

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Teoría de la Educación

Programa de Doctorado 335-C



EL CUESTIONARIO CEEAP 9-12

**UN INSTRUMENTO
PARA LA
EVALUACIÓN
DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
DE LOS
ESTUDIANTES DE 2º Y 3er CICLO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS DOCTORAL

**Presentada por Silvia Inés Ferriols Jorge
Dirigida por Bernardo Gargallo López**

VALENCIA 2013

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO 335-C



EL CUESTIONARIO CEEAP 9-12

UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN
DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES DE 2º Y 3º CICLO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

Presentada por Silvia Inés Ferriols Jorge

Dirigida por Bernardo Gargallo López

VALENCIA 2013

Agradecimientos

Esta Tesis Doctoral no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de aquellos que creen en mí.

Gracias Bernardo por ser tan paciente conmigo, dedicarme tu tiempo y recibirme siempre con un buen gesto y dispuesto a ayudar.

Gracias a mi familia que ha sabido entender que mi Tesis era una de mis prioridades y me han dejado tiempo y espacio para dedicarme a ella.

Gracias a mis amigos que no han dejado de animarme para que no desistiera en mi empeño.

Gracias a todas las personas que han colaborado, desde los alumnos de los centros, pasando por maestros, directores, psicopedagogos y profesores de Universidad, porque todos ellos han hecho posible la parte metodológica y el trabajo de campo de esta investigación.

Muchas gracias.

A mis padres

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 7 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 11 |
| 3.1. Introducción..... | 11 |
| 3.2. La Psicología Conductista..... | 12 |
| 3.3. La Psicología Cognitiva..... | 16 |
| 3.3.1. El Procesamiento de la Información..... | 19 |
| 3.3.1.1. Teorías del Procesamiento de la Información..... | 21 |
| 3.3.1.2. Un modelo del Procesamiento de la Información en el aprendizaje.... | 24 |
| 3.3.2. La Psicología Constructivista..... | 40 |
| 3.3.2.1. Piaget..... | 45 |
| 3.3.2.2. Aprendizajes Superiores: Vigotsky..... | 48 |
| 3.3.2.3. Teorías interactivas: Bruner, Ausubel y Novak..... | 50 |
| 3.3.2.4. Integración de las aportaciones de los autores: coincidencias y divergencias..... | 59 |
| 3.3.3. Teorías cognitivas actuales..... | 61 |
| 3.3.3.1. Aprendizaje según las inteligencias múltiples: Gardner..... | 61 |
| 3.3.3.2. Aprendizaje según la teoría triárquica de la inteligencia: Sternberg.... | 64 |
| 3.3.3.3. Aprendizaje mediado..... | 67 |
| 3.3.3.4. Aprendizaje situado..... | 69 |
| 3.3.3.5. Aprendizaje cooperativo-guiado..... | 71 |
| 3.3.3.6. Aprendizaje autorregulado..... | 72 |
| 3.3.3.7. Aprendizaje estratégico..... | 74 |
| 3.4. La Psicología Humanista..... | 75 |
| 3.5. Aportaciones del Constructivismo y de las teorías cognitivas actuales como complemento a la Teoría del Procesamiento de la Información..... | 80 |
| 3.5.1. Nuestra concepción del aprendizaje desde supuestos cognitivistas- constructivistas..... | 83 |

| | |
|---|-----|
| 3.6. Las Estrategias de Aprendizaje..... | 84 |
| 3.6.1. Distinciones terminológicas..... | 85 |
| 3.6.1.1. Habilidades vs Estrategias..... | 85 |
| 3.6.1.2. Capacidad vs destreza..... | 86 |
| 3.6.1.3. Estilos de aprendizaje, Enfoques de aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje..... | 88 |
| 3.6.2. El concepto de Estrategias de Aprendizaje..... | 90 |
| 3.6.2.1. Nuestra definición de las Estrategias de Aprendizaje..... | 94 |
| 3.6.3. Clasificaciones de Estrategias de Aprendizaje..... | 95 |
| 3.6.3.1. Nuestra clasificación de las Estrategias de Aprendizaje..... | 108 |
| 3.6.4. Las estrategias de Aprendizaje en la legislación educativa..... | 111 |
| 3.6.5. La enseñanza de las Estrategias de Aprendizaje..... | 116 |
| 3.6.5.1. Dificultades prácticas en la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje y pautas para su afrontamiento..... | 124 |
| 3.6.6. Análisis de programas de entrenamiento de Estrategias de Aprendizaje.... | 129 |
| 3.6.6.1 Programas extracurriculares..... | 134 |
| 3.6.6.1.1. <i>CoRT Cognitive Research Trust</i> | 130 |
| 3.6.6.1.2. P.E.I Programa de Enriquecimiento Instrumental..... | 132 |
| 3.6.6.1.3. Proyecto Harvard de Desarrollo de la Inteligencia..... | 134 |
| 3.6.6.1.4. PAI proyecto de Activación de la Inteligencia..... | 136 |
| 3.6.6.1.5. Progresint..... | 138 |
| 3.6.6.2. Programas curriculares..... | 140 |
| 3.6.6.2.1. Programa Filosofía para niños..... | 141 |
| 3.6.6.2.2. Programas en centros escolares LaSalle..... | 143 |
| 3.6.6.2.3. Programa desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje..... | 144 |
| 3.6.6.2.4. Programa ODYSSEY..... | 146 |
| 3.6.6.2.5. Programa Aprendo a Pensar..... | 148 |
| 3.6.6.2.6. Programa de enseñanza de estrategias básicas de aprendizaje en (EPA)..... | 149 |
| 3.6.6.2.7. Programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 6º de Educación Primaria..... | 151 |

| | |
|--|-----|
| 3.6.6.2.8. Programa de intervención en estrategias de aprendizaje en ESO y EPA..... | 152 |
| 3.6.6.2.9. PRO®ULA..... | 154 |
| 3.6.6.2.10. Programa de entrenamiento en estrategias de procesamiento de la Información..... | 156 |
| 3.6.7. La evaluación de las Estrategias de Aprendizaje..... | 158 |
| 3.6.8. Análisis de instrumentos de evaluación en estrategias de aprendizaje..... | 167 |
| 3.6.8.1. Instrumentos preuniversitarios..... | 168 |
| 3.6.8.1.1. IDEA. Inventario de Estrategias de Aprendizaje..... | 168 |
| 3.6.8.1.2. ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje..... | 170 |
| 3.6.8.1.3. DIE. Diagnóstico Integral del Estudio..... | 172 |
| 3.6.8.1.4. ESEAC..... | 173 |
| 3.6.8.1.5. SIACEPA..... | 176 |
| 3.6.8.1.6. CEAM..... | 178 |
| 3.6.8.1.7. CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje..... | 181 |
| 3.6.8.1.8. CEDEA..... | 183 |
| 3.6.8.2. Instrumentos universitarios..... | 186 |
| 3.6.8.2.1. LASSI. Learning and Study Strategies Inventory..... | 186 |
| 3.6.8.2.2. MSLQ. Motivated Strategies Learning Questionnaire..... | 189 |
| 3.6.8.2.3. CEAM II..... | 191 |
| 3.6.8.2.4. CEVEAPEU..... | 192 |
| | |
| 4. PROCESO METODOLÓGICO DE CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO..... | 195 |
| 4.1. Diseño..... | 195 |
| 4.1.1. Clasificación de estrategias de la que se parte y determinación de los bloques temáticos..... | 196 |
| 4.1.2. Elaboración de ítems..... | 199 |
| 4.1.3. Valoración y análisis de jueces..... | 200 |
| 4.1.4. Determinación de la muestra..... | 202 |
| 4.1.5. Elaboración del cuestionario..... | 203 |
| 4.2. Pase del cuestionario provisional..... | 204 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 4.3. | Análisis psicométrico del cuestionario provisional..... | 205 |
| 4.3.1. | Análisis de la calidad técnica de los ítems..... | 205 |
| 4.3.2. | Análisis de la fiabilidad / consistencia interna..... | 218 |
| 4.3.3. | Validez de contenido..... | 233 |
| 4.3.4. | Validez de constructo..... | 234 |
| 4.3.5. | Análisis de fiabilidad / consistencia interna del cuestionario reestructurado..... | 248 |
| 4.4. | Cuestionario reestructurado..... | 251 |
| 4.4.1. | Determinación de la muestra..... | 252 |
| 4.4.2. | Pase del cuestionario reestructurado..... | 258 |
| 4.4.3. | Análisis psicométrico del cuestionario reestructurado..... | 258 |
| 4.4.3.1. | Análisis de la calidad técnica de los ítems..... | 258 |
| 4.4.3.2. | Análisis de la fiabilidad / consistencia interna del cuestionario reestructurado..... | 267 |
| 4.4.3.3. | Validez de constructo..... | 273 |
| 4.4.3.4. | Análisis de la fiabilidad / consistencia interna del cuestionario definitivo..... | 280 |
| 4.4.3.5. | Validez predictiva..... | 286 |
| 4.4.3.5.1. | Correlaciones entre la puntuación del estudiante y las calificaciones..... | 287 |
| 4.4.3.5.2. | Análisis de regresión múltiple..... | 314 |
| 4.4.3.6. | Validez externa..... | 330 |
| 4.5. | Estructura final del cuestionario definitivo..... | 339 |
| 4.6. | Normas de baremación y puntuación..... | 345 |
| 5. | PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN..... | 391 |
| 6. | CONCLUSIONES..... | 409 |
| 7. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 415 |

| | |
|---|-----|
| 8. ANEXOS..... | 431 |
| - Anexo 1: Dossier facilitado a los jueces..... | 431 |
| - Anexo 2: Análisis descriptivo de la valoración de jueces..... | 473 |
| - Anexo 3: Fiabilidad del cuestionario inicial..... | 485 |
| - Anexo 4: Relación de ítems desde su formulación hasta el cuestionario definitivo..... | 501 |
| - Anexo 5: Cuestionario inicial empleado en el primer pase (171 ítems)..... | 513 |
| - Anexo 6: Cuestionario provisional tras el análisis factorial (112 ítems) | 525 |
| - Anexo 7: Tabla de datos oficiales de alumnado de primaria de la Comunidad Valenciana del año escolar 2006-2007..... | 535 |
| - Anexo 8: Fiabilidad para todo el cuestionario reestructurado..... | 539 |
| - Anexo 9: Tabla de registro de notas de los alumnos de la muestra..... | 543 |
| - Anexo 10: Estructura y diseño final del cuestionario definitivo..... | 549 |
| - Anexo 11: Estructura de la clasificación de las estrategias de aprendizaje tras el análisis factorial del pase del cuestionario definitivo..... | 557 |

RELACIÓN DE TABLAS

| |
|--|
| Tabla 1: Tipos de instrumentos para la evaluación de las estrategias de aprendizaje. |
| Tabla 2: Clasificación de estrategias de aprendizaje: dimensiones, subdimensiones, estrategias y componentes |
| Tabla 3: Población por cursos y colegios en el primer pase. |
| Tabla 4: Escala 1: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional |
| Tabla 5: Escala 2: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional. |
| Tabla 6: Escala 3: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional. |
| Tabla 7: Escala 4: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional. |
| Tabla 8: Escala 1: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional. |
| Tabla 9: Escala 2: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional. |
| Tabla 10: Escala 3: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional. |
| Tabla 11: Escala 4: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional. |
| Tabla 12: Relación frecuencia alumnos //inteligibilidad ítem. |
| Tabla 13: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach para todo el cuestionario provisional. |
| Tabla 14: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 1 del cuestionario provisional. |
| Tabla 15: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 2 del cuestionario provisional. |
| Tabla 16: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 3 del cuestionario provisional. |
| Tabla 17: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 4 del cuestionario provisional |
| Tabla 18: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 1 del cuestionario provisional. |
| Tabla 19: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 2 del cuestionario provisional |
| Tabla 20: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 3 del cuestionario provisional |
| Tabla 21: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 4 del cuestionario provisional |
| Tabla 22: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 5 del cuestionario provisional |
| Tabla 23: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 6 del cuestionario provisional |
| Tabla 24: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 7 del cuestionario provisional |
| Tabla 25: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 8 del cuestionario provisional |
| Tabla 26: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 9 del cuestionario provisional. |
| Tabla 27: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 10 del cuestionario provisional |
| Tabla 28: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 11 del cuestionario provisional |
| Tabla 29: Valores del Método de pares – impares del cuestionario provisional |
| Tabla 30: Valores del Método de pares – impares de la escala 1 del cuestionario provisional |
| Tabla 31: Valores del Método de pares – impares de la escala 2 del cuestionario provisional |
| Tabla 32: Valores del Método de pares – impares de la escala 3 del cuestionario provisional |
| Tabla 33: Valores del Método de pares – impares de la escala 4 del cuestionario provisional |
| Tabla 34: Valores del Método de pares – impares de la subescala 1 del cuestionario provisional. |
| Tabla 35: Valores del Método de pares – impares de la subescala 2 del cuestionario provisional. |
| Tabla 36: Valores del Método de pares – impares de la subescala 3 del cuestionario provisional. |
| Tabla 37: Valores del Método de pares – impares de la subescala 4 del cuestionario provisional. |
| Tabla 38: Valores del Método de pares – impares de la subescala 5 del cuestionario provisional. |
| Tabla 39: Valores del Método de pares – impares de la subescala 6 del cuestionario provisional. |
| Tabla 40: Valores del Método de pares – impares de la subescala 7 del cuestionario provisional. |
| Tabla 41: Valores del Método de pares – impares de la subescala 8 del cuestionario provisional |
| Tabla 42: Valores del Método de pares – impares de la subescala 9 del cuestionario provisional. |
| Tabla 43: Valores del Método de pares – impares de la subescala 10 del cuestionario provisional |
| Tabla 44: Valores del Método de pares – impares de la subescala 11 del cuestionario provisional |
| Tabla 45: Clasificación de estrategias de aprendizaje: escalas, subescalas, estrategias y componentes |

| |
|---|
| Tabla 46: Varianza total explicada de la primera escala con 35 ítems. |
| Tabla 47: Resultados del análisis factorial de la primera escala, de Estrategias Disposicionales y de Apoyo. |
| Tabla 48: Varianza total explicada de la segunda escala con 27 ítems. |
| Tabla 49: Resultados del análisis factorial de la segunda escala, de Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control. |
| Tabla 50: Varianza total explicada de la tercera escala de 6 ítems. |
| Tabla 51: Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información. |
| Tabla 52: Varianza total explicada de la cuarta subescala con 44 ítems. |
| Tabla 53: Resultados del análisis factorial de la cuarta escala, de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. |
| Tabla 54: Fiabilidad y estructura final del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 55: Población por cursos y colegios en el pase definitivo. |
| Tabla 56: Valores del cociente de variación del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 57: Escala 1: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 58: Escala 2: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 59: Escala 3: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 60: Escala 4: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 61: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach para todo el cuestionario reestructurado. |
| Tabla 62: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 1 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 63: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 2 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 64: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 3 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 65: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 4 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 66: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 1 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 67: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 2 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 68: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 3 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 69: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 4 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 70: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 5 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 71: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 6 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 72: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 7 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 73: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 8 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 74: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 9 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 75: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 10 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 76: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 11 del cuestionario reestructurado. |
| Tabla 77: Varianza total explicada en la primera escala con 24 ítems. |
| Tabla 78: Resultados del análisis factorial de la primera escala, de Estrategias Disposicionales y de Apoyo. |
| Tabla 79: Varianza total explicada en la segunda escala con 19 ítems. |
| Tabla 80: Resultados del análisis factorial de la segunda escala, de Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control. |
| Tabla 81: Varianza total explicada en la tercera escala con 6 ítems. |
| Tabla 82: Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información. |
| Tabla 83: Varianza total explicada en la cuarta escala con 33 ítems. |
| Tabla 84: Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. |
| Tabla 85: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach para todo el cuestionario definitivo. |
| Tabla 86: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 1 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 87: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 2 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 88: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 3 del cuestionario definitivo. |

| |
|---|
| Tabla 89: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 4 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 90: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 1 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 91: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 2 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 92: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 3 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 93: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 4 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 94: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 5 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 95: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 6 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 96: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 7 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 97: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 8 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 98: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 9 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 99: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 10 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 100: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 11 del cuestionario definitivo. |
| Tabla 101: Correlaciones entre la puntuación total en el cuestionario CEEAP 9-12 y las calificaciones académicas. |
| Tabla 102: Correlaciones entre la puntuación en la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones. |
| Tabla 103: Correlaciones entre las puntuaciones en la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones. |
| Tabla 104: Correlaciones entre las puntuaciones en la Escala 3 de Estrategias de Búsqueda y Selección de la información y las calificaciones |
| Tabla 105: Correlaciones entre las puntuaciones en la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la información y las calificaciones. |
| Tabla 106: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Motivación intrínseca de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones. |
| Tabla 107: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Motivación extrínseca de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones |
| Tabla 108: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 3 de Actitud e Interés de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones. |
| Tabla 109: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 4 de Autoconcepto y Autoestima de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones. |
| Tabla 110: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 5 de Relajación y Control del Estrés y la Ansiedad de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones. |
| Tabla 111: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 6 de Control del Espacio de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones |
| Tabla 112: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 7 de Control del Tiempo de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones. |
| Tabla 113: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Conocimiento de las Estrategias de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones |
| Tabla 114: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Conocimiento de la Tarea de sus Objetivos y Evaluación de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones. |
| Tabla 115: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 3 de Planificación de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones. |
| Tabla 116: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 4 de Evaluación, Control y Regulación de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones. |
| Tabla 117: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Búsqueda de la Información de la Escala 3 de Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 118: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Selección de la Información de la Escala 3 de Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 119: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Control de la Atención de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 120: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Adquisición de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 121: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 3 de Elaboración de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 122: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 4 de Organización de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |

| |
|--|
| Tabla 123: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 5 de Pensamiento Crítico y Propuestas Personales de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 124: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 6 de Retención en la Memoria a Corto Plazo y Memoria a Largo Plazo de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 125: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 7 de Recuperación de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 126: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 8 de Uso Académico de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 127: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 9 de Uso Cotidiano de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones. |
| Tabla 128: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: matemáticas. |
| Tabla 129: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: matemáticas. |
| Tabla 130: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: matemáticas. |
| Tabla 131: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente lengua castellana. |
| Tabla 132: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente lengua castellana. |
| Tabla 133: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente lengua castellana. |
| Tabla 134: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: lengua valenciana. |
| Tabla 135: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: lengua valenciana. |
| Tabla 136: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: lengua valenciana. |
| Tabla 137: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: lengua inglesa. |
| Tabla 138: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: lengua inglesa. |
| Tabla 139: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: lengua inglesa. |
| Tabla 140: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: conocimiento del medio. |
| Tabla 141: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: conocimiento del medio. |
| Tabla 142: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: conocimiento del medio. |
| Tabla 143: Resultados del análisis de regresión entre la puntuación media de todo el cuestionario y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor. |
| Tabla 144: Resultados del análisis de regresión entre la puntuación media de todo el cuestionario y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor. |
| Tabla 145: Resultados del análisis de regresión entre la puntuación media de todo el cuestionario y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor. |
| Tabla 146: Resultados del análisis de regresión entre las cuatro escalas y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor. |
| Tabla 147: Resultados del análisis de regresión entre las cuatro escalas y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor. |
| Tabla 148: Resultados del análisis de regresión entre las cuatro escalas y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor. |
| Tabla 149: Correlaciones entre la puntuación media del sujeto en el cuestionario y la puntuación otorgada por su tutor como estudiante estratégico. |
| Tabla 150: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota de los profesores como estudiantes estratégicos. |
| Tabla 151: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota de los profesores como estudiantes estratégicos. |

| |
|--|
| Tabla 152: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota de los profesores como estudiantes estratégicos. |
| Tabla 153: Relación de ítems en el momento de su redacción y los validados finalmente. |
| Tabla 154: Relación de ítems para cada estrategia, subescala y escala. |
| Tabla 155: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos y chicas I. |
| Tabla 156: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos y chicas II. |
| Tabla 157: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos y chicas. |
| Tabla 158: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP para chicos y chicas. |
| Tabla 159: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos I. |
| Tabla 160: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos II. |
| Tabla 161: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos. |
| Tabla 162: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos. |
| Tabla 163: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas I. |
| Tabla 164: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas II. |
| Tabla 165: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas. |
| Tabla 166: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas. |
| Tabla 167: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 9 años I. |
| Tabla 168: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 9 años II. |
| Tabla 169: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 10 años I. |
| Tabla 170: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 10 años II. |
| Tabla 171: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 11 años I. |
| Tabla 172: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 11 años II. |
| Tabla 173: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 12 años I. |
| Tabla 174: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 11 años II. |
| Tabla 175: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 9 años I. |
| Tabla 176: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 9 años II. |
| Tabla 177: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 10 años I. |
| Tabla 178: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 10 años II. |
| Tabla 179: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 11 años I. |
| Tabla 180: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 11 años II. |
| Tabla 181: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 12 años I. |
| Tabla 182: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 12 años II. |
| Tabla 183: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 9 años. |
| Tabla 184: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 10 años. |
| Tabla 185: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 11 años. |
| Tabla 186: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 12 años. |
| Tabla 187: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 9 años. |
| Tabla 188: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 10 años. |
| Tabla 189: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 11 años. |
| Tabla 190: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 12 años. |
| Tabla 191: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 9 años. |
| Tabla 192: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 10 años. |
| Tabla 193: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 11 años. |

| |
|---|
| Tabla 194: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 12 años. |
| Tabla 195: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 9 años. |
| Tabla 196: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 10 años. |
| Tabla 197: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 11 años. |
| Tabla 198: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 12 años. |
| Tabla 199: Estructura final de la Escala 1 |
| Tabla 200: Estructura final de la Escala 2. |
| Tabla 201: Estructura final de la Escala 3. |
| Tabla 202: Estructura final de la Escala 4. |
| Tabla 201: Estructura final de la Escala 3. |
| Tabla 202: Estructura final de la Escala 4. |

1. INTRODUCCIÓN.

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas, actitudes o valores como resultado del estudio, la experiencia, la práctica, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje que analizaremos más adelante. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos y animales, y lo es más en el humano que en cualquier otro animal. Ello es así porque el hombre, al nacer, es un ser desvalido e inacabado, necesitado de la cultura para sobrevivir. Tiene que aprender todo lo que lo caracteriza como ser humano y lo diferencia de los animales, de modo que la cultura se convierte en su segunda piel. Dada su importancia en la configuración y desarrollo formal del ser humano, el estudio y análisis del aprendizaje son fundamentales. Así pues, el estudio acerca de cómo aprende el individuo sigue siendo de vital interés para entender la naturaleza humana y, en este sentido, se sigue trabajando e investigando desde diferentes áreas del conocimiento como la neuropsicología, la psicología educacional y la pedagogía.

En este contexto, la importancia de las estrategias de aprendizaje es evidente. Su papel como mediadoras entre estímulo y respuesta, especialmente en el campo de la educación, ha permitido abandonar viejos planteamientos mecanicistas, ensanchar los marcos teóricos explicativos de la ejecución humana, abrir horizontes más prometedores en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y elaborar programas de eficacia para mejorar el rendimiento escolar. Según Weinstein (1988), su influencia ha sido trascendental en los últimos años de la investigación psicopedagógica por tres razones fundamentales que afectan a la base, a la entraña misma de la conducta humana: querer, poder y decidir (Beltrán, 2003). Las tres instancias son fundamentales para realizar cualquier actividad en cualquier dimensión de la conducta y más en el contexto de la

escuela y del aprendizaje. Si alguna de ellas falla, la conducta humana se resiente y el aprendizaje también.

Querer: un papel fundamental de las estrategias de aprendizaje es fortalecer la voluntad de los alumnos que muestran una buena disposición y, sobre todo, devolver a los alumnos lo que por naturaleza siempre han tenido y les ha hecho perder la sociedad en la que están viviendo: el deseo natural de saber.

Poder: las estrategias tienen que ver también con la capacidad. Es evidente que para aprender no basta con tener buena voluntad. La capacidad para aprender se basa fundamentalmente en habilidades (las estrategias cognitivas) que permiten transformar la información en conocimiento. Sin ellas, la información carece de sentido y de valor.

Decidir: todo ser humano tiene la capacidad de tomar decisiones, elegir entre varias o múltiples opciones. Se ponen en la balanza, consciente o inconscientemente, las ventajas y desventajas de cada una de las posibles elecciones antes de elegir el mejor camino para aprender, y de ello se ocupan también las estrategias de aprendizaje.

Aparte de estas tres instancias: querer, poder y decidir, las estrategias de aprendizaje aportan ideas al debate educativo sobre el contenido del aprendizaje. El dilema que supone tener que optar entre contenidos, procesos y aptitudes todavía sigue latente en la comunidad educativa. Para salir al paso se dice que son todas necesarias, contenidos, procesos y aptitudes, pero luego no se sabe muy bien qué tipo de procesos hay que enseñar y aprender. Es el mismo dilema que se plantea cuando se discute acerca de si son más importantes los contenidos conceptuales, los procedimentales o los actitudinales. Todos son necesarios y así están definidos en el currículo. Pues bien, las estrategias representan una parte importante de la vertiente procedimental de los contenidos educativos que complementa a la vertiente conceptual y actitudinal del aprendizaje.

Cuando las estrategias de aprendizaje están incorporadas en el currículo y el profesor integra la enseñanza del contenido con la enseñanza de las estrategias y promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje para facilitar el procesamiento de información, los resultados en rendimiento académico que se obtienen son mucho más favorables que los que se logran sin entrenamiento de estrategias de aprendizaje o mediante el entrenamiento de estas estrategias fuera del currículum, ya que su transferencia resulta menos probable. Y es que las estrategias de aprendizaje son los mecanismos de que disponemos para lograr eficazmente la adquisición de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes; son básicas para lograr el éxito en la tarea y para construir un estudiante estratégico capaz de superar el fracaso escolar. En ellas se centra esta investigación; en concreto se ubica en la temática de su evaluación, una temática relevante dada la necesidad de disponer de instrumentos validados y fiables para evaluarlas. A partir del diagnóstico se puede intervenir entrenando las estrategias de aprendizaje que se requiera y ayudando al estudiante a lograr con éxito los objetivos curriculares y de desarrollo personal.

Hoy en día la manera de evaluar a los estudiantes es fundamentalmente formativa, analizando e informando sobre el proceso de aprendizaje y sobre el grado de consecución de los objetivos. En función de esta información, el alumno detecta sus fallos, el profesor reorienta la metodología, se modifican los objetivos, etc.

La evaluación, por tanto, se entiende como una actividad básicamente valorativa y, por ello, facilitadora del cambio educativo y desarrollo profesional docente. Afecta no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores y a los programas curriculares de Centro.

La evaluación constituye el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas y, en definitiva, regular el proceso de adaptación, revisión y reorientación del currículo. Así como para verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las distintas características y necesidades educativas de los alumnos y en función de ellos realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente.

Sabiendo la importancia de la evaluación, pensamos que no sólo se debe evaluar la adquisición de los contenidos curriculares que tradicionalmente se han evaluado o el trabajo del profesor sino que también es de suma importancia evaluar las estrategias de aprendizaje y los modos de aprender del estudiante. Si un alumno no ha logrado manejar una estrategia adecuadamente no avanzará como el resto de compañeros que sí hacen un uso eficiente de ella.

Hasta el momento no disponemos de ningún cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje enfocado a la Educación Primaria en España que sea lo suficientemente sólido y fiable, diseñado y validado con rigor. Es ésta la tarea de esta tesis: el diseño y validación de un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en niños del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 9 y 12 años.

La estructura de la tesis, que recoge el trabajo realizado, es la siguiente:

Después de la introducción y del planteamiento del problema incluimos un gran apartado que se ocupa del marco teórico. A continuación se aborda la parte metodológica, que integra el proceso de construcción y validación del cuestionario. Se incorporan, luego, propuestas de intervención y el trabajo se cierra con las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

Como se ha dicho, el primer gran bloque del trabajo incluye el marco teórico. Partimos de los paradigmas, teorías y aportaciones relevantes sobre el

tema: así se exponen las características más importantes de la Psicología Conductista, de la Psicología Cognitiva y, dentro de ella, de la Teoría del Procesamiento de la Información. Así mismo, se describe la Psicología Constructivista y algunos modelos teóricos actuales relevantes en relación con las estrategias de aprendizaje.

A partir de estas aportaciones y de su análisis crítico proponemos nuestra concepción del aprendizaje.

Dentro del marco teórico se analizan las estrategias de aprendizaje: su relevancia en educación, distinciones terminológicas, definiciones y clasificaciones; aportando nuestra definición y clasificación propia partiendo de las anteriores. Se revisa la legislación vigente en referencia a las estrategias de aprendizaje. Y, por último, se recogen los modos más significativos de enseñarlas, incluyendo el análisis de programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, las posibles dificultades durante este proceso, los diversos modos de abordar la evaluación y el análisis de instrumentos de evaluación existentes.

El segundo gran bloque incluye la parte metodológica, que describe el proceso seguido en la construcción y validación del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Primaria (CEEAP 9-12). Este proceso integra: el diseño y elaboración del instrumento, que comporta la validación de un cuestionario provisional, lo que da pie a la reestructuración del mismo en su validación definitiva, incluyendo el análisis psicométrico del instrumento. Dicho análisis permite corroborar la fiabilidad, validez de contenido, de constructo, etc. En esta parte metodológica se incluyen también los baremos.

Después de la parte metodológica se incluyen las propuestas de intervención educativa y las conclusiones. El trabajo termina con la bibliografía y los anexos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Es importante mencionar la necesidad de enseñar, practicar y evaluar las estrategias de aprendizaje. No se trata únicamente de que los estudiantes manejen mecánicamente determinadas estrategias, sino de que muestren una adecuada disposición para usarlas, teniendo en cuenta qué estrategias son más importantes y cuáles hay que aplicar según la actividad a realizar y el aprendizaje a desarrollar. Ello significa que los alumnos deben adquirir conciencia de cuándo, cómo y por qué usar una determinada estrategia. Igualmente, los estudiantes pueden saber cuándo y cómo usar una estrategia, pero necesitan también adquirir la habilidad para emplearla y practicarla eficazmente. De aquí la importancia de disponer de instrumentos que evalúen la adquisición y uso de las estrategias de aprendizaje, que permitan a los profesionales concretar estos extremos.

Observando, diariamente, la realidad escolar encontramos cuatro razones principales que nos llevan a elaborar y validar un cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria:

1ª. Una de las principales causas del fracaso escolar¹ de muchos de nuestros alumnos viene provocado por el déficit de habilidades metacognitivas, el “séptimo sentido” en palabras de Nisbet (1991). Gran número de alumnos no ha aprendido a controlar y regular sus procesos de aprendizaje, no sabe planificar bien ni autoevaluar el propio aprendizaje y, si tiene procedimientos aprendidos, no los usa correctamente. Mediante un cuestionario de evaluación de estrategias

¹ Por fracaso escolar se entiende normalmente no lograr el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo. En el caso español, se habla de fracaso escolar para referirse a quienes no obtienen el título final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se obtiene tras cursar con éxito diez cursos de educación obligatoria. Sin embargo, hay que actuar antes, en el mismo momento en que constatamos que un alumno no asimila los conceptos o se retrasa del resto de compañeros de su misma edad, para garantizar que consiga los recursos necesarios para evitar el fracaso.

de aprendizaje se pueden detectar estos déficits para poder corregirlos o reorientarlos adecuadamente.

2^a. La normativa vigente en nuestro sistema educativo apoya el enfoque de “aprender a aprender” y el trabajo, por parte de los profesores, orientado hacia la enseñanza de las estrategias de manejo de la información. Consideramos fundamental perfeccionar la enseñanza tradicional que se ha basado en la transmisión de conocimientos y valorar adecuadamente la importancia que las estrategias tienen para el aprendizaje del alumnado. Su evaluación es importante en este empeño.

3^a. El rendimiento de nuestro alumnado varía dependiendo de la capacidad individual de cada uno y, en esa capacidad, es importante considerar el uso que se hace de estas estrategias de aprendizaje por parte de cada niño o niña. De hecho, hay estudios que confirman la influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico: en estudiantes de primaria (Pintrich y De Groot, 1990; Schunk, 1997), de secundaria (Veenman, Beems, Gerrits y Op de Weegh, 1997) y universitarios (Lindner y Harris, 1992, 1993 y 1998; Pintrich, 1995; Williams y Peng, 1996; Bara, 2001; Carrasco, 2004). Es por eso por lo que debemos tener en cuenta la enseñanza de estas estrategias para que cada persona pueda acceder al aprendizaje de la manera más adecuada. Enseñar estrategias de aprendizaje es garantizar el aprendizaje eficaz, y fomentar la independencia y autonomía del alumno a la hora de aprender (enseñarle a aprender a aprender). La capacidad de controlar el propio pensamiento es crucial para el aprendizaje eficaz y el desarrollo intelectual.

4^a. Para poner en marcha programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje efectivos es preciso elaborar instrumentos de evaluación de estrategias de aprendizajes validados y fiables. Saber qué procedimientos de aprendizaje maneja cada alumno, en qué situaciones los utiliza, si es capaz de

adaptarse a las demandas de cada tarea, etc. Sin embargo, no se dispone en la literatura psicopedagógica de instrumentos que permitan evaluar las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas de primaria, por lo que nuestro trabajo tendrá este objetivo.

Todas estas razones justifican la necesidad de la investigación que aquí se presenta y que tiene por objetivo general el diseño, construcción y validación de un cuestionario válido y fiable para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de alumnos de Educación Primaria.

Este objetivo general se concreta en otros más específicos que coinciden con las diferentes fases del trabajo y que se detallan a continuación:

- Analizar el estado de la investigación sobre estrategias de aprendizaje como elementos indispensables para la formación de estudiantes autónomos y eficaces, atendiendo a la definición del concepto, a las diversas clasificaciones, a las implicaciones educativas, a su enseñanza y evaluación.
- Revisar los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio.
- Valorar los cuestionarios existentes de evaluación de estrategias de aprendizaje.
- Tomando como punto de partida el análisis y valoración expuesto en el punto anterior, elaborar un cuestionario que sirva para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la etapa de Educación Primaria y validarlo con alumnado de la Comunidad Valenciana.

- Poner a disposición de la comunidad escolar el cuestionario, así como información concreta para su manejo de manera que se pueda intervenir positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Estos objetivos específicos dan pie a formular las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Serán analizados el concepto, las clasificaciones, las implicaciones educativas, los procedimientos de enseñanza y evaluación de las estrategias de aprendizaje, lo que nos permitirá concretar el estado de la cuestión sobre el tema.
- Hipótesis 2: La valoración crítica de los cuestionarios de evaluación de las estrategias de aprendizaje disponibles permitirá detectar las deficiencias y lagunas existentes en los mismos de cara a su corrección en un cuestionario propio.
- Hipótesis 3: El cuestionario diseñado, construido y validado en este trabajo será un instrumento sólido y fiable, como se podrá corroborar por medio del análisis de datos recogido en el mismo.
- Hipótesis 4: Al finalizar la validación del instrumento, se podrán proponer recomendaciones específicas para los profesionales de la enseñanza que les permitirán trabajar de manera adecuada las estrategias que necesiten los alumnos en el proceso de aprendizaje.

3. MARCO TEÓRICO.

En este apartado analizamos las corrientes más destacadas dentro de la psicología del aprendizaje y, en concreto, en las que nos basamos para la elaboración del trabajo. Una vez expuestas las diversas teorías y su justificación dentro del trabajo, pasamos a concretar el concepto, las clasificaciones y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, así como el análisis de programas de entrenamiento. Concluye el apartado con la evaluación y con el análisis de los principales instrumentos de evaluación disponibles.

3.1. INTRODUCCIÓN.

Aunque no exista una única definición de aprendizaje que sea aceptada por todos los expertos, se puede afirmar que los psicólogos que estudian el aprendizaje lo interpretan como procesos de cambio que ocurren como resultado de la experiencia (Mazur, 1996).

Las teorías del aprendizaje pueden agruparse en dos grandes paradigmas:

- El *paradigma asociacionista o conductual*, para el que el aprendizaje es interpretado en términos de conexiones entre estímulo y respuesta, o entre respuesta y refuerzo, destacando el papel jugado por el ambiente. El Conductismo fue la corriente dominante desde los años 20 hasta los años 60/70 (Bara, 2001). A partir de este momento, comenzará a ser desplazado por el paradigma cognitivo.
- El *paradigma cognitivo* que trata de explicar los procesos cognitivos que ocurren en el aprendizaje. Según sus defensores, si se quiere comprender todo el aprendizaje, no es posible limitarse a la conducta observable, es necesario atender a la capacidad mental del sujeto para reorganizar su campo psicológico, en respuesta a la experiencia. De

esta forma, el acento no se pone tanto en el ambiente, como en la manera en que el sujeto interpreta y da sentido a su ambiente. Este paradigma engloba también las teorías constructivistas.

A diferencia de la Psicología Conductista, la Psicología Cognitiva se plantea como objetivo principal de investigación conocer cómo tienen lugar los aprendizajes en los seres humanos (Bara, 2001), es decir, cómo el ser humano adquiere información sobre el mundo que le rodea, cómo la representa, cómo la transforma y almacena y cómo la recupera una vez almacenada para poder utilizarla en un momento dado (Ballesteros, 1997), analizando las operaciones, los procesos y estrategias que utiliza durante este proceso de aprendizaje. Así, el presente trabajo de investigación se centra en este segundo paradigma que intenta dar respuesta a los procesos mentales o cognitivos implicados en la enseñanza/aprendizaje. No obstante, consideramos necesario presentar sucintamente las principales características del paradigma conductista.

3.2. LA PSICOLOGÍA CONDUCTISTA.

El conductismo surge a comienzos del siglo XX, en los años 20, con Pavlov y Watson. El paradigma se presenta como una reacción frente al estructuralismo y el funcionalismo. De la misma forma se posicionan contra el método utilizado, la introspección. Este método de la introspección consistía en la observación y exploración de la propia conciencia, de lo vivido. A la introspección se opone el método experimental, que atiende al estudio de las reacciones objetivamente observables y que es el postulado por los conductistas. Las críticas vertidas con respecto a la introspección pueden expresarse en estos términos: para que podamos otorgar a la observación un carácter científico es preciso que cumpla la condición de que tanto el sujeto que observa como el objeto a observar sean diferentes; por otra parte el conocimiento fruto de la introspección es difícilmente comunicable, esto es así dado que las mismas palabras pueden expresar diferentes estados de conciencia; por último la introspección no permite el acceso

al inconsciente, por cuanto la observación se limita a los fenómenos psíquicos conscientes.

En los años 40 toma fuerza la corriente conductista basada, básicamente, en el estudio de los estímulos y respuestas y en su asociación sin prestar atención a los procesos mentales llevados a cabo en el proceso de aprender. El conductismo va a representar una ruptura con toda la psicología anterior, descalificada por mentalista, es decir, centrada en el estudio de la mente o la conciencia. La mente, se dirá, no es observable y por ese motivo no puede ser objeto de estudio de la psicología. En este sentido se cambia el objeto de estudio a la conducta externa y observable. De esta forma la explicación de la conducta se reduce a los términos de estímulo y respuesta. En este estado de cosas los conductistas renuncian al estudio de los procesos mentales. Ello confiere serias limitaciones a este paradigma, que pasa por alto los procesos superiores, entre los cuales se encuentran el pensamiento, la percepción, el lenguaje, la memoria... para explicar la conducta de los sujetos. Este descuido obedece, por un lado, a que, según ellos, estos procesos no pueden ser externamente observados, y, por otro, a que tampoco los consideran necesarios para explicar la conducta.

De modo global, cuando los teóricos del aprendizaje por condicionamiento explican el desarrollo, están interpretando los cambios del mismo en términos de aprender a asociar un acontecimiento con otro; creen que el condicionamiento puede explicar todo el aprendizaje, desde cómo los niños adquieren el lenguaje hasta lo que hace que las personas aprendan y desarrollen hábitos (Stassen, 2007).

De modo más específico, en términos de enseñanza/aprendizaje, el papel del alumno es básicamente pasivo. El profesor le presenta al estudiante diferentes estímulos, materiales o experimentos programados con anterioridad, de una

manera secuencial y lógica. A las respuestas correctas del alumno le sigue el correspondiente refuerzo.

Las características de este paradigma esencialmente son:

- a) *Concepción asociacionista*: El aprendizaje se produce, esencialmente, por asociación entre un estímulo y una respuesta - elementos básicos del aprendizaje.
- b) *Empirismo*: Sólo vale aquello que es observable directamente, por lo tanto lo que importa del aprendizaje son las conductas aprendidas.
- c) *Equipotencialidad de las leyes del aprendizaje*: De manera que las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a cualquier ambiente, especie o individuo.
- d) *Principio de correspondencia*, que viene a plantear que los fenómenos internos del organismo -en caso de existir- no pueden ser otra cosa que el reflejo de los estímulos que provee el medio.
- e) *Convicción ambientalista*: El aprendizaje se produce básicamente como un proceso que opera de fuera hacia dentro, es decir, desde el exterior o entorno hacia el interior de los sujetos. Se afirma que el aprendizaje no es una cualidad intrínseca del organismo, sino que precisa ser impulsado por el ambiente, que lo inicia y que lo controla.
- f) *Elementalismo*: Toda conducta se puede descomponer en elementos y, por tanto, los aprendizajes complejos pueden ser reducidos a procesos más elementales.

Veamos a continuación, brevemente, las explicaciones asociacionistas o de aprendizaje por condicionamiento más importantes:

- *Condicionamiento clásico (CC)*: Cuando se produce relación entre un estímulo y una respuesta, hablamos de Condicionamiento Clásico o Respondente. Aprendemos a asociar dos acontecimientos que tienen lugar al mismo tiempo.
- *Condicionamiento Instrumental (C.Ins)*: Cuando se asocia instrumentalmente la respuesta adecuada con la recompensa a la que conduce estamos ante un tipo de aprendizaje instrumental. Se llama aprendizaje instrumental porque la conducta aprendida constituye el *instrumento* para alcanzar una recompensa; nuestras acciones son instrumentales para producir cualquier efecto placentero o doloroso.
- *Condicionamiento Operante (CO)*: Es una modalidad del Condicionamiento Instrumental. El Condicionamiento Operante puede definirse como un proceso en el cual la frecuencia con que ocurre una conducta depende de las consecuencias que tiene esa conducta. La conducta que tiene consecuencias agradables para el sujeto se ve fortalecida y tiende a repetirse, y la conducta que tiene consecuencias negativas para el sujeto se debilita y tiende a desaparecer.
- *Aprendizaje por observación*: Este tipo de aprendizaje tiene muchas denominaciones: aprendizaje de modelos, aprendizaje de modelado, aprendizaje de imitación, aprendizaje vicario, aprendizaje social...Su inclusión en el corpus psicológico es relativamente moderno. El aprendizaje observacional tuvo su primer impulso en Miller (1956) al demostrar que la imitación era, al menos en parte, una conducta aprendida. Sin embargo, la praxis es tan antigua como la historia de los

hombres, pues siempre se ha insistido en la importancia del ejemplo para la formación de los hábitos sociales. En 1986 Bandura señala que el aprendizaje por observación incluye cuatro elementos: poner atención, retener la información o las impresiones, generar conductas y estar motivado para repetir las conductas.

Hoy en día la corriente conductista sigue teniendo importancia en nuestra sociedad. Véanse los autores dedicados a su análisis y difusión (Caballo y Buela-Casal, 1991; Bélanger, 1999; Stassen, 2007). Las técnicas de modificación de conducta siguen teniendo utilidad en terapia y educación pero el núcleo teórico subyacente a estas teorías presenta severas limitaciones al desconsiderar los procesos internos que moviliza el sujeto humano para aprender. De ahí que hoy en día nadie defienda el conductismo como teoría global explicativa de la conducta y del aprendizaje humano.

3.3. LA PSICOLOGÍA COGNITIVA.

A partir de los años 50-60 la corriente cognitivista centra sus investigaciones en los procesos mentales llevados a cabo en el proceso de aprendizaje más que en los resultados. La recuperación del organismo entre el estímulo y la respuesta va a permitir el surgimiento de la psicología cognitiva y de su primera manifestación, la teoría del procesamiento de la información, la cual partiendo de la metáfora del ordenador posibilita el estudio de los procesos mentales.

La psicología cognitiva enfatiza de nuevo la mente como objeto de la psicología y recupera la actividad del sujeto, frente al conductismo, que requería de un sujeto pasivo, cuyo único cometido era el de establecer las conexiones entre los estímulos y las respuestas y actuar en función de los refuerzos recibidos.

Si en el objeto existen diferencias entre la psicología conductista y la cognitivista, estas discrepancias también se trasladan al campo del aprendizaje. En este sentido cabe indicar que para los conductistas el aprendizaje consiste en un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica (Kimble, 1971). Para el conductismo, cuyo periodo de vigencia, como antes apuntamos, va de los años 20 a los 60/70, el aprendizaje se reduce a la relación de dos variables, la ejecución y la práctica. Se prescinde de lo que sucede en el interior de quien aprende. El aprendizaje así considerado se limita a la adquisición de todo un repertorio de respuestas, pasando por alto los procesos mentales superiores entre el input y el output, frente a lo que consideran los cognitivistas.

Esta ignorancia de cuanto acontece en el interior del sujeto por parte de los conductistas es un claro hándicap que tiene que ver con la aparición de la psicología cognitiva en la década de los 50. El primer paso en este sentido lo da la teoría del procesamiento de la información, pese a sus limitaciones, dado que no llega a desligarse por completo de una cierta base mecanicista y asociacionista en relación con el aprendizaje.

En este momento el aprendizaje se entiende como un proceso cognitivo, la clave se sitúa en aprender conocimientos, y el alumno pasa a ser un sujeto más activo.

Más tarde, a finales de los 60 y comienzos de los 70, se expande el aprendizaje por reestructuración, donde el alumno se considera como un sujeto activo, no limitándose a adquirir conocimientos, dado que él mismo los construye partiendo de sus experiencias previas. A esta corriente se le conoce como constructivismo. Se trata de una corriente que nosotros consideramos también cognitivista (énfasis en los procesos mentales, teorías sobre la formación de los

conceptos, etc.), que presenta diferencias con la teoría del procesamiento de la información, algunas de cuyas limitaciones corrige.

Aunque el constructivismo es una corriente dentro de la psicología cognitiva activa desde los años 20, ésta se populariza especialmente en los años 80 con la teoría del aprendizaje significativo. En el ámbito escolar, el alumno es activo en su propio proceso de aprendizaje; buscando información, compartiéndola con los compañeros, aportando las propias ideas, etc. Los alumnos desarrollan, de esta manera, habilidades y destrezas cognitivas y son capaces de aprender a aprender. El profesor actúa como mediador en este proceso facilitando al alumno la ayuda necesaria para la asimilación significativa de los conocimientos. (Newman, 1990; Porlán, 1993; Valle, Barca, González Cabanach, Porto, y Santorum, 1993; Coll, 2000).

En la actualidad, la psicología del aprendizaje vigente es cognitiva. La psicología cognitiva representa al ser humano como un procesador de información. La metáfora del ordenador se refleja en la teoría y en los métodos de muchos psicólogos cognitivos. Basándose en una estructura contextualista, y también mecanicista en un cierto sentido, la psicología cognitiva hace hincapié asimismo en la importancia de las actividades y de las estructuras mentales del aprendiz para comprender y para crear significados. A medida que la psicología cognitiva va madurando, se centra cada vez más en la interrelación de las creencias y la cognición y en cómo ésta se desarrolla a partir de la interacción social.

Según Best y Froufre (2001) es muy difícil que se alcance un total acuerdo acerca de qué sucesos mentales específicos deben ser estudiados, si bien al menos hay un consenso sobre los temas que son auténticamente cognitivos: atención, reconocimiento de patrones, memoria, organización del conocimiento,

lenguaje, razonamiento, resolución de problemas y clasificación, formación de conceptos y categorización.

En el ámbito de la instrucción autores como Bruning, Schraw, y Ronning, (2002) también encuentran puntos en común como: el papel de la psicología cognitiva a la hora de darnos cuenta de que el aprendizaje es un proceso constructivo en vez de receptivo; la importancia de estructurar el conocimiento; valorar la conciencia de uno mismo y la autorregulación de la cognición; hacer hincapié en la motivación y las creencias que dirigen el aprendizaje; fomentar la función de la interacción social en el desarrollo cognitivo; y la importancia de la naturaleza contextual del conocimiento y las estrategias.

Aunque las concepciones cognitivas llevan tiempo dominando la psicología, su aplicación a la educación sólo ha sido parcial. Nuestro objetivo, por tanto, es presentar de manera detallada los conceptos, principios y perspectivas de la psicología cognitiva actual aportados por la teoría del procesamiento de la información, el constructivismo y por posiciones cognitivas actuales y ayudar al lector a explorar sus implicaciones en la práctica educativa. Así, pasamos a detallarlas.

3.3.1. El procesamiento de la información.

El procesamiento de la información es la actividad mental humana que comprende la captura, almacenamiento y uso de la información (Siegler, 1996). Actualmente se puede decir que el enfoque del procesamiento de la información es la principal aproximación para el estudio del desarrollo cognitivo y es en este enfoque en el que vamos a centrar nuestro trabajo de investigación por ser el más afín a nuestra manera de comprender las estrategias de aprendizaje.

El término procesamiento de la información proviene de la ciencia de la computación y de sus teorías relacionadas; el estudio cognitivo del aprendizaje

nació presidido por la comparación de la mente humana con la estructura básica de un ordenador. De ahí que se considere básicamente al ser humano como un ente con capacidad para recoger información del medio, procesarla, y tomar decisiones basándose en algún tipo de cómputo.

La información manipulada por esta vía es de diferentes tipos y se organiza en unidades de diferentes tamaños y niveles de complejidad de abstracción. Los tipos de información se clasifican:

a) *Por su naturaleza:*

-*Declarativa:* Formada por el conocimiento del significado de las palabras, hechos...

-*Procedural:* Conocimiento sobre cómo hacer diversas tareas.

b) *Por su tamaño o nivel:*

Algunas unidades de información son pequeñas y elementales, otras son de un nivel superior de abstracción y a su vez están compuestas por unidades más elementales.

Entre las de orden superior están las representacionales, la estructuración y organización del pensamiento, en la memoria, y las estructuras de conocimiento; esquemas, guiones, gramáticas...

Entre los autores clave de la teoría del procesamiento de la información y de los que analizaremos sus teorías en el siguiente apartado, podemos destacar a Broadbent (1958), Atkinson y Shiffrin (1971), Murdock (1971), Estes (1976), Miller, Galanter y Pribram (1983), De Vega (1984), Das, Kirby y Jarman (1992), Gagné (1985), Siegler (1996), etc.

3.3.1.1. Teorías del procesamiento de la información.

En la década de los 50 surge el enfoque del procesamiento de la información en la psicología, básicamente como una reacción contra el marco de trabajo conductista de la teoría del aprendizaje, y especialmente como una reacción contra la teoría asociacionista del estímulo-respuesta.

Cuando se aborda el problema desde el asociacionismo se considera al organismo como respondiendo a situaciones estimulares cargadas de información, pero no como operando directamente sobre la información del estímulo interiorizado, que es lo que hacen los modelos de procesamiento de la información.

Los psicólogos (Miller, Galanter y Pribram, 1983) caen entonces en la cuenta de que el organismo puede considerarse como un procesador de información, que reduce y transmite, mediante el sistema sensorial, la información contenida en el medio y la codifica de algún modo en la memoria. Por eso las teorías del procesamiento de la información humana están basadas en los avances teóricos de la teoría de la comunicación y en el proceso conceptual de ingeniería de la ciencia de los computadores (cibernética).

El objetivo básico de los computadores es, al igual que el de la mente humana, codificar, almacenar, actuar sobre la información y recuperarla.

La esencia del enfoque del procesamiento de la información, como señala Estes (1976), es que los procesos y mecanismos que componen el sistema actúan sobre los estímulos o respuestas; o lo que es lo mismo, operan sobre los estímulos interiorizados.

Murdock (1971) señala dos avances capitulares en este sentido:

- La aplicación del concepto de procesamiento de la información a la memoria humana, iniciado por Miller en 1956, y la teoría del filtro (Broadbent, 1958), que intenta integrar en un sólo modelo la percepción, la memoria y la atención.

- La introducción de nuevas técnicas experimentales para el estudio de la memoria a corto plazo.

A partir del concepto de procesamiento de la información se intentó seguir el "*flujo de la información*" a través del organismo. Broadbent distinguió en el sistema de memoria tres almacenes (sensorial, a corto plazo y a largo plazo). Se llegó a la conclusión de que el operador humano actúa como si existiese en su sistema de procesamiento de información algún "*cuello de botella*" o estrangulamiento central que no deja pasar toda la información. Broadbent afirmó que, hasta cierto punto, el sistema nervioso actúa como un canal simple de comunicación, es decir, como un canal de capacidad limitada. Dicho canal está donde se encuentra el cuello de la botella, precedido y protegido, a su vez, por un filtro selectivo que deja pasar sólo alguna de la información entrante. Al filtro, por su parte, le precede un *buffer* o sistema de almacenamiento temporal, que puede retener la información hasta que pueda ser procesada.

El funcionamiento de todo el sistema, desde la entrada (*input*), hasta la salida (*output*), sería el siguiente: Los estímulos que afectan a los órganos sensoriales entran en un *buffer* temporal, o almacén a corto plazo, que retiene la información hasta que pueda procesarse. Tanto los sentidos como el *buffer* a corto plazo no tienen limitación alguna en cuanto a cantidad de información. El material almacenado en el almacén a corto plazo (sistema S) está sujeto a un rápido decaimiento, si en un máximo de segundos no es procesado. Después del *buffer* o almacén a corto plazo, un filtro selecciona la información y la envía al canal de capacidad limitada (sistema P). El filtro sólo permite pasar el mensaje

seleccionado, bloqueando el resto, según la primera teoría de Broadbent (1958). En la teoría propuesta en 1971, sugiere que el filtro no bloquea, sino sólo atenúa la información de las fuentes inatendidas. Desde este sistema P, hay dos posibilidades: Pasar a un "almacén" o memoria a largo plazo, o a elaborar una respuesta.

Según De Vega (1984), la analogía computación (modelo del computador como metáfora) en que se basa el procesamiento de la información nos proporciona un vocabulario, unas directrices y una instrumentación útiles para el estudio de la mente, como es la distinción de tres niveles en el sistema cognitivo:

1. El físico o biológico: Representa los mecanismos básicos del sistema (el *hardware*, en términos de máquinas de cómputo) y hace referencia a la arquitectura del mismo.

2. El simbólico o sintáctico: Conformado por unas estructuras de memoria, un conjunto de operadores o procesos de información, un control, un elemento de entrada y otro de salida (Gros, 1995), que han constituido el núcleo de investigación de la mayor parte de los psicólogos cognitivos del procesamiento de la información.

3. El semántico (o de conocimiento): Describe el procesamiento humano caracterizado por las metas del individuo y por su conocimiento acerca del mundo, habiendo constituido el objeto de estudio de las teorías más centradas en la adquisición y uso del conocimiento por parte de expertos.

Los modelos más clásicos del procesamiento de la información se centraron tradicionalmente en el 2º nivel de cambio, pero desde hace una década ha ido creciendo el interés por el nivel semántico.

La teoría de la Integración de la Información o teoría PAS (Das, Kirby y Jarman, 1992) es otra de las teorías del procesamiento de la información. La idea base de la teoría es que se puede entender la cognición como el resultado interdependiente de tres sistemas neurológicos, los responsables de la estimulación y atención, el procesamiento (o codificación) y la planificación, si bien en sus formulaciones iniciales se puso el énfasis en el sistema de codificación y en sus dos formas básicas de procesamiento de información (denominadas simultáneo y sucesivo siguiendo a Luria 1978), por lo que fue conocida como Teoría del Procesamiento Simultáneo y Sucesivo.

Aunque son muchas las teorías del procesamiento de la información, y muy diferentes entre sí, podemos referirnos a ellas como teorías cognitivas que han estado menos interesadas en crear una descripción comprensiva del desarrollo cognoscitivo, como las que ofrecen Piaget (1978) y Vigotsky, y sin embargo, se han interesado en estudiar los procesos cognoscitivos específicos como la percepción, la atención, la memoria y la comprobación de hipótesis.

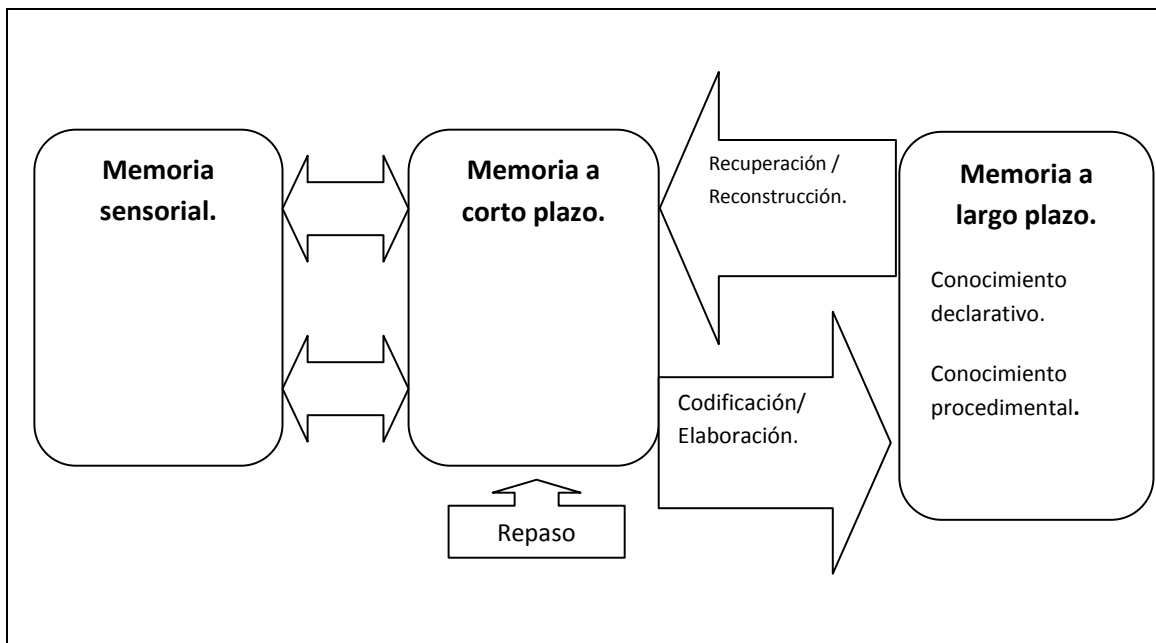
A continuación, desarrollaremos un modelo típico del procesamiento de la información en el aprendizaje que se derivó de las aportaciones de varios teóricos, entre ellos Atkinson y Shiffrin, (1971), Gagné, (1985) y Beltrán (1996), ya que, aunque se han sugerido otros modelos que incluyen algunas combinaciones de los aspectos de éste con otros componentes, las variaciones de los modelos, nos recuerdan -todos ellos- a los diagramas de flujo que sirven para representar los programas de las computadoras (García Meilán, 2004).

3.3.1.2. Un modelo del procesamiento de la información en el aprendizaje.

Siguiendo a Atkinson y Shiffrin, (1971), en este modelo se parte de la base de que el aprendizaje se produce como resultado de la interacción entre el sujeto y el medio ambiente y se traduce invariablemente en una modificación comportamental. Se concede gran importancia a los procesos mentales.

Así mismo, se distinguen tres estructuras que permiten desarrollar tres fases a través de las cuales la mente humana, como los ordenadores, adquiere información, realiza operaciones con ella para cambiar su forma y contenido, la almacena y sitúa y genera una respuesta: 1.) *El registro o memoria sensorial*, 2.) *La memoria a corto plazo*, y 3.) *Memoria a largo plazo*.

Gráfico 1: El modelo del procesamiento de la información, Atkinson y Shiffrin, (1971).



1.) - El registro o memoria sensorial:

El sujeto en interacción con el medio ambiente, recibe una serie de estímulos ambientales (visuales, sonoros, olfativos...) que afectan a sus receptores (partes del cuerpo humano que reciben la información sensorial; visual, auditivo, etc.) y penetran en el sistema nervioso a través del *registro sensorial* o sistema de receptores que almacenan brevemente la información sensorial. La estimulación es cifrada por el registro sensorial con lo que adquiere la forma de una representación. La información así codificada permanece en el registro sensorial durante medio segundo. Al registro sensorial se le llama

también *memoria sensorial* y es responsable de una primera impresión de la información, similar a la que toma una cámara de fotos con gran velocidad de apertura de su diafragma. Por *memoria sensorial icónica* se entiende la relacionada con la información visual y por *memoria sensorial ecoica* la que tiene que ver con la información auditiva.

Gracias a que el registro sensorial retiene todo, aunque brevemente, podemos darle sentido y organizarlo (Lindsay y Norman, 1977). La organización es necesaria porque hay mucha más información disponible en nuestro registro sensorial que puede entrar al sistema siguiente; esto es, a la memoria a corto plazo. En lugar de percibir todo, ponemos atención a ciertos aspectos del contenido total del registro sensorial y buscamos patrones. Los procesos de la percepción y la atención son críticos en este nivel.

a) Influencia de percepción: Con percepción nos referimos al significado que le damos a la información que recibimos por nuestros sentidos, es decir, a la interpretación que hacemos de la información sensorial. Este significado se construye de dos formas: a partir de la realidad objetiva y a partir de la forma en que organizamos la información.

Smith (1995: 42) resumió estos puntos de la manera siguiente: "*Es importante convencerse de que nuestros ojos solamente miran, en tanto que nuestro cerebro ve*".

Una parte importante de lo que actualmente entendemos de la percepción se basa en estudios llevados a cabo en Alemania a principios de este siglo por los psicólogos de la Gestalt (Wertheimer, Köhler y Koffka). Gestalt significa patrón o configuración y sus investigadores postulan que el individuo organiza sus percepciones en un todo coherente, en una configuración total; otro aspecto es el del principio de figura-fondo, otro punto clave que establece que existe una

tendencia a concentrarse en ciertos elementos que sobresalen de un fondo (Koffka, 1999).

Actualmente suelen darse dos explicaciones de cómo reconocemos patrones y damos significado a los fenómenos sensoriales, mediante:

1.- Análisis de rasgos o procesamiento guiado por datos:

- Análisis de rasgos: Reconocimiento de un estímulo nuevo por la identificación de sus elementos.

- Procesamiento guiado por datos: Análisis de elementos básicos y en combinación para dar como resultado patrones de significado.

2.- Procesamiento guiado conceptualmente:

Comprensión por inferencia para reconocer patrones con rapidez. Además de prestar atención a los rasgos usamos el contexto de la situación, lo que sabemos de las palabras, escenas o la forma en que generalmente las cosas son.

b) Papel de la atención: Nuestros sentidos son bombardeados por estímulos visuales y sonoros a cada momento. Prestando atención a ciertos estímulos e ignorando a otros seleccionamos de todas las posibilidades lo que será procesado. Pero la atención es limitada. Además es posible que muchos procesos que requieren atención y concentración al principio, se vuelvan automáticos con la práctica.

Flavell y Pozo (2000) describieron cuatro aspectos de la atención que parecen desarrollarse conforme el niño madura:

1.- *Control de la atención:* Los niños son más capaces de controlar su atención conforme crecen. No sólo la mantienen durante más tiempo; también se

concentran mejor en lo que es importante e ignoran los detalles irrelevantes. Además pueden prestar atención simultánea a más de una dimensión de cada circunstancia.

2.- *Adaptar la atención a la tarea:* Los niños, conforme se desarrollan, adaptan mejor su atención a la tarea que realizan. Los niños mayores pueden centrarla en la altura y la anchura cuando determinan si el vaso alto y delgado tiene más líquido que el pequeño y ancho; sin embargo, si ambos son del mismo tamaño y forma los niños se concentran en la misma altura.

3.- *Planeación:* Los niños mejoran su capacidad al planear cómo dirigir su atención. Buscan claves que les indiquen lo que es importante y a qué tienen que prestarle atención. Por ejemplo, los niños mayores son capaces de saber, a partir de los ademanes y del tono de voz del maestro, si lo que sigue de la lección es importante.

4.- *Control:* Finalmente los niños mejoran su capacidad para controlar su atención, para decidir si usan la estrategia adecuada y para cambiarla cuando sea necesario. Por ejemplo, cuando los alumnos se dan cuenta de que tienen problemas para entender al maestro y se han pasado haciendo garabatos en su cuaderno mientras tratan de escuchar, saben detenerse y pueden concentrarse únicamente en lo que dice el maestro.

2.) - Memoria a Corto Plazo (MCP):

Una vez que la información en el registro sensorial se transforma en patrones de imágenes o sonidos (u otros tipos de códigos sensoriales) puede entrar al sistema de MCP. Esta memoria es la memoria funcional que almacena brevemente (de unos veinte a treinta segundos) una cantidad limitada de información (de aproximadamente siete elementos).

Miller (1956) publicó un ensayo sobre “el mágico número siete” en el que aseguraba con datos empíricos que la memoria a corto plazo tiene una capacidad de almacenamiento limitada, que está en 7 elementos y con un margen de más o menos dos elementos. Para Miller este número 7 no era accidental, ya que representaba las limitaciones biológicas de las capacidades de los seres humanos para el procesamiento de la información.

Podemos pues, atender simultáneamente a siete elementos totalmente nuevos y los podemos retener durante el tiempo citado. Esto es lo que hacemos cuando se nos da, por ejemplo, un número de teléfono; si no utilizamos ninguna estrategia de recuerdo, no nos acordaremos de nada al cabo de treinta segundos (Myers y Sigaloff, 2005).

Por ello, a la MCP en ocasiones se le conoce como memoria funcional, ya que, como decíamos, si queremos usar cierta información, debe estar en nuestra MCP.

La capacidad limitada de la MCP puede ser rebasada en cierta forma por medio del proceso de control llamado agrupamiento, o agrupación de unidades de información en unidades más largas con significado.

Chi (1987) señala que la forma en que se encuentran organizados los conocimientos previos del sujeto es probablemente la variable determinante de que pueda o no recordar en determinados contextos datos que sin embargo conoce.

Las estrategias de almacenamiento sirven después para su recuperación. Las estrategias que se seleccionan para almacenar la información deben estar en relación a cómo se quiere recuperar después esa información.

Nos hemos referido a la MCP como si fuera una capacidad fija en cada persona. Sin embargo, los individuos difieren en este sentido. En todos los niveles del desarrollo parece haber variaciones individuales en la MCP.

Bruner (2001) también ha contribuido a las aportaciones sobre la MCP, ha servido como referente y antecedente a muchas de las aportaciones de autores, ya que aborda aspectos del proceso de pensar y del estudio del funcionamiento de la mente humana. “El proceso mental en el aprendizaje” ha sido una aportación única a la teoría de la educación.

3.) - Memoria a Largo Plazo (MLP):

La información contenida en la MCP es como la contenida en el espacio de trabajo en una computadora, es con lo que se está trabajando es ese momento; si se desea salvar la información se tiene que hacer algo con ella para almacenarla de forma permanente, si se desea trabajar con información que se ha grabado previamente tiene que recuperarse del almacén y llevarla al espacio de trabajo.

La MLP constituye el sistema de conocimiento del ser humano, es el almacén donde queda archivada la información que pasa de la memoria inmediata. Hace referencia a cómo está representada la información y también a cómo se recupera y cómo se utiliza.

Tulving (1972) propuso una distinción entre dos tipos de información que se almacena en el MLP: El semántico y el episódico.

- *Memoria semántica*: es la memoria de los conceptos y los principios generales y de sus relaciones. Contiene información de hechos como, por ejemplo, que los limones son amarillos. También se halla en ella el conocimiento organizado que poseemos de los conceptos y las palabras y cómo se relacionan.

Recordar el significado de las palabras, los lugares geográficos y las fórmulas químicas implica una búsqueda en la memoria semántica.

- *Memoria episódica*: es el almacenamiento y la recuperación de experiencias personales. Recordar las experiencias infantiles, los detalles en la conversación con un amigo y lo que se cenó el día anterior entra dentro del terreno de la memoria episódica. La base para recuperar los recuerdos episódicos reside en una relación con un tiempo o un lugar concreto, a los que se asocia el recuerdo.

Dentro de la MLP se han estudiado dos procesos relevantes: Codificación y Recuperación.

1.- Codificación:

Es el proceso que consiste en situar la información en la memoria a largo plazo. Ejerce una importante influencia en otros procesos cognitivos, como el almacenamiento (cómo se guarda la información de la memoria) y la recuperación (cómo se recupera la información de la memoria). La memoria de largo plazo es, más o menos, permanente y almacena todo lo que “sabemos”. La mayor parte de la información en la MLP parece codificarse en términos de significado (Morris y Maisto 2005). El modo de codificar o retener la información está determinado tanto por el tipo de tarea como por el tipo de estrategia de almacenamiento y no por las características de la estructura de la memoria.

Existen estrategias que nos ayudan a codificar la información simple como la mediación (ligar un elemento difícil de recordar con algo más significativo); las imágenes; las mnemotecnias (estrategias memorísticas que ayudan a recordar la información, consisten en emparejar la información que hay que aprender con la bien aprendida para recordarla mejor) y estrategias para codificar la

información compleja como los organizadores previos (perspectivas generales de la información nueva que se le ofrecen al alumno antes de presentársela); activación de esquemas (conocimiento previo relevante del alumno con el que relacionar la información nueva); responder a preguntas antes, durante y después de la lectura de un texto; niveles de procesamiento superficial o profundo (el recuerdo mejorará en la medida en que tengan que ocuparse del significado de los contenidos); los esquemas (el aprendiz interpreta el flujo de información procedente del mundo exterior, ya que, de acuerdo con Sierra y Carretero (1999) se implican procesos de selección, de abstracción, de interpretación y de integración); y los mapas conceptuales (recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposición).

La naturaleza del material al que se enfrentan los alumnos también influye en el rendimiento de la memoria. Un material bien organizado se recuerda mejor que otro mal organizado. El mejor modo de codificar el material complejo es emplear procedimientos que ayuden a los alumnos a relacionar la información nueva con lo que ya saben. Los esquemas y los mapas conceptuales son dos buenos ejemplos.

Los esquemas y los mapas conceptuales, técnicas basadas en la representación para codificar información compleja, han tendido a ganar en importancia, a medida que se ha ido comprendiendo el papel de los conocimientos previos en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, el procesamiento de la información ha ido derivando desde posiciones empiristas a posiciones constructivistas, como la que representan la Teoría de los Esquemas (teoría que asume la existencia de estructuras de conocimiento llamados esquemas).

Los esquemas son modelos del mundo exterior, que representan el conocimiento que tenemos acerca del mismo (Barlett, 1932). Son unidades clave para el proceso de comprensión (Rumelhart y Ortony, 1977). Los esquemas pueden definirse como una serie de contenidos cognitivos (acciones inteligentes específicas, tales como percepciones, recuerdos, conceptos, símbolos, acciones motoras) que están relacionados y fuertemente entrelazados. Pueden entenderse como figuras, esquemas visuales, (se refieren a la coordinación de las percepciones diversas que permiten hacerse una imagen unitaria y estable de una entidad concreta). Los esquemas no son moldes rígidos ni permanecen aislados, sino que admiten variaciones y se coordinan en esquemas más complejos que constituyen las primeras estructuras cognitivas (Aznar, 2010).

En el tratamiento de la información los esquemas intervienen en un proceso de representación y adquisición de nuevos contenidos. Éstos son el resultado de los procesos constructivos guiados por los esquemas. Los esquemas intervienen de forma decisiva en los procesos de memoria y aprendizaje,

Los mapas conceptuales son los recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de posición. Proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido de una manera jerárquica: desde los conocimientos más generales e inclusivos (situados en la parte superior) hasta los conceptos más específicos y menos inclusivos (situados en la parte inferior). De esta manera se representan relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones (Novak, 1988).

La elaboración de mapas conceptuales fomenta el pensamiento reflexivo, la creatividad y el espíritu crítico. Además, son útiles para separar la información significativa de la trivial según apunta un estudio reciente de la Universidad de Harvard (Nelson y Gilbert, 2008).

Los mapas nos muestran una relación entre la percepción de un hecho, su representación conceptual y la conceptualización del mismo, son un puente adecuado entre las teorías constructivistas (Piaget) y las teorías conceptualistas (Ausubel).

2. Recuperación de la información:

La recuperación es el proceso para acceder a la información de la memoria a largo plazo y situarla en la conciencia. Este proceso implica tanto la búsqueda y recuperación de la información almacenada como los mecanismos del fracaso en la recuperación u olvido.

La búsqueda de información debe comenzar con una especificación de la codificación en la memoria que sirve para encontrar la información que se busca. Para que tenga éxito esta búsqueda se deben cumplir las siguientes condiciones:

- a) Debe existir un registro que satisfaga la información que se busca.
- b) Debe ser precisa
- c) Debe permitir la verificación
- d) La descripción debe realizarse de forma que pueda emplear los mecanismos de acceso a la memoria.

El mecanismo que hay que recorrer para encontrar la información viene dado por el propio tipo de información.

Los contenidos que tienen más probabilidad de aparecer en una tarea de recuerdo libre son los relacionados con los esquemas utilizados por el sujeto durante su recuperación. Se puede decir que la recuperación resulta de seleccionar y verificar una configuración de esquemas apropiados para dar

cuenta de los episodios representados en la memoria. El aprendizaje mediante esquemas se realiza de tres formas diferentes:

a) *Aprendizaje por agregación*: Esta forma de aprender se da cuando no es necesario modificar los esquemas existentes para codificar los contenidos de la información. La codificación resultante produce una nueva huella de memoria que posteriormente sirve de clave para reconstruir el input original. El conocimiento adquirido de esta forma modifica el esquema en la medida en que le capacita para responder a cuestiones que antes desconocía; por ello, se entiende que el sistema ha aprendido algo nuevo. Supuestamente, ésta es la forma más común y menos profunda de aprendizaje, ya que no exige crear nuevos esquemas ni modificar los existentes.

El aprendizaje por agregación permite obtener una base de conocimiento que puede ser necesaria para otros tipos de aprendizaje, pero no da lugar a nuevas estructuras de conocimiento o esquemas. El aprendizaje se reduce a almacenar contenidos en términos de los esquemas existentes y lógicamente, un sistema que sólo aprende de éste modo no puede adquirir conocimientos realmente nuevos.

b) *Aprendizaje por reestructuración*: este modo de aprendizaje tiene lugar cuando la adquisición de nuevos contenidos exige la reorganización de los esquemas existentes o crear otros nuevos. El aprendizaje puede producirse por medio de dos mecanismos (Rumelhart y Norman, 1978):

- Por inducción: cuando una configuración temporal y/o espacial de esquemas ocurre repetidas veces, dicha configuración puede resultar en un nuevo y único esquema. Esto es lo que en los modelos de aprendizaje, basados en los supuestos asociacionistas, denominamos aprendizaje por contigüidad.

- Por generación de patrones: Consiste en crear nuevos esquemas de conocimiento a partir de los ya existentes. Esta forma de aprender se da, por

ejemplo, cuando recurrimos a las analogías para comprender y adquirir contenidos que desconocemos. Una vez reestructurado el esquema que ha mediado como patrón generador, el aprendizaje por ajuste se encarga de introducir los cambios pertinentes para que las sucesivas aplicaciones del nuevo esquema sean cada vez más eficaces.

c) *Aprendizaje por ajuste*: Tiene lugar como consecuencia de los cambios que se introducen en los valores de las partes variables de los esquemas para poder procesar la información. Este modo de aprender tiene que ver con la elaboración y refinamiento de los conceptos a través de la experiencia continuada. Para la teoría de los esquemas, este tipo de aprendizaje es el que subyace a la adquisición y desarrollo de las destrezas humanas.

Para acceder con éxito a la información almacenada podemos guiarnos por tres estrategias:

1. La información debe estar guardada con una etiqueta de identificación, de modo que la memoria humana se organiza de forma que le permita encontrar las cosas. Tulving y Osler (1968) trataron este tema mediante estudios en los que se les presentaba a los sujetos listas de palabras que debían aprender con y sin elementos asociados. La conclusión fue que los elementos asociados son clave para el recuerdo pero éstos deben estar presentes tanto en el momento de la codificación como en el momento de la recuperación de la información. A este fenómeno se le conoce con el nombre de especificidad de la codificación.
2. Otra estrategia de recuperación de la información almacenada consiste en ofrecer claves relevantes en el momento de recuperar.

3. Para mejorar el recuerdo es preciso facilitar la comprensión, la integración de la nueva información con lo que el sujeto conoce previamente mediante algún tipo de esquema que facilite la recuperación posterior (Tapia, 1991). El material verbal que genera uno mismo se recuerda mejor que el que simplemente se lee, por tanto es más fácil almacenar y recuperar la información elaborada por uno mismo.

A continuación vamos a referirnos a las consecuencias que estas tres estrategias de recuperación tienen para la instrucción:

1. La codificación y la recuperación están relacionadas. La capacidad del alumno para recordar la información está ligada con su capacidad para codificarla de modo significativo.
2. El aprendizaje siempre tiene lugar en un contexto específico que influye en la codificación y la recuperación. Estrategias útiles pueden ser activar el conocimiento previo, ofrecer un marco esquemático antes de la instrucción o reflejar el empleo del contenido de la información con la vida diaria.
3. La recuperación depende del estado. Recordar información se relaciona con el estado de ánimo y con las condiciones en que se ha aprendido.
4. La memoria reconstruye. Los alumnos suelen recuperar las ideas importantes y utilizarlas junto con conocimientos generales.
5. El aprendizaje aumenta cuando el alumno genera su propio contexto de significado. Los alumnos cuando tratan de recuperar información

tienden a recordar las condiciones en que se produjo la codificación, si son ellos los que las han creado.

6. No es lo mismo recordar que reconocer. Las pruebas de reconocimiento y de recuerdo requieren procesos de recuperación distintos y crean patrones de estudio diferentes, no es lo mismo preparar un examen de desarrollo que uno de tipo test.
7. La recuperación no es infalible. Una de las razones principales de error es que la información no se haya codificado adecuadamente.
8. La práctica distribuida es más eficaz que la práctica masiva. Según Ericsson (1996) con periodos regulares de práctica, como estudiar todos los días un poco, se obtienen mejores resultados que con periodos irregulares de práctica intensa, como estudiar mucho el día de antes de un examen.

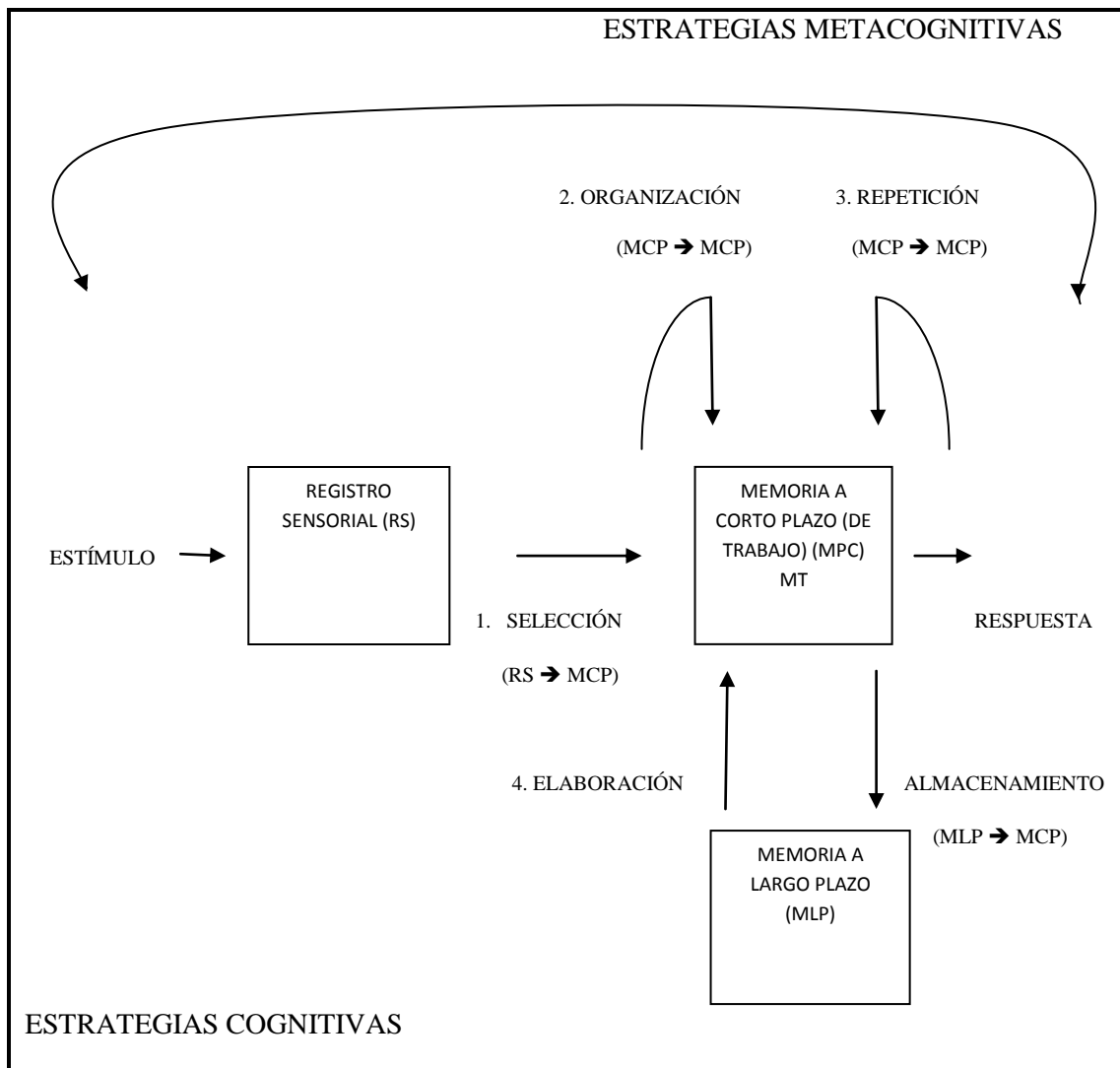
A modo de síntesis sobre los procesos de codificación y de recuperación se puede subrayar que el contexto de la recuperación influye en el rendimiento de la memoria. En términos generales, las claves, para ser eficaces en la recuperación, tienen que haber estado presentes en la codificación. Este principio de especificidad de la codificación posee repercusiones directas en la enseñanza, destacando la importancia de que se suministren contextos para la recuperación y la transferencia.

Para concluir este apartado vamos a realizar una síntesis final de la teoría procesamiento de la información. Podemos afirmar que esta teoría pretende comparar nuestra manera de procesar la información con la forma en la que lo hace un ordenador. Un ordenador entendido como un sistema inteligente artificial que ejecuta un programa o software. Dicho programa recoge un conjunto de instrucciones dispuestas una tras otra que el procesador o CPU codifica y ejecuta

serialmente en su propio lenguaje binario. Nuestra mente, al igual que un ordenador, maneja la información a través de símbolos y opera sobre la información mediante la computación. Nuestra mente también almacena la información y la recupera. Así, la mente humana es un sistema manipulador de símbolos, y dicha manipulación consiste en aplicar una serie de operaciones cognitivas sobre representaciones mentales que contienen la información conforme a una serie de reglas (Pylyshyn, 1989).

Sirva como ejemplo clarificador el gráfico aportado por Beltrán (1993:11).

Gráfico 2: Procesos y estrategias de aprendizaje significativo.



3.3.2. La Psicología Constructivista.

El constructivismo comparte muchos de los supuestos de la psicología cognitiva y algunos de la teoría humanística a la que luego aludiremos.

Piaget, principal impulsor de la teoría constructiva o psicogenética considera que las personas se implican activamente, desde su nacimiento, en la construcción de un sentido personal del mundo que les rodea a partir de su propia experiencia (Piaget, 1976 y Peris, 2000). El aprendizaje sería así una *construcción* de significados culturales. Este planteamiento, de marcado carácter filosófico, no se aleja tanto de la idea humanista, que concibe el aprendizaje como el desarrollo de un sentido personal de la realidad, Piaget (1933).

En la psicología constructivista el aprendizaje ya no es fruto de la asociación sino de la reestructuración y se reclama el papel activo del sujeto en el aprendizaje. Cinco son los principios fundamentales que pueden conducir a la consecución de este objetivo (Alonso, 1994):

1. Es necesario partir del nivel de desarrollo del alumno: la vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva a Piaget (1978) a crear el concepto de *nivel de competencia*. Para que el organismo sea capaz de dar una respuesta, es preciso suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se conforma a lo largo del desarrollo del individuo y el docente deberá estar al tanto de él. Las diversas teorías sobre el aprendizaje tienen muy en cuenta este nivel de competencia cognitiva de los alumnos para, en función de él, diseñar el aprendizaje.
2. Se precisa asegurar la construcción de aprendizajes significativos, (Ausubel, 1983) en línea con la teoría cognitiva, se insiste en que el aprendizaje no debe ser una mera acumulación de datos o un desarrollo

de habilidades en las que el sujeto se implicará sólo parcialmente. El aprendizaje, por el contrario, debe incluir a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno. Cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno, mayor será el nivel de significatividad del aprendizaje.

3. Aprender de forma significativa supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee: una vez más se insiste en los procesos cognitivos del aprendizaje y en la mejor forma de procesar y organizar la información, aspectos importantes en las teorías de enseñanza/aprendizaje. Se consideran de igual importancia tanto la información que se le suministra al alumno como los conocimientos previos que éste posee. Aprender ya no es recibir de forma pasiva una transmisión de saberes. Es una construcción activa y dinámica en la que la información se ve sometida a continuas modificaciones (Peris, 2000).

4. El aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno: se ha reclamado con insistencia, también por parte de la teoría cognitiva, este papel activo del discente. Y se ha insistido en que esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Ahora bien, conviene añadir algo importante: esta actividad constructiva no es una actividad exclusivamente individual. Recordemos, en este sentido, que la teoría de Piaget (1932) es partidaria de la *cooperación* en el desarrollo de las estructuras cognitivas. Esta cooperación puede darse, bien a través de una dinámica de grupos, como fuente de actividades estimulantes, bien a través de la intervención del profesor en aquellas actividades que el alumno aún no es posible de realizar por sí mismo, pero que puede solucionar si recibe la ayuda pedagógica necesaria.

5. La intervención educativa ha de tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos sean capaces de aprender a aprender: una de las formas de conseguir este *aprender a aprender* es, el conocimiento – por parte del profesor- y el autoconocimiento –por parte del alumno- del proceso de enseñanza/aprendizaje. Reclamado desde la psicología humanística de Rogers, este principio supone una disponibilidad continua a la experiencia y a la integración –que llegará a ser inherente en el alumno- del proceso de cambio. La autonomía en el aprendizaje planea aquí como objetivo prioritario.

Una vez enumerados los principios fundamentales del constructivismo estamos en disposición de enumerar los factores que determinan que las tareas de aprendizaje sean potencialmente significativas.

Para que la tarea de aprendizaje o los contenidos sean potencialmente significativos, esto es, puedan relacionarse con los que el alumno ya posee hay dos factores básicos: los relacionados con los materiales a aprender, que deben tener una estructura lógica para que el alumno pueda relacionarlos con lo que sabe; y la estructura cognoscitiva o conocimientos previos y de la forma como se estructuran estos en la memoria (Barberá, 2000).

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifieste una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo como que el material que aprende sea potencialmente significativo para él, es decir relacionable con su estructura de conocimiento, de una manera intencional.

Que la *tarea* de aprendizaje sea o no potencialmente significativa depende de dos factores: *de la naturaleza del material* que se aprende (éste no debe ser arbitrario o vago y tiene que poder relacionarse de modo intencional o sustantivo) y *de la estructura cognoscitiva del alumno en particular*.

Tras estas consideraciones iniciales podemos pasar a abordar, aunque sea de una manera sintética, las características, a nuestro juicio, esenciales del aprendizaje significativo.

- Se trata de *un proceso cognitivo, mediado y activo, significativo y completo*. En consecuencia podemos afirmar que nos encontramos ante un proceso socialmente mediado que precisa de la participación activa del sujeto y que incide en el cambio de la comprensión de una forma significativa.
- El aprendizaje está basado en el *conocimiento*, lo que se aprende se encuentra condicionado por la comprensión que cada cual tiene de la tarea; además el aprendizaje requiere una cierta motivación, y se ve igualmente condicionado por el autoconcepto. Existe una relación entre el aprender y el pensar, de forma que aprendemos pensando, y la calidad de nuestros aprendizajes está condicionada por la calidad de nuestros pensamientos. Por todo esto podemos concluir que aprender es aprender a pensar.
- El aprendizaje es un proceso *mediado*. El estudiante que pretende aprender significativamente se ve forzado a establecer conexiones entre el nuevo material y los que conforman su estructura mental, facilitándose la empresa con la mediación social (bien sea con la participación de profesores, otros adultos o entre iguales). Gracias a éstos los alumnos pueden aprender cosas que serían incapaces de aprender por sí mismos.
- El aprendizaje tiene carácter *activo*; la implicación del estudiante en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje es tan fundamental que si el estudiante no participa no se produce aprendizaje.

- El aprendizaje es un proceso de *construcción*, lo que implica que, de alguna forma, integra lo que aprende con lo conocido. El conocimiento es almacenado en forma de redes de conceptos o esquemas. Con el aprendizaje se van formando conexiones entre el nuevo conocimiento y el existente con anterioridad. La construcción no es una simple acumulación de información, es un proceso de cambio, de elaboración.
- El aprendizaje es también *estratégico*, exige utilizar determinadas estrategias, así los estudiantes utilizan estrategias generales como organizar, elaborar, repetir...
- El aprendizaje es un proceso *significativo*. Para adquirir significados partimos de un proceso interactivo, donde el conocimiento que se va a aprender entra en relación con los conocimientos con los que cuenta ya el sujeto. En este sentido los esquemas o estructuras organizadas del sujeto determinan lo que el estudiante va a aprender.
- El aprendizaje es un proceso *complejo*, un proceso de procesos, esto supone que el conocimiento exige de unas determinadas actividades mentales que precisan de su planificación correspondiente.

El constructivismo le aporta un protagonismo especial al alumno en su propio proceso de aprendizaje, por este motivo los factores afectivo-emotivos, de automanejo, de control del contexto, etc. son tan importantes.

Las principales aportaciones teóricas del constructivismo (Coll, 1997) son:

- La teoría epistemológica genética de Piaget.
- La teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky.

- La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y las aportaciones de Bruner.

Presentamos, a continuación, una somera descripción de los aspectos más significativos de sus teorías.

3.3.2.1. Piaget.

Piaget está considerado el principal teórico de genética evolutiva del aprendizaje formulando una teoría epistemológica propia. Según la concepción genética evolutiva del aprendizaje, el nivel de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo depende de la naturaleza de sus esquemas. Piaget entiende estos esquemas como modelos de acción que están implicados en la adquisición y estructuración del conocimiento de los niños y de los bebés. Concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas, de acción o conceptuales, se organizan y se combinan entre sí formando estructuras, (Garfella, 1993).

Piaget (1950) define la epistemología genética como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado.

Según Piaget (1978), el pensamiento de los niños desarrolla dos procesos simultáneos: asimilación y acomodación. La asimilación hace referencia a la incorporación de conocimiento nuevo en los esquemas anteriores. La acomodación es la modificación de los esquemas existentes para introducir nuevo conocimiento que no encaja. Los procesos de asimilación y acomodación siempre actúan juntos de forma complementaria y están en funcionamiento a lo largo de la vida.

Piaget propuso cuatro etapas básicas de desarrollo intelectual (Piaget, 1978):

1.- Etapa Sensoriomotora: del nacimiento a los 2 años.

- *Características principales:*

- Se llama sensoriomotriz porque el desarrollo del niño se basa en la información obtenida por los sentidos (sensorio) y las acciones o movimientos del cuerpo (motriz).
- Se comienza a usar la imitación, la memoria y el pensamiento.
- Se da cuenta de que los objetos no dejan de existir cuando están escondidos.
- Pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigida.

2.- Etapa Preoperacional: 2 a los 7 años.

- *Características principales:*

- El niño empieza a dominar operaciones.
- Se produce un desarrollo gradual del lenguaje y de la capacidad de pensar en forma simbólica.
- Es capaz de pensar en operaciones continuas de manera lógica en una dirección.
- Tiene dificultades al ver el punto de vista de otra persona.

3.- Etapa Operacional Concreta: 7 a los 11 años.

- *Características principales:*
 - Las operaciones concretas se refieren a tareas mentales ligadas a situaciones u objetos concretos.
 - Perfecciona la capacidad para resolver problemas concretos en una forma lógica.
 - Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y de seriar.
 - Entiende la reversibilidad.

4.- Etapa Operacional formal: 11 años en adelante.

- *Características principales:*
 - Las operaciones formales son las tareas mentales que suponen el uso del pensamiento abstracto y la coordinación de diferentes variables.
 - Es capaz de resolver problemas abstractos en forma lógica.
 - El pensamiento es más científico.
 - Desarrolla intereses de carácter social e identidad.

A medida que los psicólogos del desarrollo se han ido fijando en las repercusiones del contexto de las diferencias individuales y de la educación en las habilidades de los niños, la teoría de Piaget ha ido perdiendo influencia, aunque sus teorías siguen fascinando a los educadores. Sus premisas se derivan de tareas que dependen de las habilidades lingüísticas del niño y por lo general dejan de lado los factores educacionales y socioemocionales del desarrollo.

Además, esta teoría subestima con frecuencia las habilidades de los niños (Harris, 1983).

3.3.2.2. Aprendizajes superiores: Vygotsky.

Podemos considerar aprendizajes superiores todos aquellos en los que entre el estímulo y la respuesta conductual se produce un complejo mecanismo que asimila la información recibida, la analiza y la hace propia, emitiendo respuestas inteligentes en las que intervienen las funciones más complejas del cerebro humano.

El autor más representativo en esta orientación es Vygotsky. Lo fundamental en la teoría del autor es la integración de los aspectos “internos” y “externos” del aprendizaje y el énfasis en el entorno social. Vygotsky, sostuvo tesis contrarias a las de Piaget. Mientras Piaget (1933) describe al niño como un pequeño científico, que construye y entiende el mundo él solo, Vygotsky (1978) sugiere que el desarrollo cognoscitivo depende más de las personas a su alrededor.

Según Vygotsky (1978), las culturas externalizan la cognición individual en sus “herramientas”, con lo que se refiere no sólo a los objetos físicos compartidos de una cultura (un cepillo de dientes, un coche, el trabajo artístico...) sino también a las herramientas sociopsicológicas más abstractas (el lenguaje escrito o las instituciones sociales). El cambio cognitivo se produce cuando los niños emplean tales herramientas mentales en la interacción social y las internalizan y transforman. Según Vygotsky (1979), todas las funciones cognitivas superiores del ser humano tienen su origen en las interacciones sociales de la persona en un contexto social y cultural.

Quizá el concepto más influyente de la teoría de Vygotsky haya sido la *zona de desarrollo próximo*. La zona de desarrollo próximo se define como la

diferencia entre el nivel de dificultad de un problema al que se puede enfrentar un niño por sí solo y el nivel al que se puede enfrentar ayudado por un adulto. En la zona de desarrollo próximo, un niño y un adulto (o un novato y un experto) trabajan juntos con problemas que el niño, o el novato, no podrían resolver por sí solos. Literalmente, su autor define la zona de desarrollo próximo como: *la diferencia entre el nivel de desarrollo actual real y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía de colaboración de adultos o compañeros más capaces*" (Vygotsky, 1979: 133).

El cambio cognitivo se produce en la zona de desarrollo próximo; los niños aportan a esta zona una historia de desarrollo y los adultos aportan una estructura de apoyo. A medida que ambos interactúan, comparten herramientas culturales. Esta interacción mediada por la cultura es, según Vygotsky (1979), lo que provoca el cambio cognitivo. La interacción se internaliza y se transforma en una nueva función de la persona. La interacción (instrumental o social) entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, construye el proceso de mediación que permite que el sujeto pase a emplear más tarde la misma como actividad individual.

La internalización del conocimiento en la zona del desarrollo próximo no es un reflejo automático de los hechos externos. Los niños aportan su propia comprensión de las interacciones sociales y entienden lo que pueden de los intercambios de los adultos. Cuando los niños y los adultos interactúan, los primeros entran en contacto con los sistemas de comprensión avanzados de los segundos, lo cual posibilita el cambio.

El proceso de interiorización se optimiza y se mejora cuando los procesos de mediación están más escalonados y permiten al niño una adecuación más precisa a su nivel de actividad posible. Esta graduación del proceso de interiorización en la zona de desarrollo próximo ha sido definida por Galperin

(1978) como "*interiorización por etapas*" y en él se facilita el paso de la actividad externa a la mental gracias al escalonamiento de la proporción de interiorización.

Parte del atractivo del pensamiento de Vygotsky para los teóricos cognitivos y educativos reside en el hincapié que hace en la influencia social en el cambio cognitivo. Muchos educadores se interesan por la interacción entre el niño y el adulto en el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, el concepto de andamiaje está muy en la línea de la perspectiva teórica de Vygotsky; el profesor proporciona a los alumnos ayuda selectiva formulando preguntas, dirigiendo la atención, ofreciendo pistas sobre las estrategias a tener en cuenta, etc. Así, pueden hacer cosas que no saben hacer por sí solos. Más tarde, a medida que los alumnos se vuelven más competentes, se retira el apoyo de forma gradual (Beed, Hawkins y Roller, 1991).

En la teoría de Vygotsky (1986), es importante destacar o reseñar los procesos de mediación, bien sea mediación instrumental o mediación social. Es la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que permite que el sujeto pase a emplear más tarde la misma como actividad individual.

3.3.2.3. Teorías interactivas: Bruner, Ausubel y Novak.

Bruner (pionero en el campo de la psicología cognitiva y fundador en 1960 del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad Harvard), ha puesto de manifiesto la dimensión social del aprendizaje destacando los procesos de mediación social como facilitadores de la asimilación y estructuración de conceptos, procedimientos y, sobre todo, actitudes. Su teoría del aprendizaje supone la mezcla de las teorías psicogenéticas, de los planteamientos

sociologistas de Vygotsky y de los planteamientos experimentales de la psicología americana y de la antropología.

Bruner (1972) plantea su Teoría de la Categorización, en la que coincide con Vygotsky en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Sin embargo Bruner añade, a la actividad guiada o mediada en Vygotsky, que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla.

Para ello, los alumnos, cuando sea posible, han de representar los contenidos según diferentes categorías o formas: enactiva, icónica y simbólica.

La representación de la información se puede hacer mediante un conjunto de operaciones motoras o acciones apropiadas para alcanzar cierto resultado (representación “enactiva” o en acto), mediante una serie de imágenes mentales o gráficas sin movimiento, más o menos complejas, basadas en datos percibidos o imaginados que representan un concepto sin definirlo cabalmente (representación icónica), y mediante una serie de proposiciones lógicas derivadas de un sistema simbólico gobernado por reglas o leyes para transformar las proposiciones (representación simbólica); es decir, los lenguajes, que son el instrumento que se convierte con rapidez en el preferido, aunque se siga manteniendo la capacidad de representar el conocimiento de forma “enactiva” e icónica.

Bruner (1988) plantea que los profesores deberían variar sus estrategias metodológicas de acuerdo con el estado de evolución y desarrollo de los alumnos. Así, decir que un concepto no se puede enseñar porque los alumnos no lo entenderían, puede no ser pertinente, más bien se trataría de decir que no lo entienden como quieren explicarlo los profesores.

Por tanto, las materias nuevas debieran, en general, enseñarse primero a través de la acción, avanzar luego a través del nivel icónico, cada uno en el momento adecuado de desarrollo del alumno, para poder abordarlas por fin en el nivel simbólico. En el fondo, conviene pasar un período de conocimiento “no-verbal”; es decir, primero descubrir y captar el concepto y luego darle el nombre. De este modo se hace avanzar el aprendizaje de manera continua en forma cíclica o en espiral. A esto se refiere la frase de Bruner “*Cualquier materia puede ser enseñada eficazmente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo*” (Bruner, 1988: 158).

Además de esta característica en espiral o recurrencia, con el fin de retomar permanentemente y profundizar en los núcleos básicos de cada materia, el aprendizaje debe hacerse de forma activa y constructiva, por “descubrimiento”, por lo que es fundamental que el alumno *aprenda a aprender*. El profesor actúa como guía del alumno y poco a poco va retirando esas ayudas (andamiajes) hasta que el alumno pueda actuar cada vez con mayor grado de independencia y autonomía, (Bruner, 1991).

En resumen, podemos caracterizar esta perspectiva por:

- a) Entender el desarrollo del hombre como una realidad esencialmente cultural.
- b) Considerar a la cultura como amplificador de las capacidades humanas.
- c) No aceptar la existencia de un desarrollo por etapas universal y necesario.
- d) Considerar que la instrucción (enseñanza/aprendizaje) ocupa un papel central en el desarrollo.
- e) Plantear que los seres humanos tienen sistemas de representación enactivos, icónicos y simbólicos.

- f) Indicar la teoría del andamiaje como método de ajuste del proceso de mediación, entre los contenidos y el aprendiz. El educador deberá suministrar, a modo de "*andamios*", las referencias, exigencias y ayudas, para que los alumnos puedan ir construyendo su conocimiento del mundo.
- g) El aprendizaje por descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo.

De acuerdo con Bruner (2001), los maestros deben proporcionar situaciones problema que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos la estructura del material de la asignatura. Estructura se refiere a las ideas fundamentales, relaciones o patrones de las materias.

Bruner (1984) cree que el aprendizaje puede tener lugar *inductivamente*. El razonamiento inductivo significa pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general. En el aprendizaje por descubrimiento, el maestro presenta ejemplos específicos y los estudiantes trabajan así hasta que descubren las interacciones y la estructura del material.

En el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el maestro organiza la clase de manera que los estudiantes aprendan a través de su *participación activa*.

Otra teoría clave en el estudio de los procesos de aprendizaje es la Teoría del Aprendizaje Significativo, de la que sus máximos autores son Ausubel y Novak.

Ausubel fue influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, y planteó su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción, en la que afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos.

Se distingue de otros autores que destacan el hecho de que el aprendizaje debe construirse a partir de las relaciones sistemáticas que se establezcan entre

conocimientos nuevos y previos. Ausubel (1976) pone el acento en que la transmisión verbal es el vehículo normal y ordinario de proceso de enseñanza-aprendizaje.

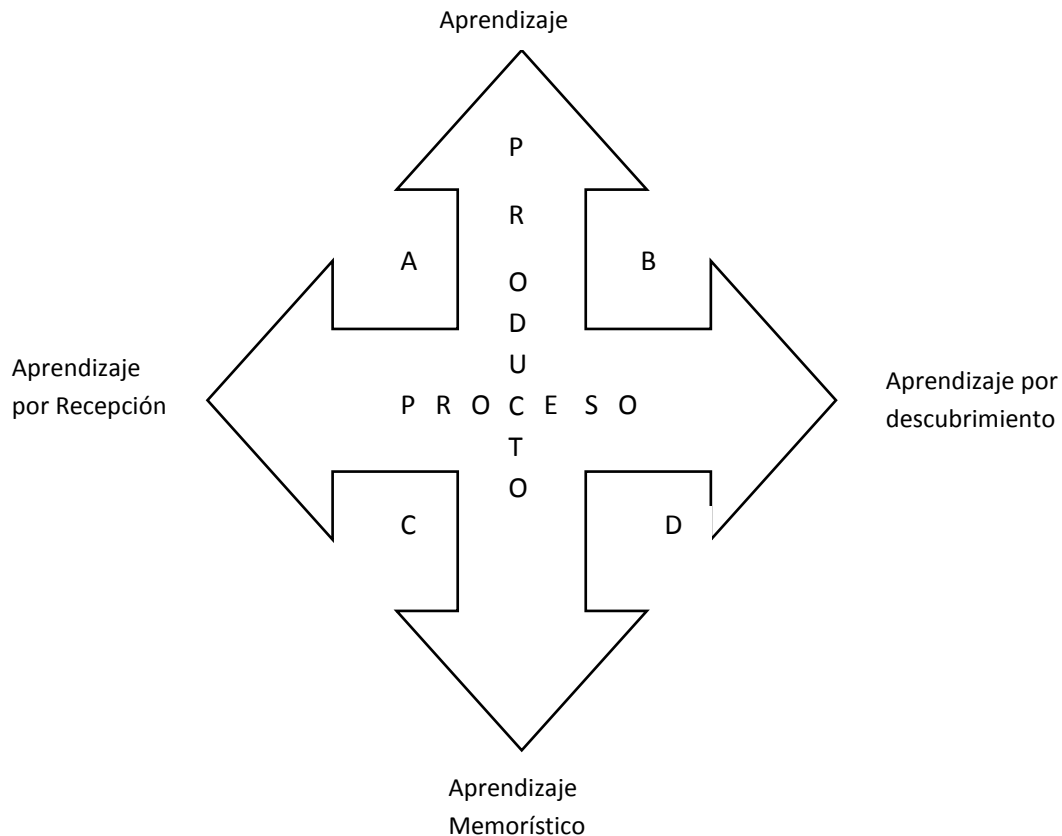
Para explicar su teoría, Ausubel (1976) clasifica los aprendizajes a partir de dos criterios: uno referido al producto del aprendizaje, y otro referido al proceso de aprendizaje.

Respecto del producto del aprendizaje, destaca que este va desde el aprendizaje memorístico repetitivo basado en puras asociaciones hasta el aprendizaje significativo, basado en la construcción de los nuevos conocimientos, integrándolos en los previamente adquiridos.

En cuanto al proceso de aprendizaje, se refiere a las estrategias por las que el alumno o recibe la información de otro o la descubre por sí mismo. Ninguna estrategia de instrucción lleva necesariamente a un tipo de aprendizaje, como defendió inicialmente Bruner al condicionar la significatividad al descubrimiento.

Así, el aprendizaje fruto de la recepción y del descubrimiento, puede ser significativo o memorístico dependiendo de las condiciones en que suceda, que estarían localizados en las zonas A, B, C o D de la figura siguiente.

Gráfico 3: Psicología Educativa: Ausubel, (1983).



Veamos el aprendizaje significativo versus el aprendizaje memorístico:

En el año 1993 Ausubel da nombre al término aprendizaje verbal significativo definiéndolo como el aprendizaje en el que el alumno desde lo que sabe y gracias a la manera como el profesor presenta la nueva información reorganiza su conocimiento del mundo pues encuentra nuevas dimensiones, transfiere ese conocimiento a otras situaciones y descubre el principio y los procesos que lo explican, lo que le proporciona una mejora en su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias, sucesos, ideas, valores y procesos de pensamiento que va a adquirir escolar o extraescolarmente.

Parafraseando la fundamentación epistemológica de la definición podemos distinguir diferentes constructos:

1. Base de una actividad interna.
2. Ideas previas.
3. Función mediadora.
4. Conflicto cognitivo.
5. Esquemas cognitivos.
6. Integración supraordenada o subordinada.
7. Funcionamiento cognitivo.
8. Significatividad lógica.
9. Aprender a aprender.
10. Significatividad psicológica.

El aprendizaje significativo puede ser por tanto:

Subordinado: una relación de inclusión que puede ser derivativa (la nueva información es un eje concreto de las ideas ya establecidas en la estructura cognoscitiva del que aprende) o correlativa (el nuevo material sirve para ampliar o modificar las ideas ya establecidas).

Supraordenado: el nuevo conocimiento sirve para que varias ideas ya establecidas queden englobadas bajo la nueva idea presentada.

Combinatorio: se da cuando se combinan las ideas existentes con nuevas que se presentan en el mismo nivel jerárquico.

Las condiciones para que el aprendizaje sea significativo, serían las siguientes:

1. El alumno ha de mantener una cierta predisposición inicial hacia lo que se le enseña. Por ello, son necesarias estrategias motivadoras que provoquen su atención.
2. El alumno debe poseer los conocimientos previos adecuados para poder acceder a los conocimientos nuevos. En este sentido, se precisa estrategias metodológicas que activen los conceptos previos, en especial los organizadores previos. Estos organizadores pueden ser expositivos, proporcionando inclusores donde integrar la información nueva, cuando el alumno tiene poco conocimiento de esta, y comparativos, en que se introduce el nuevo material estableciendo analogías entre lo nuevo y lo conocido, cuando la información nueva es más familiar para el estudiante.
3. Los contenidos informativos que se van a procesar han de presentarse estructurados. Las estrategias de estructuración del contenido conllevan el uso de un vocabulario y terminología adaptados al alumno, el establecimiento de relaciones entre los conceptos y la concreción y aplicación de lo conceptual a situaciones reales y cercanas al mundo experiencial del alumno.

Ausubel (1963) llama al concepto general en lo alto del sistema el *inclusor* porque todos los otros conceptos están supeditados a él. Ausubel cree que el aprendizaje debe progresar, no inductivamente, sino deductivamente -de lo general a lo específico, o a partir de la regla o principio hacia los ejemplos.

Las fases, con sus estrategias, propias del aprendizaje significativo, seguirán esta secuencia:

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| Fase | Predisposición inicial: Recepción activa | Activación de conocimientos previos | Estructuración de conocimientos nuevos |
| Estrategia | Atención y Motivación | Organizadores Previos | Organizadores Secuenciales |

Por otro lado, la memorización rutinaria no es considerada como aprendizaje significativo, ya que el material aprendido de memoria no se relaciona con el conocimiento ya existente. Desafortunadamente, a pesar de la ineficiencia del aprendizaje por memorización, muchas lecciones no parecen apoyarse en algo más (Ausubel, 1978). Ausubel ha propuesto su modelo de enseñanza por exposición para promover el aprendizaje significativo en vez del aprendizaje memorístico. En este enfoque, los maestros presentan el material en una forma cuidadosamente organizada, secuenciada y casi terminada y los estudiantes reciben, por tanto, el material más relevante de la manera más eficiente. Ausubel no está de acuerdo con Bruner en que la gente aprende por medio de organizar la información nueva en jerarquías o sistemas de codificación.

Novak (1977, 1981), discípulo de Ausubel, retomó las teorías de este y las amplió afirmando que para que el aprendizaje sea significativo deben darse dos condiciones:

a) Que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, es decir, estructurado, claro, adecuado al desarrollo del niño, etc.

b) Que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente.

Es también el autor que diseñó, aplicó y extendió la técnica de los mapas conceptuales (Novak y Hanesian, 1989), que se basa en la teoría de la estructura cognitiva de su maestro.

3.3.2.4. Integración de las aportaciones de los autores: coincidencias y divergencias.

A modo de síntesis final vamos a exponer las principales aportaciones de las teorías constructivistas concretando en qué aspectos están de acuerdo sus autores y los conceptos en los que difieren.

Piaget expone su teoría genético evolutiva desde un enfoque constructivista con la que Vygotsky difiere significativamente. Mientras que Piaget (1950) presenta al niño como un sujeto que construye y entiende por sí solo los conocimientos a medida que va pasando por los diferentes estadios evolutivos y a través de la propia interacción con los objetos del entorno, Vygotsky (1979) cree en el desarrollo cognoscitivo como un aprendizaje dependiente del entorno social del sujeto y de la intervención de éste.

Según Vygotsky, el desarrollo humano no puede ser comprendido sin considerar la forma en que los cambios histórico-sociales afectan al comportamiento y el desarrollo. La conducta es considerada social, creada por la sociedad y transmitida al individuo. El contexto social del niño canaliza el desarrollo de forma que el desarrollo cognitivo se convierte en un proceso de adquirir cultura (Cole, 1985). El pensamiento se desarrolla a raíz de la experiencia en la actividad estructurada socialmente, a medida que el niño va asimilando el proceso y prácticas que le ofrecen la sociedad y sus miembros (Rogoff, Gauvain y Ellis, 1984).

Vygotsky y Bruner coinciden en la importancia de la actividad como fundamento esencial para que se dé aprendizaje. Vygotsky hace alusión a la Zona

de Desarrollo Próximo (ZDP) y Bruner a su teoría de la categorización basada en la mediación social.

Un punto de congruencia entre los autores mencionados anteriormente (Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel y Novak) es el hecho de que todos ellos marcan la importancia del aprendizaje significativo en el sujeto. Aunque Ausubel y Novak le confieren más importancia que el resto de autores, todos están de acuerdo en que el aprendizaje será más duradero y eficaz en cuanto que el sujeto haya sabido estructurar sus esquemas mentales previos y reorganizarlos con los nuevos conceptos que va a adquirir. El aprendizaje significativo, desde la perspectiva de Vygotsky, hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida y en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa (Bouzas, 2004).

Ausubel ofrece un contraste interesante con la posición de Bruner. De acuerdo con Ausubel, las personas adquieren conocimientos principalmente a través de la *recepción* más que a través del descubrimiento. Los conceptos, principios e ideas les son presentados y son recibidos; no descubiertos. De este modo, el aprendizaje más usual y más eficaz es el aprendizaje por recepción, no por descubrimiento, como afirmaba Piaget en 1978 cuando alude a que todo cuanto enseñamos a un niño impedimos que lo descubra.

Según Ausubel (1983) la educación escolar no debía conceder más importancia a los contenidos que a los procesos, (ya que ambos tienen igual prioridad), sino asegurar la realización de aprendizajes significativos: Información, ideas y relaciones verbales entre ideas, ya que, si los nuevos contenidos de aprendizaje se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si el contenido es asimilado por la estructura cognoscitiva del sujeto, se producirá un aprendizaje significativo.

Así pues, los autores constructivistas que hemos analizado en este trabajo, comparten elementos comunes para la elaboración de la teoría constructivista y divergen en otros, aportando cada uno de ellos una visión personal y peculiar que enriquece la teoría.

No queremos concluir este apartado sin clarificar que nuestro trabajo se basa en la teoría del procesamiento de la información, que nos aporta las estructuras cognitivas que soportan los procesos de aprendizaje y una buena descripción de éstos: procesos atencionales, de selección de la información, de codificación, elaboración y organización, de retención, recuperación, etc., sin olvidar las características esenciales que nos aporta el constructivismo, que corrige algunas de sus limitaciones como la importancia del papel activo del aprendiz, la relevancia de las variables afectivas y motivacionales, etc.

3.3.3. Teorías cognitivas actuales.

Hemos considerado importante reseñar, brevemente, algunas aportaciones teóricas más recientes que se corresponden con la fase de maduración de la psicología cognitiva porque aportan matices importantes en el conocimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje. Éstos son: la teoría de las *inteligencias múltiples* (Gardner), la *teoría triárquica de la inteligencia* (Sternberg), la *experiencia de aprendizaje mediado* (Feuerstein), *situado* (Brown, Collins y Duguid, 1989), *cooperativo* (Brown, Palincsar y Slavin, 1989), *autorregulado* (Schunk y Zimmerman), y *estratégico* (Beltrán y Jones). Desde cada una de estas teorías se especifican implicaciones educativas en relación con las estrategias de aprendizaje como pasamos a exponer.

3.3.3.1. Aprendizaje según las inteligencias múltiples de Gardner.

Gardner (1983, 1994, 1997, 1998), en su teoría de las inteligencias múltiples, trata de la existencia de, al menos, siete inteligencias. Todas las

inteligencias funcionan habitualmente juntas interactuando unas con otras pero dependiendo de las capacidades, habilidades, intereses y aptitudes de cada sujeto, éste puede desarrollar más efectivamente unas inteligencias que otras.

Según el autor (Gardner, 1998) todas las personas tenemos capacidades en las siete inteligencias pero con diferente grado de desarrollo en cada una de ellas, como por ejemplo la inteligencia lingüística predomina en los lectores o estudiantes con capacidad natural para adquirir idiomas extranjeros; la musical en los buenos compositores; la matemática en ingenieros, físicos o astronautas. En general, se puede alcanzar un adecuado nivel de competencia en cada una de ellas si se reciben las correspondientes ayudas, refuerzos e instrucción.

La manifestación de la conducta inteligente es el resultado de la combinación de todas las inteligencias que pasamos a definir a continuación:

1.) *Inteligencia lingüística*: implica habilidad para la percepción del sonido, las palabras y la funcionalidad del lenguaje. Se utilizan ambos hemisferios para entender y usar el propio idioma. Es la empleada en el ámbito literario.

2.) *Inteligencia lógico-matemática*: relacionada con la habilidad de razonamiento. Con esta capacidad comprendemos relaciones abstractas. Es la utilizada en el ámbito científico y se corresponde con la lógica y su relación con la cultura.

3.) *Inteligencia espacial*: se corresponde con la habilidad para relaciones espacio-temporales, viso-espaciales y perceptivas. Es la capacidad de percibir la colocación de los cuerpos en el espacio y de orientarse. Está relacionada con la capacidad de formar un modelo mental del mundo tridimensional. Es la inteligencia de desempeñan los profesionales del mar, ingeniería, cirugía, arquitectos, etc.

4.) *Inteligencia corporal o Kinestésica*: se refiere a la habilidad de coordinación viso-motora y corporal. Es la capacidad para utilizar el cuerpo tal y como lo hacen los deportistas, bailarines o artesanos.

5.) *Inteligencia musical*: se trata de la habilidad para percibir y analizar sonidos, partituras y ritmos. Es la propia de cantantes, compositores, músicos y bailarines.

6.) *Inteligencia interpersonal*: es la habilidad para establecer relaciones personales, discernir pensamientos y sentimientos. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la empatía. Nos permite entender a nuestros iguales y mejorar las relaciones sociales. Suelen destacar con esta inteligencia los vendedores, políticos, profesores, etc.

7.) *Inteligencia intrapersonal*: conecta con la habilidad para acceder a los propios sentimientos y emociones; Es muy relevante en esta inteligencia el autoconocimiento y, por tanto, entran en juego la autoestima, la autoconfianza y el control emocional.

Estas dos últimas inteligencias conforman la inteligencia emocional y determinan la capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera eficaz y satisfactoria.

Según Gardner (1998), otros teóricos de la inteligencia podrían detectar mayor número de inteligencias, pero él en su teoría determina un número reducido aunque considera que cada una de ellas se puede descomponer en subcomponentes. Por ejemplo, en la inteligencia lingüística se pueden diferenciar las capacidades de leer, escribir, aprender otras lenguas de oído, etc.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner encuentra relación con las estrategias de aprendizaje, en tanto en cuanto se reconozca la existencia de

inteligencias diversas que suponen considerar recursos diferentes para cada estilo de aprendizaje. Así, Gardner (1998) postula que el contenido puede presentarse a partir de cinco modalidades diferentes que responden a las diferentes tipologías de la inteligencia, de manera tal que podrían concebirse como diferentes puertas de acceso al conocimiento empleando unas u otras estrategias de aprendizaje. Estas son: la narrativa, que utiliza la narración como soporte del concepto que se desea enseñar y podría identificarse con la inteligencia lingüística; la lógico-cuantitativa que utiliza consideraciones numéricas o razonamientos deductivos y se asocia a la inteligencia lógico-matemática; la fundacional referida a interrogantes de tipo filosóficos que refiere a la inteligencia intrapersonal y/o interpersonal; la estética, orientada a los aspectos sensoriales, implicando a la inteligencia musical y a la espacial y, finalmente, la experimental orientada, entre otras cosas, hacia actividades manuales, vinculándose con la inteligencia cinético corporal.

3.3.3.2. Aprendizaje en relación con la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg.

La teoría triárquica de la inteligencia que propone Sternberg clasifica a los sujetos en tres grupos dependiendo de sus preferencias personales a la hora de decantar predilección o decidir un futuro trabajo. Sternberg (1983, 1985, 1990, 1999) concibe a la inteligencia como un sistema donde se relaciona el mundo interno y externo del sujeto. En su teoría toma en consideración las habilidades humanas, pero también el contexto.

El modo cómo emplea la inteligencia cada alumno define su estilo de pensamiento (Sternberg, 1990). Dependiendo de este estilo se identificarán más con un grupo de los que se nombra a continuación:

- *Estilo legislativo:* los estudiantes se interesan por actividades de creación y planificación. Se identifican con profesiones como arquitecto, investigador, etc.
- *Estilo ejecutivo:* los alumnos/as prefieren seguir las normas establecidas por los legislativos. Se identifican con profesiones como constructor, administrativo, etc.
- *Estilo judicial:* los niños/as se inclinan hacia actividades que requieren análisis de la información y emisión de juicios. Se identifican con profesiones como juez, crítico de arte, etc.

Es importante que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se ofrezcan oportunidades para potenciar los diferentes estilos de pensamiento para que todos los alumnos/as experimenten el éxito y se fortalezca su autoconcepto.

Sternberg y Spear-Swerling (2000) afirma que un estudiante destaca como brillante cuando sus patrones de habilidad son similares a los exigidos por el profesor. Por el contrario, los alumnos/as son calificados como torpes cuando no se produce correspondencia entre sus habilidades y las evaluadas por el profesor. En resumen, ningún sujeto es bueno en todas sus habilidades, todos tenemos debilidades.

La relación de la teoría triárquica de Sternberg con las estrategias de aprendizaje reside en que estos tres estilos de pensamiento (legislativo, ejecutivo y judicial) se corresponden con tres clases de inteligencia, analítica, práctica y creativa (que no son excluyentes, ya que se pueden tener las tres, estimularlas e incrementarlas). Se basan respectivamente en tres capacidades mentales: la componencial que sirve para resolver problemas nuevos con los conocimientos que ya se tienen y prescindiendo del contexto; la experiencial, que es la

capacidad adaptativa para resolver situaciones repentinas, usando la codificación, combinación y comparación que involucra tres procesos psicológicos distintos, que son la codificación, la combinación y la comparación selectivas, que permiten resolver los problemas ingeniosamente y la contextual que consiste en elegir el ambiente en el que nos va mejor o adaptarlo a nuestras necesidades, teniendo en cuenta el contexto social. Describimos, brevemente, a continuación los tres tipos de inteligencia:

1. La inteligencia analítica, es aquella que permite resolver problemas que otros plantean, y se resuelven con la información que se posee, analizándola, y con un método único, usando la capacidad componencial. Sin embargo no son creadores de nuevas ideas. Son los que sacan altas puntuaciones en test de inteligencia, pero carecen de la posibilidad de resolver situaciones novedosas o generarlas por lo cual no es alta su posibilidad de éxito, en actividades creativas. Este tipo de inteligencia puede tener su correspondencia con las estrategias metacognitivas de regulación y control propias de las personas reflexivas y conscientes del requerimiento de las tareas.

2. La inteligencia práctica, es la que necesita que los problemas sean formulados y reconocidos por el sujeto; para resolverlos se necesita buscar información y evaluar entre distintas soluciones, tomando en cuenta experiencias anteriores. Usa la capacidad experiencial. Este tipo de inteligencia puede tener su correspondencia con las estrategias de control para reconocer las exigencias de cada tarea; con las estrategias de búsqueda y selección de la información y las estrategias de comunicación y uso de la información adquirida que permiten utilizar eficazmente la información para uso académico y cotidiano.

3. La inteligencia creativa, es la que poseen los artistas e inventores, son sintéticos e intuitivos, y en general, sus test de coeficiente intelectual no resultan muy altos. Este tipo de inteligencia puede tener su correspondencia con las estrategias de uso de la información, en concreto, con las estrategias referentes a personalización, creatividad.

Con la inteligencia analítica se aísla lo realmente importante, con la inteligencia práctica se combinan las informaciones que se poseen y con la inteligencia creativa, se compara la nueva información con la preexistente.

Estos tres tipos de inteligencia tienen su equivalente en nuestra clasificación de estrategias de aprendizaje (estrategias disposicionales y de apoyo; estrategias metacognitivas de regulación y control; estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información y las estrategias de procesamiento y uso de la información) como hemos mencionado anteriormente y, por ello, consideramos importante su inclusión en nuestra parte teórica.

3.3.3.3. Aprendizaje mediado.

Feuerstein, basándose en Vigotsky, plantea el concepto de Experiencia de Aprendizaje Mediado. El aprendizaje mediado es una de las claves de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva de Feuerstein (1969, 1978, 1979). En esta teoría se describe la capacidad del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento. Concibe que el desarrollo de la inteligencia es el resultado de dos tipos de interacciones: una directa por el contacto directo del sujeto con los estímulos del ambiente y otra mediatizada cuando los estímulos del entorno son transformados por los mediadores (padres, tutores, educadores, profesores, jóvenes, otros niños, etc.). Es en este último tipo de interacción es donde se explica la experiencia del aprendizaje mediado.

El mediador selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica. El mediador intenta transmitir al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas, de forma que el aprendiz pueda anticipar la respuesta cuando enfrente otras situaciones parecidas.

Las características del aprendizaje mediado son (Feuerstein y otros, 1986, 1991):

- intencionalidad: el mediador en función de los objetivos a desarrollar selecciona, organiza y transmite los estímulos al estudiante;
- trascendencia: se busca la aplicabilidad de los aprendizajes a otros contextos;
- significación: supone que la tarea sea de interés para el niño y conecte con sus conocimientos previos;
- competencia: se trata de intentar adecuar las exigencias a las capacidades del estudiante para que éste experimente el éxito y éste sea fuente de motivación y de autoestima;
- regulación y control de la conducta: se fomenta el control de la atención, la reflexión y el dominio de la impulsividad;
- participación activa y conducta compartida: el aprendizaje se desarrolla en un ambiente de participación y de respeto por las propuestas de los otros;
- individualización y diferenciación psicológica: respetando las diferencias y la originalidad de cada miembro del grupo;
- búsqueda, planificación y logro de objetivos: se elaboran planes para conseguir metas;
- desafío, búsqueda de la novedad y complejidad: búsqueda de nuevas formas de solucionar las tareas, fomentando la originalidad;

- conciencia de la persona como ser cambiante: se trata de hacer consciente al sujeto de los cambios que se están produciendo en su funcionamiento cognitivo.

El aprendizaje mediado tiene relación con el desarrollo de las estrategias disposicionales y de apoyo, puesto que la figura del mediador puede suponer para el aprendiz una fuente motivadora, aumentando el autoconcepto, fomentando actitudes adecuadas, enseñando a trabajar con otros, creando condiciones ambientales adecuadas, facilitando el material, la interacción, etc.

También tiene relación con las estrategias metacognitivas de regulación y control, ya que en el aprendizaje mediado se busca saber planificar, aprender a conocer las tareas, los objetivos y criterios de evaluación, etc.

El mediador también puede influir en la enseñanza de estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información relevante.

Por último, la mediación también puede ayudar al estudiante a manejar adecuadamente las estrategias de comunicación y uso de la información adquirida, propias de las estrategias de procesamiento y uso de la información.

3.3.3.4. Aprendizaje situado.

El aprendizaje situado parte de los escritos de Vygotsky (1986; 1988), Leontiev (1978) y Luria (1987), Brown, Collins y Duguid (1989) y de otros autores más recientes como Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), (Segovia y Beltrán, 1998), por citar algunos de los más destacados en el ámbito escolar.

Todos ellos parten de la premisa de que el aprendizaje situado es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Para Rogoff (1993) el aprendizaje situado es la forma en que los niños adquieren y amplían sus habilidades y su inteligencia a partir de su implicación en el pensamiento compartido con otras personas.

El conocimiento se aprende en un contexto, y éste puede ser un sustituto realista o virtual del trabajo intelectual o un contexto de anclaje como podría ser un programa de vídeo o multimedia (Segovia y Beltrán, 1998).

Esta concepción del aprendizaje como situado afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela tradicional ignoraba la influencia del contexto escolar y programaba su actividad independientemente del entorno escolar del alumno/a. Reflejo de esta concepción era la programación uniforme que se establecía desde el Estado para todos los españoles. En la actualidad se tiene en cuenta que el aprendizaje es situado y desde el Estado sólo se elaboran directrices que guían el currículum y cada centro elabora su propio Proyecto Curricular de etapa en función de las características del entorno y de sus alumnos/as. En esta misma línea, la evaluación también tiene que ser situada y evaluar las conductas concretas.

Partiendo de la base que el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza el aprendizaje es importante para el desarrollo cognitivo de la persona, la relación con las estrategias de aprendizaje está vinculado con las estrategias disposicionales y de apoyo, concretamente, con las estrategias de control del contexto e interacción social. También existe relación con las estrategias de procesamiento y uso de la información, concretamente, con las estrategias de uso de la información dependiendo del contexto.

3.3.3.5. Aprendizaje cooperativo-guiado.

El aprendizaje cooperativo-guiado se puede entender como una aproximación integradora entre las habilidades sociales y los objetivos educativos. Se basa en la construcción colaborativa del conocimiento.

Algunos autores como Serrano (1996) lo entienden como una situación social en la que los objetivos de los individuos están ligados de tal manera que un individuo sólo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás alcanzan los suyos, y cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo. Sin embargo, también se puede dar aprendizaje cooperativo sin necesidad de que todos los miembros implicados lleguen a alcanzar los mismos objetivos. Siguiendo esta línea de pensamiento Brown y Palincsar (1989) diferencian entre adquirir conocimientos sin dominarlos y adquirir conocimientos y dominarlos. En el primer caso, el estudiante se limita a memorizar los conocimientos sin interiorizarlos, sin entenderlos y sin reestructuración cognitiva. En este caso pasado un tiempo estos conocimientos albergados en la MCP terminarán por olvidarse. En el segundo caso, se produce un cambio conceptual debido a que el estudiante reorganiza sus estructuras cognitivas y entiende los conceptos que son significativos para él. Una vez consolidados los conocimientos tardarán más en olvidarse.

La guía del adulto o profesor unida a la interacción con los iguales afecta positivamente a la dinámica cognitiva, a la construcción del conocimiento del grupo y al desarrollo social. Veamos estos tres cambios detenidamente:

- **Dinámica de cambio cognitivo:** con la interacción personal se aumentan los diferentes puntos de vista y se provoca confrontación y discusión entre los contenidos y conceptos propuestos por los integrantes del grupo dando lugar al aprendizaje.

- **Construcción de conocimiento:** Si los alumnos justifican y fundamentan sus puntos de vista se construirá conocimiento. En este sentido Vygotsky establece la zona de desarrollo próximo.
- **Desarrollo social:** Aparte de aprender los contenidos propuestos en los objetivos de cada tarea académica, la colaboración permite el desarrollo de habilidades y destrezas sociales.

En resumen, el ambiente cooperativo mejora la construcción de significados porque suministra gran actividad de apoyo: estructuras participativas culturalmente aceptadas, responsabilidad compartida, modelos de procesos de grupo y competencia igualmente experimentada (Segovia y Beltrán, 1998). Se trata de aprender sobre el aprendizaje, un efecto más beneficioso que el mero hecho de asimilar una materia determinada (Brown y Palincsar, 1989).

El aprendizaje cooperativo-guiado tiene relación con las estrategias de aprendizaje, en especial con las estrategias disposicionales y de apoyo. El alumno trabaja conjuntamente con iguales, se le presenta la tarea y la guía necesaria para resolverla con éxito. Estos hechos comportan un aumento del autoconcepto, la motivación, la autoestima del aprendiz, la relajación y el sentimiento de competencia, a la vez que se trabajan las relaciones personales y sociales y la transferencia del uso académico a la vida cotidiana.

3.3.3.6. Aprendizaje autorregulado.

Shunk (1989) y Zimmerman (1989) definen el aprendizaje autorregulado como aquel en que los alumnos/as participan metacognitiva, motivacional y conductualmente en su proceso de aprendizaje.

Para Beltrán (1993) el objetivo fundamental de la intervención educativa es conseguir que el alumno/a sea autónomo en la planificación, regulación y

evaluación de su aprendizaje. Esta autonomía se manifiesta cuando el estudiante conoce los procesos mentales que tiene que activar en su aprendizaje y posee los mecanismos de control para regularlos; este control se consigue mediante la reflexión sobre los procesos metacognitivos. La experiencia de esa autonomía es automotivadora y contribuye de forma eficaz a mejorar los aprendizajes en cualquier área de currículum. Esto es lo que se busca hoy con el aprendizaje autorregulado.

Aprender a controlar el proceso de aprendizaje implica tomar conciencia de lo que uno está haciendo, ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente para así poderlos controlar eficazmente (Nisbet y Shucksmith, 1987).

En líneas generales, los estudios de Corno (2001), Weinstein, Husman y Dierking (2000), Winne (1995), Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002) señalan las siguientes características generales en alumnos que autorregulan el aprendizaje:

1. Conocen y emplean las estrategias cognitivas que les ayudan a atender, transformar y organizar la información.
2. Saben planificar, controlar y dirigir los procesos mentales hacia el logro de las metas personales (metacognición).
3. Presentan gran motivación hacia el aprendizaje lo que conlleva alto sentido de autoeficacia académica.
4. Planifican y gestionan el tiempo y el esfuerzo dependiendo de la dificultad de la asignatura o tarea.

5. Participan en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase, por ejemplo, proceso de evaluación, organización de grupos de trabajo, diseño de los trabajos de clase, etc.)

6. Son capaces de evitar las distracciones internas y externas.

La relación de las estrategias de aprendizaje con el aprendizaje autorregulado es evidente, ya que éste se corresponde con el manejo de las estrategias metacognitivas de regulación y control que se refieren al conocimiento, planificación, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, en función de los objetivos de la tarea y del contexto. Estas estrategias comprenden conocerse a uno mismo, conocer las estrategias, conocer la tarea, sus objetivos y los criterios de evaluación, saber planificar, evaluar, controlar y regular, etc.

3.3.3.7. Aprendizaje estratégico.

Para Karlöf, (1993) ser un estudiante estratégico es tener aptitud para descubrir patrones o características de una situación, que permitan determinar necesidades de cambio, planear las estrategias para el cambio, prever los instrumentos que facilitarán implementar las estrategias. Estos estudiantes suelen ser creativos, desarrollan el pensamiento conceptual, poseen una visión holística, tienen sentido de previsión y poseen capacidad de expresión. Además, siguiendo a Jones (1992), estos aprendices presentan un alto nivel de motivación para perseverar en condiciones de aprendizaje poco favorables y la capacidad para integrar y utilizar las estrategias adecuadamente.

Un comportamiento estratégico es un factor diferenciador entre un experto y un novato en un tema (Glaser, 1989). Los estudiantes expertos en una materia específica son más precisos y más eficientes en el uso de estrategias que los novatos (Boekaerts, 1996). Los expertos realizan mejor las tareas que los novatos

porque al tener mayor acceso a muchas habilidades procedimentales precisan de menor control conscientes sobre las mismas Winne (1995).

La conducta estratégica se encuentra representada en estudiantes con buen rendimiento académico (Bernad, 1993; González, 1999; Monereo y Pérez, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988, 1990). Para Pintrinch y De Groot (1990) las estrategias cognitivas que no van acompañadas del empleo de estrategias autorreguladoras tienen una relación negativa con el rendimiento académico. En realidad, los estudiantes que aprenden satisfactoriamente han desarrollado un amplio repertorio de estrategias entre las que saben elegir la más adecuada a cada situación, adaptándola con flexibilidad para hacer frente a los objetivos de la tarea (Nisbet y Shucksmith ,1986).

La teoría del aprendizaje estratégico es la fundamentación más directa del constructo estrategias de aprendizaje y sus elementos más nucleares se recogen en el apartados 3.6.

3.4. LA PSICOLOGÍA HUMANISTA.

Hasta aquí el aprendizaje se ha enfocado desde un punto de vista básicamente cognitivo. Pero, obviamente, todos sabemos que el ser humano no es sólo cognición; la persona conoce, siente y actúa. Vamos a reflejar la relación e importancia del aprendizaje cognitivo y humanista antes de enumerar sus características principales.

Queremos precisar que haremos referencia sólo a algunos autores y a sus postulados al considerarlos especialmente relevantes para el tema que nos ocupa.

El propio Ausubel, al plantear las condiciones del aprendizaje significativo, en cierta forma tiene en consideración el lado afectivo de la cuestión: *“el aprendizaje significativo requiere no sólo que el material de aprendizaje sea*

potencialmente significativo (i.e., relacionable a la estructura cognitiva de manera no-arbitraria y no-literal), sino también que el aprendiz manifieste una disposición para relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no-arbitrario a su estructura de conocimiento.” (Ausubel, 1968: 37 y 38).

De lo expuesto se deriva que para aprender de manera significativa quien aprende debe querer relacionar el nuevo contenido a su conocimiento previo.

En esta disposición para aprender se puede percibir la importancia del componente humano en el aprendizaje ya en la formulación original de Ausubel. Pero fue Novak (1977, 1981) quien dió un toque humanista al aprendizaje.

Para Novak, una teoría de educación debe considerar que los seres humanos piensan, sienten y actúan y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso. Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para cambiar significados (pensar) y sentimientos entre aprendiz y profesor.

Novak adoptó la teoría de Ausubel y, consecuentemente, el concepto de aprendizaje significativo. Sin embargo, él dio nuevos significados a este concepto o extendió su ámbito de aplicación: en su teoría humanista de educación en la que afirmaba que el aprendizaje significativo subyace a la construcción del conocimiento humano y lo hace integrando positivamente pensamientos, sentimientos y acciones, lo que conduce al engrandecimiento personal.

En la teoría humanista es justificable que el foco de atención sea más afectivo que cognitivo: ésta es la orientación de la terapia centrada en el cliente o, traducido a términos pedagógicos, la educación centrada en el alumno y la insistencia en la individualización y personificación del aprendizaje (Alonso 1994). Por la amplitud y profundidad que sobre el aprendizaje humano alcanza

esta perspectiva y por la importancia que toman las estrategias disposicionales y de apoyo en el presente trabajo, es por lo que hemos decidido incluirla en este repaso a las principales teorías del aprendizaje.

En su trabajo, ya clásico, “*Client-Centered Therapy*” (1951), Rogers analiza minuciosamente el comportamiento humano en general, incluyendo en dicho análisis los procesos de aprendizaje. Rogers estudió a la persona en su totalidad, como un ser físico y cognitivo, pero primariamente emotivo. El aprendizaje, según él, es el desarrollo de un autoconcepto individual y de un sentido personal de la realidad. Inherente a los fundamentos de la conducta –opina Rogers- es la habilidad de los seres humanos para adaptarse y crecer en la dirección que realce su existencia (Brown, 1994).

Los 19 principios formales con los que Rogers sistematiza la conducta humana muestran nítidamente esta impronta afectiva y este mencionado interés por centrar la educación en el alumno. Reflejan, además, otra posición de importantes implicaciones para la educación: el eje se sitúa ahora en el aprendizaje y no en la enseñanza. Importa más aprender a aprender que el hecho de ser enseñado desde la posición superior de un profesor que unilateralmente decide lo que debe enseñarse (Brown, 1994).

Algunos de los principios que así lo evidencian son éstos:

- El aprendizaje significativo tiene lugar cuando los estudiantes perciben el mensaje como relevante para sus propios intereses.
- Aquellos aprendizajes que son inquietantes para el sujeto se perciben y asimilan más fácilmente cuando las amenazas externas alcanzan un grado mínimo.

- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje iniciado por el propio aprendiz, que implica la totalidad de la persona e incluye no solamente el intelecto sino también los sentimientos, es más duradero y penetrante.
- El aprendizaje socializante más útil en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprender, una apertura continua para la experiencia y la incorporación, en nosotros mismos, del proceso de cambio.

La psicología humanista de Rogers y su desarrollo del aprendizaje, conlleva, como hemos visto, importantes cambios con respecto a perspectivas anteriores. Uno de esos cambios tiene que ver con el diferente papel desempeñado por el profesor a la luz de esta teoría sobre el aprendizaje. El docente pasa básicamente de ser transmisor de conocimientos a facilitador del aprendizaje. Ello implica una serie de facultades o destrezas que todo buen profesor debería adquirir y ejercitar. Entre ellas:

1. Mantener una buena relación personal con el discente en la que exista la confianza y la sinceridad.
2. Conseguir que la comunicación entre ambos sea fluida, continua y disponible para cualquier necesidad del alumno.
3. Apreciar a la otra persona –el estudiante- como un ser valioso, con unos intereses muy concretos que ha de saber desentrañar, negociar e implementar en el aula.

4. Crear el contexto adecuado para el aprendizaje. Para Rogers este elemento del contexto es tan importante que –afirma- si es debidamente concebido, entonces los seres humanos aprenderán, de hecho, todo lo que necesiten aprender (Brown, 1994).

Pese a que la psicología humanista de Rogers introduce importantes innovaciones en el panorama educativo, no escapa, sin embargo, a la existencia de ciertas fracturas. Por ejemplo, una excesiva consideración del aprendizaje autónomo puede llevar a que, en el proceso de permitir a los estudiantes descubrir por ellos mismos hechos y principios, se pierda demasiado y valioso tiempo.

No debe entenderse, por tanto, que el papel del profesor ha dejado de ser activo pues no puede dejar que los alumnos se inventen cualquier teoría. En esta perspectiva, su función será aportar nuevos elementos para la reflexión, llamar la atención de los discentes sobre aspectos que no han observado y, sobre todo, rebatir con preguntas y ejemplos las falsas inferencias.

No obstante, la redefinición del proceso educativo que ha supuesto la teoría de Rogers está fuera de duda. Una de las mayores implicaciones didácticas que conlleva es el que los profesores, en tanto que facilitadores, deben propiciar el contexto que alimente el aprendizaje.

Junto a ello, esta pedagogía humanista es el origen de los llamados métodos humanistas que se desarrollaron en Estados Unidos a finales de los años 70 y durante la década de los 80. Entre ellos cabe citar a los denominados *Silent Way*, *Community Language Learning*, *Sugestopedia*, etc. Posteriores evoluciones de este enfoque procuran asimilar, desde una perspectiva ecléctica, lo mejor de la teoría humanista con los enfoques comunicativos (Santamaría, 2001).

3.5. LAS APORTACIONES DEL CONSTRUCTIVISMO Y DE LAS TEORIAS COGNITIVAS ACTUALES COMO COMPLEMENTO A LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

La teoría del procesamiento de la información puede considerarse como la primera, dentro del campo de la psicología, en considerar necesarios los procesos mediacionales internos para la comprensión del comportamiento y conductas humanas y trata de precisarlos en sus modelos. Sin embargo, el análisis de estos procesos internos no es completo ya que la dimensión afectivo-emotiva-sentimental no es considerada en tales modelos (Soler y Alonso, 1996; Gargallo, 2006). Por otra parte, no existe intencionalidad real en el funcionamiento de un ordenador, ya que los sistemas de procesamiento no tienen intenciones ni propósitos y el ser humano sí. Las estrategias afectivo-emotivas y motivacionales son, en último término, las que ponen en marcha el proceso de aprendizaje y ayudan a sostener el esfuerzo necesario. Por ello, que una máquina realice un trabajo inteligente no significa que el ser humano lo haga de la misma manera (Gargallo, 2006).

Así y todo, la teoría del procesamiento de la información realiza una buena descripción de las estructuras cognitivas de soporte y de los procesos cognitivos que éstas permiten desarrollar: atencionales, de codificación, elaboración, organización de la información, almacenamiento, recuperación y uso. Ello permitirá diseñar un buen mapa de estrategias cognitivas de aprendizaje, como luego se verá. Se trata, pues, de corregir las deficiencias y/o limitaciones de estas teorías y a ello ayudan las teorías constructivistas, que ponen el énfasis en la parte motivacional y afectiva del aprendizaje y en el papel fundamental del contexto y de los mediadores.

Algunas de las aportaciones más relevantes del constructivismo son las que siguen:

1. El alumno es el principal responsable de su propio aprendizaje y se concibe como sujeto activo; no es un mero receptor pasivo sino que el aprendizaje tiene lugar por medio de un proceso de construcción personal.
2. Los conceptos nuevos se relacionan con los anteriormente asimilados en la estructura cognitiva cuando son significativos para el sujeto que aprende.
3. El aprendizaje tiene lugar en un contexto sociocultural determinado y a través de la interacción con los demás.
4. Se defiende un enfoque integral u holístico del aprendizaje (Gargallo, 2006) en el que se tienen en cuenta todas las facetas del individuo: creencias, aspiraciones personales, actitudes, motivaciones, expectativas de logro o fracaso, etc.
5. El profesor actúa como mediador o facilitador de aprendizajes, debe proporcionar a los alumnos las herramientas y directrices para que vayan adquiriendo el aprendizaje cada vez de modo más autónomo (enseñar a pensar, “*aprender a aprender*”), siempre teniendo en cuenta el nivel evolutivo de los alumnos, los conocimientos previos, intereses, etc.

Por otro lado, las aportaciones de las teorías cognitivas actuales también complementan la teoría del procesamiento de la información junto con el constructivismo, puesto que le añaden a ésta la importancia sustantiva de la variable de subjetividad de cada uno de los individuos que aprenden. Aportan el componente de diversidad e individualidad de cada sujeto. En este sentido, tanto en la planificación como en el proceso de enseñanza, no se debe tender a la homogeneización sin pensar en lo genuino de cada individuo. Siguiendo a

Ferrández (1997) la enseñanza individualizada exige unos fundamentos que garantizan su calidad, basados en una serie de principios: principio de libertad, principio de acción, principio de responsabilidad y principio de autocontrol que complementan la cognición.

Algunas de las aportaciones más relevantes de las teorías cognitivas actuales como complemento a la teoría del procesamiento de la información son las que siguen:

1. Todas las inteligencias interactúan pero son las capacidades, habilidades, intereses y aptitudes del individuo los que determinan que se pueda desarrollar más efectivamente unas inteligencias que otras (Gardner, 1998).
2. El modo de emplear la inteligencia de cada aprendiz define su estilo de pensamiento. Dependiendo de estas características personales se decantará por la utilización de unas estrategias de aprendizaje u otras (Sternberg, 1990).
3. El desarrollo de la inteligencia es el resultado del contacto directo del sujeto con el ambiente y del sujeto con los estímulos del ambiente que le son presentados y transformados con la ayuda de un mediador (Feuerstein, 1991), que es fundamental para el crecimiento personal.
4. El conocimiento se aprende en un contexto y cultura (Rogoff, 1993), de ahí la importancia de atender a ellos para que el aprendizaje sea significativo y relevante.
5. El aprendizaje se puede entender como la integración entre las habilidades sociales y los objetivos educativos. El conocimiento se

puede y se debe construir en colaboración con los iguales (Brown y Palincsar, 1989).

6. En el proceso de enseñanza/aprendizaje algunos alumnos autorregulan de modo autónomo el proceso de aprender metacognitiva, motivacional y conductualmente (Zimmerman, 1989). Se trata de que el proceso educativo facilite que todos lo logren con las ayudas necesarias.

7. Algunos estudiantes pueden presentar una aptitud excepcional para descubrir patrones de una situación, para determinar necesidades de cambio, para seleccionar estrategias de aprendizaje, para crear, para desarrollar el pensamiento holístico o conceptual, para expresarse, etc. (Karlöf, 1993). No todos tienen tales aptitudes, pero pueden desarrollar la capacidad estratégica con la ayuda de los mediadores educativos.

En definitiva, el constructivismo y las teorías cognitivas actuales aportan una serie de características complementarias a la teoría del procesamiento de la información.

3.5.1. Nuestra concepción del aprendizaje desde supuestos cognitivistas y constructivistas.

Siguiendo a Gargallo (2000), nuestra propia concepción del aprendizaje parte de las grandes corrientes de pensamiento presentadas anteriormente. Esta concepción engloba la construcción activa de conocimientos (constructivismo); el desarrollo de habilidades y estrategias (cognitivism); el aprendizaje de actitudes, el desarrollo de valores, expectativas, motivaciones, creencias (corriente humanista) que a su vez condicionan los nuevos aprendizajes; la importancia de los aprendizajes previos y de la interacción con otros (constructivismo: aprendizaje cooperativo, modelado, situado, mediado), y la

relevancia de la idiosincrasia de cada aprendiz (inteligencias múltiples, triárquica, aprendiz estratégico, autorregulación).

De este modo, concebimos el aprendizaje como un proceso de construcción activa de conocimientos, desarrollo de habilidades y apropiación de actitudes y valores que el alumno realiza sobre la base de sus aprendizajes previos, en el que es el máximo responsable y el profesor mediador o facilitador del mismo. Mediante el desarrollo de habilidades y estrategias adquiere esos conocimientos, actitudes y valores, en un proceso que se verá influenciado a su vez por factores personales, como sus expectativas, motivaciones y creencias, por factores del contexto en el que se desenvuelve y por las interacciones que establece con otros (adultos e iguales).

Partiendo de la justificación teórica y de la definición de aprendizaje plasmada en el párrafo anterior, pasamos a determinar el concepto de estrategias de aprendizaje, ya que es el tema capital el presente trabajo.

3.6. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje como constructo nacen en los años 80 vinculadas a la teoría del procesamiento de la información y se han ido enriqueciendo con las aportaciones tomadas del constructivismo y de las otras teorías citadas.

En este apartado, a modo de introducción, presentamos algunas distinciones terminológicas para aclarar conceptos relacionados con las estrategias de aprendizaje que pueden llevar a confusión al lector.

A continuación hacemos un recorrido cronológico por las definiciones más relevantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Para concluir este apartado aportamos nuestra propia definición, partiendo de las anteriores.

Tras aportar diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje recogidas de la literatura, proponemos la nuestra, en la que nos apoyaremos para nuestro trabajo en esta investigación.

También nos referimos, en este apartado, a la importancia de las estrategias de aprendizaje en educación, tanto en la legislación educativa, como en la enseñanza; a las dificultades prácticas que se puedan derivar de su aplicación o entrenamiento, y a su evaluación.

En posteriores subapartados analizaremos los instrumentos de evaluación disponibles y algunos programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

3.6.1. Distinciones terminológicas.

Antes de profundizar en el concepto de estrategias de aprendizaje, creemos conveniente matizar algunos términos específicos propios del tema que nos ocupa.

Para terminar de ajustar convenientemente las distinciones terminológicas hemos incluido la definición de cada palabra por la Real Academia Española (R.A.E.).

3.6.1.1. Habilidades vs Estrategias.

Comencemos por la entrada que la R.A.E. le otorga a estas palabras:

Habilidad: (Del lat. *habilitas*, *-ātis*). Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.

Estrategia: (Del lat. *strategĭa*, y este del gr. στρατηγία). Arte, traza para dirigir un asunto. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

Las habilidades son modos de actuación eficaces, ya que, han sido desarrollados a través de la práctica (Schmeck, 1988; Pérez, 2000), es decir, por vía procedimental (Monereo, 2000), y se adquieren como consecuencia del desarrollo de las capacidades (Carrasco, 2004), pudiendo ser utilizadas, tanto consciente como inconscientemente o de modo automático (Schmeck, 1988).

El concepto de habilidad hace referencia a la maña, el talento, la pericia o la aptitud para desarrollar alguna tarea. La persona hábil, por lo tanto, logra realizar algo con éxito gracias a su destreza. Habitualmente las habilidades se consideran sinónimo de destrezas.

Una estrategia es el conjunto de acciones que se implementarán en un contexto determinado con el objetivo de lograr el fin propuesto manejando para ello las habilidades necesarias. En otras palabras, es la ruta a seguir para alcanzar los propósitos, objetivos y metas planteados.

La estrategia se selecciona dependiendo de la tarea a realizar y, en ese contexto, las estrategias coordinan y manejan las habilidades, pudiendo ser consideradas como “habilidades de habilidades”.

3.6.1.2. Capacidad vs destreza.

Para la RAE una capacidad (del lat. *capacĭtas*, *-ātis*) es la aptitud, talento, o cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo. Mientras que una destreza (de *diestro*) es la habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.

En Psicología, el concepto de capacidad se halla muy vinculado al estudio de la inteligencia. Los modelos explicativos sobre ésta, que se han sucedido a lo largo de la historia se refieren expresamente a funciones motrices y a procesos del pensamiento (Ontoria, 2005).

Así, se pueden distinguir:

- Modelos basados en la concepción de una única capacidad intelectual general,
- Modelos basados en distintas capacidades o estructuras mentales, entre los que cabe citar, el modelo de las capacidades primarias de Thurstone (1991) y los modelos jerárquicos de Spearman y Cattell.
- Modelos basados en factores o capacidades que dependen de la situación en la que se encuentre los sujetos, como el modelo componencial de Sternberg.

Según los fundamentos y principios teóricos de cada uno de estos modelos las definiciones que se desprenden del concepto de capacidad presentarán diferentes matices entre sí. A pesar de ello y sin olvidar cual es el verdadero enfoque que nos ocupa, el de las capacidades como objetivo de la educación, ofrecemos la siguiente definición:

“Entendemos por capacidad el potencial o la aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, las posibilidades que cada ser humano tiene, que puede desarrollar y que le van a permitir realizar, de forma permanente y por sí solo, aprendizajes nuevos” (Rodríguez y Lucini, 1999. Pág. 112).

Las destrezas son, prácticamente, un sinónimo de habilidades (Carrasco, 2004), como hemos dicho antes. Son habilidades que el alumno posee o que ha desarrollado mediante la práctica (Genovard y Gotzens, 1990). En la misma línea, Valls (1993; 1994) se refiere a las destrezas como formas de actuación, determinadas maneras de obrar, rendimientos y no conocimientos abstractos, ideas, conceptos o saberes semejantes. También hace referencia a la cantidad y calidad del rendimiento.

3.6.1.3. Estilos de aprendizaje, Enfoques de aprendizaje y Estrategias de aprendizaje.

Enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje no son el mismo concepto, son términos relacionados pero no equivalentes. Distinguimos entre ellos porque suelen usarse indistintamente y, por tanto, erróneamente.

Son muchos los autores que aportan su propia definición de estos términos, así pues, pasamos a recoger algunas de ellas como ejemplo:

Kolb (1976) define los estilos de aprendizaje como modos habituales de procesar la información, resultado de la herencia, de las experiencias y de las exigencias del medio que están fuertemente anclados en la estructura de la personalidad siendo más difíciles de cambiar que los enfoques de aprendizaje, más adaptativos.

Keefe (1988) apunta que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas

académicas, influenciadas por sus características personales. Según Biggs (1988), cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes cuestiones; una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?). De esta forma, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo.

Entwistle y Peterson (2004) definen los enfoques de aprendizaje como los procesos de aprendizaje que pone en marcha el estudiante para enfrentarse a una tarea académica, provenientes tanto de sus percepciones de la tarea como de las características del individuo.

Los enfoques de aprendizaje son definidos como la forma en que los alumnos aprenden y estudian (Abalde, Muñoz, Buendía, Olmedo, Berrocal, Cajilde, Soriano; Hernández Pina, García y Maquillón, 2004), que se encuentran influenciados por un conjunto amplio de factores como las valoraciones y motivos de los alumnos para aprender, las percepciones de los demás de la tarea, la metodología y sistemas de evaluación empleados por el profesor, el clima del aula, etc. (Biggs, Kember y Leung, 2001).

Por tanto, los estilos de aprendizaje son menos flexibles que los enfoques de aprendizaje, que se pueden modular en función del contexto y de las necesidades de la tarea.

A las estrategias de aprendizaje les dedicamos un apartado específico por ser el asiento teórico básico de la presente Tesis Doctoral.

3.6.2. El concepto de estrategias de aprendizaje.

Existen múltiples definiciones de estrategias de aprendizaje en la literatura. A continuación se enumeran, por orden cronológico, algunas de autores que han trabajado el tema:

- Gagné (1974) define las estrategias de aprendizaje como habilidades que capacitan al estudiante para controlar sus propios procesos de aprendizaje, su retención y su pensamiento.
- Biggs (1976): Las estrategias cognitivas son habilidades internamente organizadas que gobiernan la conducta de los individuos al atender, aprender, recordar y pensar.
- Flavell (1977): Son actividades de almacenamiento de la información y su posterior recuperación. Distingue estrategias cognitivas de almacenamiento y recuperación (organización y elaboración); estrategias de recuperación (repaso); y estrategias metacognitivas.
- Dansereau (1978): Define estrategia como conjunto de procesos que facilitan la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Distingue estrategias primarias como comprensión, retención, recuperación; y estrategias de apoyo, que tratan de establecer metas y temporalización como concentración, control y evaluación.
- Para Weinstein y Mayer (1985) son todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucran los aprendices durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir en el proceso de codificación de la información.

- Derry y Murphy (1986) las entienden como un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por el individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimiento.
- Nisbet y Schucksmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.
- Monereo (1990) las interpreta como procedimientos de mediación cognitiva, encargados, por una parte de controlar la selección y ejecución de métodos y técnicas de estudio, y por otra de planificar, regular y evaluar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de todo tipo de contenidos.
- Bernad (1991): Las estrategias de aprendizaje suponen la utilización propositiva de esquemas operativos que implican dos atributos fundamentales: el orden de sucesión de los procesos cognitivos y el control que el sujeto ejerce sobre su pensamiento.
- Monereo y Clariana (1993) las entienden como los procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.
- Román (1993): las estrategias de aprendizaje son series eficaces de operaciones mentales que el estudiante utiliza para adquirir, retener y/o recuperar los diferentes tipos de información (conceptos, principios y procedimientos).

- Beltrán (1995) las entiende como reglas o procedimientos que nos permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje. Son las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje.
- Justicia (1997) las interpreta como procedimientos internos, no observables, de carácter generalmente cognitivo, que ponen en juego los sujetos cuando aprenden y que tienen como fin lograr un plan, un objetivo o una meta asociada con la manipulación del conocimiento.
- Para Gargallo (1999) las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del “saber hacer”. Son las metahabilidades o habilidades de habilidades que utilizamos para aprender, son los procedimientos que ponemos en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y normas y también para aprender los propios procedimientos.
- Cohen (2003) las define como pensamientos y comportamientos conscientes usados por los estudiantes con la meta explícita de mejorar el conocimiento y entendimiento del concepto que se aprende.
- Chamot (2004) sostiene que las estrategias de aprendizaje son pensamientos y acciones conscientes que los estudiantes ejecutan con el fin de lograr una meta en el aprendizaje.

Consideradas las definiciones anteriores se observan rasgos comunes fundamentales que pueden dar lugar a las notas básicas del concepto de estrategia:

- Son procedimientos, procesos u operaciones mentales que se desarrollan con el ejercicio, que se aprenden y se pueden enseñar, (Dansereau, 1978; Weinstein y Mayer, 1985; Derry y Murphy, 1986; Nisbet y Schucksmith, 1987; Monereo, 1990; Monereo y Clariana, 1993; Román, 1993; Beltrán, 1995; Justicia, 1997; Gargallo, 1999).
- Comportan planes de acción para lograr objetivos. Las estrategias exigen fijar una meta u objetivo identificable, implican una orientación finalística, (Dansereau, 1978; Nisbet y Schucksmith, 1987; Monereo y Clariana, 1993; Beltrán, 1995; Justicia, 1997; Cohen, 2003; Chamot, 2004).
- De carácter interno y, por tanto, no observables, (Biggs, 1976; Derry y Murphy, 1986; Román, 1993; Beltrán, 1995; Justicia, 1997).
- Se usan para la adquisición, el almacenamiento o retención, la recuperación y la utilización de la información, (Gagné, 1974; Biggs, 1976; Flavell, 1977; Dansereau, 1978; Weinstein y Mayer, 1985; Nisbet y Schucksmith, 1987; Monereo, 1990; Román, 1993).
- Incluyen componentes metacognitivos, que son los que posibilitan el control del propio proceso de aprendizaje. Su puesta en marcha es controlada, no inconsciente, aunque una vez aprendida la estrategia puede automatizarse. Exigen actividad metacognitiva por parte del aprendiz, lo que comporta deliberación y flexibilidad del pensamiento del alumno, que afecta a la selección, planificación y evaluación personal de la actividad cognitiva seguida, (Gagné, 1974; Derry y Murphy, 1986; Nisbet y Schucksmith, 1987; Bernad, 1991; Monereo y Clariana, 1993; Román, 1993; Beltrán, 1995; Gargallo, 1999; Cohen, 2003; Chamot, 2004).

- Comportan una articulación consciente de las distintas fases y procesos en que se despliega la actividad del aprendiz (es fundamental comprender la situación, fijar la meta, planificar los pasos, controlarlos y evaluar su eficacia). Así, las estrategias son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos que implique la tarea, (Dansereau, 1978; Nisbet y Schucksmith, 1987; Monereo y Clariana, 1993; Beltrán, 1995; Justicia, 1997; Cohen, 2003; Chamot, 2004).
- Combinan el manejo de técnicas y habilidades, (Gagné, 1974; Biggs, 1976; Gargallo, 1999).
- Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales, (Derry y Murphy, 1986; Nisbet y Schucksmith, 1987; Monereo, 1990; Román, 1999; Beltrán, 1995; Justicia, 1997; Gargallo, 1999).

3.6.2.1. Nuestra definición de las estrategias de aprendizaje.

A partir de las propuestas de autores relevantes y del análisis del tema, se propone nuestra propia definición del concepto de estrategias de aprendizaje:

“Las estrategias de aprendizaje son los procesos mentales utilizados por los alumnos de manera consciente para alcanzar una meta u objetivo de aprendizaje. Tienen la finalidad de promover el interés, controlar el contexto y la interacción social, así como planificar y evaluar el aprendizaje, de modo que el aprendiz sea capaz de buscar, seleccionar, procesar y recuperar información para utilizarla, eficazmente, en situaciones en las que sea necesaria. Para poner en marcha el proceso y sostener el esfuerzo comportan, también, la movilización de procesos afectivo-emotivos y motivacionales”.

Para llegar a la definición anterior se ha tenido en cuenta que las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del “saber hacer” (Gargallo, 2000) pudiendo contemplarse como los procesos que movilizamos para aprender con eficacia en un contexto social dado.

Implican tomar decisiones ajustadas a las condiciones del aprendizaje, que suponen elegir correctamente el procedimiento o los procedimientos idóneos para lograr el éxito del aprendiz y, por lo tanto, implican manejar y modular habilidades y técnicas de las que dispone el sujeto o aprender nuevas. En palabras de Monereo (1993), las estrategias de aprendizaje nos permiten abordar los objetivos de aprendizaje en función de las características de la tarea, las exigencias contextuales y los propios recursos y limitaciones personales.

Las estrategias involucran componentes cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales y ambientales en la resolución de tareas académicas (Lindner y Harris, 1992), integrando habilidades de planificación, control y evaluación (aprendizaje autorregulado) (Corno, 1994).

Aprender estrategias de aprendizaje es “Aprender a aprender”, uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo actual: el alumno tiene que aprender a buscar, seleccionar, analizar críticamente e integrar en sus esquemas cognitivos la información necesaria para desenvolverse con éxito en la sociedad, para llegar a ser aprendiz estratégico.

3.6.3. Clasificaciones de las Estrategias de Aprendizaje.

En lo que respecta a la clasificación de las estrategias de aprendizaje existe también una gran variedad en la literatura especializada. Aún así, es posible encontrar coincidencias respecto a la existencia de tres grandes bloques de estrategias: estrategias cognitivas de manejo de la información; estrategias metacognitivas; y estrategias afectivo-emotivas y motivacionales. En esta línea

vamos a hacer un recorrido cronológico por las más significativas partiendo de una de las clasificaciones más reconocidas (Weinstein y Mayer, 1985). También creemos muy explicativa la jerarquización de procesos cognitivos de Pozo (1990) y Pozo y Postigo (1993) que amplían los postulados de Flavell y Wellman (1977); las aportaciones sobre las estrategias de apoyo de Dansereau (1985); las de Weinstein y Mayer (1985); Sternberg (1985); Nisbet y Schucksmith (1986); Monereo y Clariana (1993) y Beltrán (1993; 1996; 1998b). Pasamos a describir cada una de ellas:

Weinstein y Mayer (1985).

Kirby (1984) distingue entre microestrategias de aprendizaje (se aplican a tareas concretas y fáciles de enseñar) y macroestrategias de aprendizaje (consisten en conocer y comprender los propios mecanismos de aprendizaje y saber transferirlos; difíciles de aprender). Weinstein y Mayer (1985) precisan estos dos grandes bloques en ocho categorías generales. Las seis primeras dependen de la complejidad de la tarea y, las dos últimas, incluyen las estrategias metacognoscitivas y las estrategias afectivas. Partiendo de una clasificación inicial que diferenciaba estrategias de repetición, elaboración y organización de la información desdoblaron cada una de estas estrategias en dos, en función de su aplicación a tareas básicas o complejas de aprendizaje, llegando así a las seis primeras estrategias aludidas:

Las *estrategias de repetición* según Pacheco (2008), son las que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo de la persona, a través de tácticas como la copia, repetición, recursos nemotécnicos, establecimientos de conexiones significativas, entre otras.

Por lo tanto, las estrategias cognitivas de repetición son las que procuran mejorar el proceso cognitivo de retención de la información en la memoria de trabajo, para que pueda elaborarse y almacenarse en la memoria a largo plazo.

1. Estrategias de repetición para tareas básicas de aprendizaje.

Existe un número importante de tareas educativas diferentes que requieren de un recuerdo simple. Un ejemplo de estrategia en esta categoría lo constituye la repetición de cada nombre de los colores del espectro, en un orden serial correcto. Estas tareas simples ocurren particularmente en un nivel educacional menor o en cursos introductorios. Una diferencia importante entre expertos (quienes utilizan la información de manera efectiva) y novatos (quienes aún no dominan las estrategias efectivas para recuperar y utilizar la información), parece estar relacionada con la base de conocimientos que poseen. La estructura, la organización y la integración de esta base de conocimientos son importantes para la experta toma de decisiones, aun para los alumnos más inteligentes, con formas profundas de procesamiento de la información.

2. Estrategias de repetición para tareas complejas de aprendizaje.

Esta categoría comprendería las prácticas de registro, copia, repetición y rutinarización de técnicas de estudio más complejas, con un grado de control cognitivo más alto que en las del apartado anterior. Estas estrategias involucran el conocimiento que se extiende más allá del aprendizaje superficial de listas de palabras o segmentos aislados de información. En esta categoría se incluyen prácticas como el copiado y el subrayado del material de lectura. Estas actividades parecen ser particularmente efectivas cuando se ejercitan conjuntamente con otras estrategias que conducen a un procesamiento significativo de la información, tales como el uso de la elaboración, la organización o la comprensión de textos escritos.

Las *estrategias de elaboración* implican realizar conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos, a través de tácticas como el parafraseado, los resúmenes, la creación de analogías, la toma de notas no literales, responder

preguntas, describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente, etc.

3. Estrategias de elaboración para tareas básicas de aprendizaje.

La elaboración involucra el uso de algún tipo de construcción simbólica referida a lo que uno está tratando de aprender, de manera que sea más significativo. Esto se puede lograr utilizando construcciones verbales o imaginales. Por ejemplo, el uso de imaginación mental puede ayudar a recordar las secuencias de acción descritas en una obra, y el uso de oraciones para relacionar un país y sus mayores productos industriales. La creación de elaboraciones efectivas requiere que el alumno esté involucrado activamente en el procesamiento de la información a ser aprendida. Numerosos estudios han demostrado que esto es un prerrequisito importante para el aprendizaje significativo versus la codificación superficial para el recuerdo.

4. Estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje.

Las actividades de esta categoría incluyen la creación de analogías, parafraseo, la utilización de conocimientos previos, experiencias, actitudes y creencias, que ayudan a hacer la nueva información más significativa. Una vez más, la meta principal de cada una de estas actividades es hacer que el alumno esté activamente involucrado en la construcción de puentes entre lo que ya conoce y lo que está tratando de aprender. Las diferentes maneras de elaborar incluyen el tratar de aplicar un principio a la experiencia cotidiana, relacionar el contenido de un curso al contenido de otro, relacionar lo que se presentó anteriormente en una lectura a la discusión actual, tratar de utilizar una estrategia de solución de problemas a una situación nueva y resumir un argumento.

Las *estrategias de organización* agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje,

dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías, a través de tácticas como el resumen de textos, la elaboración de esquemas, el subrayado, la elaboración de cuadros sinópticos, redes semánticas, mapas conceptuales, árboles ordenados, etc.

5. Estrategias organizacionales para tareas básicas de aprendizaje.

Las estrategias en esta categoría se enfocan a métodos utilizados para traducir información en otra forma que la hará más fácil de entender. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, el agrupamiento de las batallas de la Segunda Guerra Mundial por localización geográfica, la organización de animales por su categoría taxonómica, etc. En este tipo de estrategias, un esquema existente o creado se usa para imponer organización en un conjunto desordenado de elementos. Nótese que las estrategias organizacionales, como las de elaboración, requieren un rol más activo por parte del alumno que las simples estrategias de ensayo.

6. Estrategias organizacionales para tareas complejas de aprendizaje.

Las estrategias organizacionales pueden ser también muy útiles para tareas más complejas. Ejemplos comunes del uso de este método con tareas complejas incluyen el esbozo de un capítulo de un libro de texto, la creación de un diagrama conceptual de interrelaciones causa-efecto, y la creación de una jerarquía de recursos para ser usados al escribir un trabajo final. Parecen contribuir a la efectividad de este método tanto el proceso como el producto.

7. Estrategias de monitoreo de comprensión.

La metacognición se refiere tanto al conocimiento del individuo acerca de sus propios procesos cognoscitivos, como también a sus habilidades para

controlar estos procesos mediante su organización, monitoreo y modificación, como una función de los resultados del aprendizaje y la realimentación.

Una subárea dentro de la metacognición que es particularmente relevante, se llama monitoreo de comprensión. Operacionalmente, el monitoreo de la comprensión involucra el establecimiento de metas de aprendizaje, la medición del grado en que las metas se alcanzan y, si es necesario, la modificación de las estrategias utilizadas para facilitar el logro de las metas. El monitoreo de la comprensión requiere de varios tipos de conocimiento por parte de los alumnos. Por ejemplo, ¿cuáles son sus estilos preferidos de aprendizaje?, ¿cuáles son las materias más fáciles o más difíciles de entender?, ¿cuáles son los mejores y los peores tiempos del día? Este tipo de conocimiento ayuda a los individuos a saber cómo programar sus horarios de actividades de estudio y los tipos de recursos o asistencia que necesitarán para una ejecución eficiente y efectiva. Se trata, pues, de estrategias metacognitivas de regulación y control de la propia tarea.

8. Estrategias afectivas.

Las estrategias afectivas ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo. Ejemplos de estrategias afectivas incluyen ejercicios de relajación y auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad de ejecución; encontrar un lugar silencioso para estudiar para así reducir distracciones externas; establecer prioridades, y programar un horario de estudio. Cada uno de estos métodos está diseñado para ayudar a enfocar la capacidad (generalmente limitada) del procesamiento humano sobre la meta a aprender. Eliminando las distracciones internas y externas se contribuye a mejorar la atención y lograr la concentración.

Sternberg (1985).

Este autor opta por una clasificación más general distinguiendo entre dos tipos de estrategias:

- *No ejecutivas*: su misión es planificar, controlar y regular las estrategias durante la ejecución de una tarea;
- *Ejecutivas*: destinadas a la realización de la actividad.

Para Stenberg las habilidades ejecutivas hacen referencia a las técnicas y estrategias concretas que los estudiantes utilizan para realizar, en la práctica, una actividad de aprendizaje. Constituyen las habilidades de nivel inferior o las que pueden verse de manera concreta en la práctica, en las tareas de aprendizaje que los alumnos realizan.

Las habilidades no ejecutivas constituyen las habilidades de nivel superior que tienen como función principal la planificación, el control y la revisión de aquellas estrategias concretas que el alumno pone en marcha en el proceso de aprendizaje. Hacen referencia, en terminología más reciente, a las denominadas “estrategias metacognitivas”.

Dansereau (1985).

El sistema clasificatorio de las estrategias de aprendizaje ofrecido por Dansereau contempla dos tipos: estrategias primarias y estrategias de apoyo. Las estrategias primarias son empleadas por el alumno para trabajar directamente sobre la tarea, se trata de las estrategias que facilitan la comprensión lectora y la memoria, y están destinadas a procesar la información. Por otro lado, las estrategias de apoyo sirven para mejorar el funcionamiento cognitivo en general, que se refieren al componente afectivo-motivacional, a la creación de buen

ambiente para el estudio, a la mejora de la autoestima, a la reducción de la ansiedad, a facilitar la concentración, a planificar el tiempo de estudio, etc.

Nisbet y Schucksmith (1986).

Elaboran una lista de las estrategias que normalmente se necesitan para realizar bien una tarea escolar. Son las siguientes:

- *Formulación de cuestiones:* encargada de establecer hipótesis, fijar los objetivos, relacionar la tarea con trabajos anteriores, etc.;
- *Planificación:* su función es determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o problema en sus partes integrantes, decidir qué habilidades físicas o mentales son necesarias;
- *Control:* su cometido es intentar continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales;
- *Comprobación:* implicada en verificar la realización y los resultados;
- *Revisión:* su misión es rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos;
- *Autoevaluación:* destinada a valorar finalmente tanto los resultados como la ejecución de la tarea.

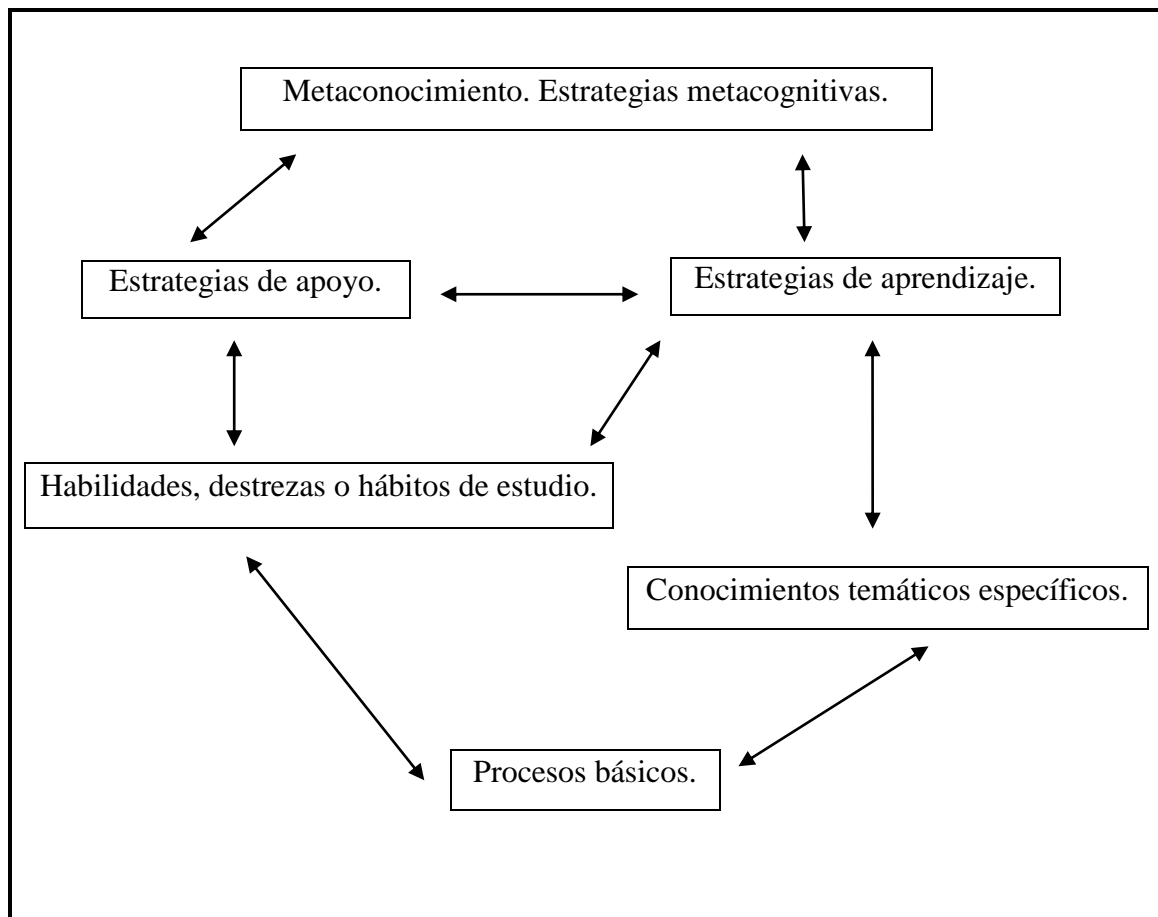
Estos autores también clasifican las estrategias en macroestrategias y microestrategias, como inicialmente hizo Kirby en 1984. Como apuntábamos anteriormente, las microestrategias son habilidades concretas utilizadas en una tarea concreta, y por tanto, específicas de cada tarea, mientras que las macroestrategias están relacionadas con los mecanismos de conocimiento y autorregulación de los propios procesos de aprendizaje.

Pozo (1990) y Pozo y Postigo (1993).

Una de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje más convincente y aclaratoria es la incluida en la jerarquización de procesos cognitivos que constituyen Pozo (1990) y Pozo y Postigo (1993) recogiendo y completando la original enunciación de Flavell y Wellman (1977).

Estos autores clasifican las estrategias de aprendizaje en tres tipos: estrategias de procesamiento de la información, estrategias de apoyo y estrategias metacognitivas. A modo de soporte visual se presenta un cuadro jerárquico que pasamos a explicar a continuación.

Gráfico 4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje
(Pozo y Postigo, 1993: 51).



Las estrategias metacognitivas se encuentran en la cima de la clasificación y se encargan de integrar la planificación, el control y la revisión de las estrategias de procesamiento de la información.

En un segundo nivel se localizan dos tipos de estrategias que adquieren el mismo rango de importancia: las estrategias de procesamiento de la información, que sirve para organizar, elaborar, integrar y recuperar la información y las estrategias de apoyo que se refieren al componente afectivo-motivacional, a la creación de buen ambiente para el estudio, a la mejora de la autoestima, a la reducción de la ansiedad, etc.

Bajando un peldaño en importancia se ubican las habilidades o destrezas (Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo, 1990) y otras técnicas de estudio que no se pueden considerar estrategias en sí mismas. Estas habilidades o destrezas sí que han sido enseñadas con frecuencia en las aulas. Son habilidades del orden de tomar apuntes, subrayar, repasar, etc. Y otras habilidades y técnicas de estudio que no constituyen por sí mismas estrategias de aprendizaje, a no ser que se integren en una secuencia planificada de acciones orientadas a un fin (Pozo, 1990). Para que esa integración en estrategias se lleve de manera pertinente es necesario que el sujeto disponga de conocimiento y control metacognitivo. En este mismo nivel jerárquico se sitúan los conocimientos específicos que se deben dominar para emplear las estrategias en las diferentes áreas. Un alumno que no sabe realizar operaciones básicas matemáticas no podrá resolver un problema planteado en el aula; un alumno no podrá sacar las ideas más importantes de un texto si no es capaz de leer de una manera fluida y comprensiva, etc.

En el último escalón de esta clasificación, por debajo de las habilidades o destrezas y los conocimientos específicos de cada área (Flavell y Wellman, 1977; Pozo, 1990) se emplazan las operaciones y procesos básicos de procesamiento la información: atención, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo y otros

como el pensamiento operatorio, el pensamiento abstracto, la capacidad reflexiva, etc., que se necesitan para llevar a cabo las habilidades cognitivas pertinentes.

Monereo y Clariana (1993).

Monereo y Clariana afirman que las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones y problemas globales o específicos de aprendizaje. Unos comportamientos responsables de facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo que supone gestionar la entrada, etiquetación, categorización, almacenamiento, recuperación o salida de datos. Es por ello que estos autores clasifican las estrategias dentro de tres bloques: estrategias de repetición, estrategias de gestión, elaboración y organización y estrategias de control:

- *De repetición:* encargada de mantener literalmente los datos. Exigen un nivel de control mínimo, ya que, su finalidad es la conservación y almacenamiento de la información, haciendo uso para ello de estrategias de copia, repetición y reproducción. Son ejemplos la repetición de términos en voz alta, las reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado, etc.
- *De gestión, elaboración y organización:* su función es relacionar la información nueva con los conocimientos previos del estudiante. Implican un control cognitivo mayor, ya que, su finalidad es el establecimiento de relaciones entre la información previa y la nueva, siendo necesaria la comprensión de la misma. Para relacionar la información previa y la nueva es necesario que se de aprendizaje significativo, es decir, hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Ejemplos de estrategias de

elaboración son: parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el alumno), describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente, etc.

Ejemplos de estrategias de organización son: Resumir un texto, realizar un esquema, subrayar, elaborar un cuadro sinóptico, establecer redes semánticas, confeccionar mapas conceptuales, árboles ordenados, etc. Las estrategias de organización agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías.

- *De control*: destinada a la autorregulación del proceso de aprendizaje (planificación, ejecución y evaluación). Requieren un mayor control cognitivo, y están formadas por procedimientos de autorregulación. Se conocen también como “estrategias metacognitivas”. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias de planificación son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción. Se llevan a cabo actividades como: establecer el objetivo y la meta de aprendizaje; seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo; descomponer la tarea en pasos sucesivos; programar un calendario de ejecución; prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los

recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario; seleccionar la estrategia a seguir, etc.

Las estrategias de ejecución se utilizan durante la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como: formularles preguntas, seguir el plan trazado, ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea, modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces, etc.

Las estrategias de evaluación son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como revisar los pasos dados, valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos, evaluar la calidad de los resultados finales, decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

Beltrán (1993; 1996; 1998).

Beltrán agrupa a las estrategias teniendo en cuenta dos criterios:

- *por su naturaleza;* pueden ser: cognitivas, metacognitivas y de apoyo;
- *por su función;* en relación con los procesos a los que sirven: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación.

De la combinación de ambos criterios se obtienen los siguientes tipos de estrategias de aprendizaje:

- *De apoyo:* su función es sensibilizar al estudiante hacia las tareas del aprendizaje. Las estrategias de apoyo están al servicio de la sensibilización del estudiante hacia las tareas de aprendizaje. Y la sensibilización hacia el aprendizaje tiene 3 ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto.
- *De procesamiento:* implicadas en la adquisición de nueva información. Las estrategias de procesamiento van directamente dirigidas a la codificación, comprensión, retención y producción de los materiales informativos. En la utilización de estas estrategias reside de la calidad del aprendizaje, ya que una de las funciones de estas estrategias es favorecer el aprendizaje significativo. Las estrategias de procesamiento más importantes son la repetición, la selección, la organización y la elaboración.
- *De personalización:* posibilitan trabajar con la información adquirida para recuperarla, transferirla a otras situaciones, reflexionar sobre ella o crear nuevas propuestas. Son ejemplo las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, las estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo, las estrategias de recuperación, estrategias para la transferencia de los conocimientos, etc.
- *metacognitivas:* encargadas de planificar, controlar, regular y evaluar el proceso de aprendizaje. Coincide con la clasificación de Monereo y Clariana (1993) en que implica la planificación, la autorregulación y la evaluación de todo el proceso de aprendizaje.

3.6.3.1. Nuestra clasificación de las estrategias de aprendizaje.

Para elaborar un instrumento adecuado hace falta un buen “mapa de la situación”. Una vez analizadas las clasificaciones más relevantes de autores

reconocidos en el ámbito de la educación pasamos a exponer una clasificación de estrategias de aprendizaje lo suficientemente completa e integradora.

Nosotros hemos basado nuestro trabajo en la clasificación de Gargallo (2000), porque entendemos que es integral, al partir de otras anteriores a las que completa (Beltrán, 1993; Justicia, 1993, 1997; Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1997; Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein y Palmer, 1987). Esta clasificación incorpora procesos cognitivos y metacognitivos, elementos disposicionales y afectivos e incluye las siguientes estrategias:

- 1º: *Estrategias disposicionales y de apoyo* → Son las que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Incluyen:
 - *Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo*: integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, relajación-estrés-ansiedad, sentimiento de competencia, etc.
 - *Estrategias de control del contexto e interacción social*: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, la interacción y el trabajo con otros, etc.

- 2º: *Estrategias metacognitivas de regulación y control* → se refieren al conocimiento, planificación, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, en función de los objetivos de la tarea y del contexto. Incluyen:
 - *Estrategias de conocimiento*: conocerse a uno mismo, conocer las estrategias, conocer la tarea, sus objetivos y los criterios de evaluación, etc.

- *Estrategias de control*: saber planificar, evaluar, controlar y regular, etc.
- 3º: *Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información* → integran todo lo referente a localización, recogida y selección de la información utilizando criterios pertinentes.
- 4º: *Estrategias de procesamiento y uso de la información* → son las estrategias que se utilizan para integrar la información y para utilizarla en la vida. Incluyen:
- *Estrategias atencionales*: dirigidas al control de la atención y a la adquisición de la información.
 - *Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información*: controlan los procesos de reestructuración de la información.
 - *Estrategias de personalización y creatividad*: incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales, etc.
 - *Estrategias de repetición y almacenamiento*: controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo.
 - *Estrategias de recuperación de la información*: controlan los procesos de recuerdo y recuperación.
 - *Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida*: permiten utilizar eficazmente la información para uso académico y cotidiano.

Hemos diseñado el cuestionario agrupándolas en cuatro escalas que se corresponden con los cuatro tipos definidos en esta clasificación.

3.6.4. Las estrategias de aprendizaje en la legislación educativa.

A lo largo de la historia de la educación escolar ha habido diversas leyes que han regulado todo lo relativo a la comunidad educativa. Es en la normativa vigente cuando el tema ha empezado a interesar.

Uno de los puntos clave de la LOGSE (1990) (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) es la importancia conferida a la atención a la diversidad del alumnado y a su integración en las aulas. Otro aspecto fundamental es la diferenciación entre objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es en este punto cuando las estrategias de aprendizaje empiezan a tomar importancia. La LOGSE pretende que los profesores tomemos conciencia de que los alumnos no pueden aprender todos los conocimientos que van a necesitar para su vida futura, y por tanto, optan por la preferencia de enseñarles a “aprender a aprender”. No se pretende como objetivo específico que los alumnos aprendan todos los ríos de España o las capitales del mundo, sino que se les ofrezcan las herramientas y procedimientos para que, por ellos mismos, sepan buscar, seleccionar y aplicar la información.

El título preliminar de la LOGSE se basa en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación para concretar los objetivos que se han de conseguir en la Educación Primaria. Aunque no concretamente denominadas estrategias de aprendizaje, entendemos que el artículo 1c de la LOGSE en su título preliminar hace referencia a ellas:

- Título Preliminar, artículo 1c sobre los fines de la educación: “*La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos*”.

En el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio se recogen las siguientes alusiones a la importancia del conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje:

- Artículo 2 del Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria: *“Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución”*.
- Artículo 2.1 del Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria: *“El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos”*.

La aspiración de mejorar la calidad del sistema educativo lleva a implantar la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de la Calidad de la Educación (LOCE). En estas leyes, la enseñanza de los procedimientos específicos de las áreas ocupa un papel importante. No obstante será, posteriormente, con la LOE (Ley Orgánica de la Educación, que entró en vigor el 3 de mayo del 2006), cuando se defina por primera vez el término competencias básicas.

La LOPEG nació de la necesidad de establecer las bases de la organización y funcionamiento de los centros educativos. Está centrada más en los órganos de gobierno, consejo escolar, inspección, etc. que en los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que no se refiere al tema que nos ocupa.

En la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), en el Título I redefine la estructura del Sistema Educativo en sus

diversos niveles y etapas, referidos a las enseñanzas escolares. Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se asientan los fundamentos, no sólo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás.

Podemos precisar, algunos objetivos de la educación primaria (Título I, capítulo IV, de la Educación Primaria. Artículo 15. Objetivos):

c) “Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha”.

d) “Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo”.

i) “Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal”.

Actualmente, la legislación de referencia vigente es la LOE. La principal novedad es la evaluación general de diagnóstico y el establecimiento de las competencias básicas.

La incorporación del concepto competencias básicas al ámbito educativo se utiliza para la selección de los aprendizajes básicos que cualquier persona debe alcanzar para ser considerada competente (Escamilla, 2008). Ser capaz de actuar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con ese ámbito es haber adquirido bien las ocho competencias básicas que propone la LOE (Coll, 2007).

Las competencias pueden entenderse como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desarrollo personal y social y la adecuación a las necesidades del contexto vital, así como para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes ciudadanos, Sarramona (2004).

Las competencias básicas fueron formuladas por la Unión Europea (Comisión Europea, 2004) y se recogen, como tales, en el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Real decreto de desarrollo de la LOE).

Las competencias básicas incluyen los conocimientos teóricos, las habilidades o conocimientos prácticos y las actitudes o compromisos personales. Suponen la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes e implican comprensión, reflexión y discernimiento. Constituyen unos “mínimos” que proporcionan al profesorado y a los centros referencias sobre los principales aspectos en los que es preciso centrar esfuerzos. Van más allá del “saber” y del “saber hacer o aplicar”, pues también conllevan el “saber ser o estar” (actuar responsablemente).

Más concretamente, una competencia es la capacidad de poner en marcha de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permitan resolver situaciones diversas, siendo las competencias básicas a trabajar las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal.

Obsérvese que la competencia de “aprender a aprender” que, desde nuestro punto de vista, significa manejar adecuadamente estrategias de aprendizaje, se perfila como una de las competencias básicas.

Más específicamente podemos apuntar:

En el título preliminar de la LOE, capítulo I sobre los principios y fines de la educación se recogen, en el artículo 2, los siguientes fines en relación a las estrategias de aprendizaje:

f) “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”.

h) “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte”.

En la misma LOE (Título Primero, Capítulo II, Artículo 17. b Objetivos de la educación primaria) también encontramos alusiones a algunas de las estrategias de aprendizaje:

b) “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje”.

La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) no incorpora ningún cambio respecto a las estrategias de aprendizaje.

En resumen, tanto la normativa vigente como la derogada, reconocen el papel relevante de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, no concreta suficientemente su desarrollo en el currículum. Por tanto, son los profesores en los centros los que han de hacerlo. Para esta tarea, las buenas investigaciones, los buenos ejemplos y las buenas prácticas pueden ayudar.

3.6.5. La enseñanza de las Estrategias de Aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante en el desarrollo integral de los alumnos. Éstos deben estar preparados para enfrentarse de manera autónoma a la vida real cuando acaban la educación obligatoria y, por ello, es necesario facilitarles el desarrollo de las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad.

En el Currículum vigente se especifican tres ámbitos de contenidos que se han de trabajar en los alumnos: conceptos, procedimientos y actitudes. La enseñanza de habilidades y estrategias pertenecen al ámbito procedimental, y es en este terreno donde diversos autores dan su punto de vista en cuanto a los métodos y técnicas más pertinentes para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

Lo ideal sería que tal enseñanza fuera abordada por los profesores en el día a día, integrada en el currículum y en las tareas cotidianas. Ésta parece la mejor alternativa para propiciar la generalización y transferencia de lo aprendido. Para ello, los profesores deberían tener formación específica y entrenamiento.

Mientras esto no se consiga, los programas educativos de enseñanza, como acciones específicas, cuidadosamente diseñados y bien implementados, son una alternativa válida, complementaria de la anterior, que sirve para probar y validar propuestas metodológicas que podrán utilizar los profesores.

Siguiendo la clasificación propuesta por Gargallo (1999 y 2000), los programas educativos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en dos tipologías diferentes, dependiendo de cómo y cuándo son aplicados. Unos son los llamados programas extracurriculares, que generalmente se aplican fuera de los horarios escolares y sin hacer uso de los contenidos curriculares ordinarios (Gargallo, 1999). Los otros son aquellos que están integrados en el currículum escolar (Gargallo, 1999), también denominados integrados o infusionados (Monereo 1998), insertados o entroncados (Bernad, 1999), que son aplicados dentro del aula, en el horario escolar habitual y sobre contenidos escolares habituales (Gargallo, 1999).

Los programas de intervención integrados, infusionados, insertados o entroncados parecen ser más eficaces porque favorecen la transmisión de lo aprendido del ámbito académico al cotidiano y siguen las pautas marcadas con la ley vigente, ya que, en ella se especifica que se debe *enseñar a aprender*, siguiendo el paradigma cognitivista-constructivista.

Existen muchas diferencias en la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos. En la escuela se enseña para todos; sin embargo el resultado no siempre responde a las expectativas y al esfuerzo del maestro. Son variadas las causas de estas diferencias: inteligencia, personalidad, conocimientos previos, motivación, etc. Sin embargo, está demostrado que una de las causas más importantes, es la cantidad y calidad de las estrategias que los alumnos ponen en juego cuando aprenden.

Que los alumnos pongan en marcha las estrategias de aprendizaje no es algo que surge espontáneamente, necesita una enseñanza intencionada. Por este motivo hay que enseñar a aprender, a aprender a aprender y a pensar (González, 2008).

El conocimiento y manejo de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que el alumno sepa, pueda y quiera estudiar.

- *Saber*: el estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, y puede realizarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal.
- *Poder*: para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente. Y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje.
- *Querer*: El uso de buenas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Consigue buenos resultados y esto conlleva que, al conseguir más éxitos, esté más motivado.

Pasamos a proponer un formato para la enseñanza de estrategias de aprendizaje que parte de las aportaciones de ciertos investigadores expertos en el tema (Beltrán, 1993; Gargallo, 2012; Monereo, 1994 y 1998; Nisbet y Schucksmith, 1987):

1.- Análisis de la realidad. Requiere del análisis de los medios y recursos disponibles, de los conocimientos previos que los alumnos posean en manejo de estrategias, la contextualización de la intervención, etc.

2.- Planificación. Requiere formular objetivos, establecer las estrategias que se van a trabajar, concretar la secuencia de cada una de ellas, dividiéndola en habilidades, establecer criterios e instrumentos de evaluación, elegir la metodología de enseñanza, precisar los tiempos, etc.

3.- Presentación didáctica de la estrategia. El método más usual para practicar la *enseñanza directa* de las estrategias, lo que es imprescindible cuando los alumnos las desconocen, es el modelado, seguido de la práctica guiada y, por último, de la práctica libre o independiente (Gargallo, 1999). A continuación, vamos a exponer estos tres pasos:

a) En el modelado se entiende que se va más allá de la imitación. Se trata de que el control y dirección, que en un principio son ejercidos por el profesor, sean asumidos por el alumno. El medio utilizado para conseguir el aprendizaje, dado que se trabaja con procesos cognitivos no directamente observables, es la verbalización. Los pasos son los siguientes:

- El profesor enseña la forma adecuada de ejecutar la estrategia. En esta fase él marca qué hacer, selecciona las técnicas más adecuadas y evalúa los resultados. Lo puede hacer a través de:
 - Explicitar una guía concreta.
 - Ejemplificar cómo utilizar la estrategia a través de un modelo, (que puede ser el mismo profesor).
 - Exponer en voz alta las decisiones que deben tomarse para la aplicación.

b) En la práctica guiada el alumno aplica la estrategia enseñada por el profesor con la constante supervisión de éste: en esta fase el profesor vigila el trabajo del alumno y puede ir guiándole. El profesor irá ajustando la ayuda al progreso del alumno utilizando las técnicas e instrumentos menos directivos, que pueden pasar por el trabajo entre iguales, en función de dicho progreso. Para ello el profesor puede utilizar la *interrogación guiada*, es decir, ir haciendo preguntas al alumno sobre el trabajo realizado, (¿qué has hecho primero?, ¿qué has hecho después?, ¿qué pasos has llevado a cabo?, ¿por qué has hecho eso?, etc.).

- Se practicará la estrategia en temas y contextos distintos: el alumno debe enfrentarse a tareas que requieran reflexión y toma de decisiones para ir asumiendo el control estratégico.
- Una vez consolidada la ejecución de la estrategia, se debe comprender en qué circunstancias se puede utilizar y en cuáles no es recomendable su utilización.
- Aquí, el profesor comienza a responsabilizar a sus alumnos de las decisiones que deben tomarse al extender la estrategia a distintas áreas. En este caso, el profesor puede, para aprovechar a los alumnos más aventajados, facilitar la práctica en pequeños grupos heterogéneos y debe ofrecer feed-back (retroalimentación) continuo con respecto a los problemas que vayan surgiendo.
- Se facilitará que el alumno generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad, con la mínima ayuda del profesor. Para ello se van retirando las ayudas, y promoviendo que el alumno practique la estrategia de forma autónoma en entornos de aprendizaje tan reales como sea posible.
- Excelentes técnicas para la práctica guiada son:
 - El cuestionamiento, también conocido como mayéutica o método socrático de enseñanza. Esta técnica consiste en el constante interrogatorio del profesor a los alumnos para lograr que los alumnos se hagan conscientes de sus propios procesos de pensamiento. Preguntas tipo son: “¿Cómo lo has hecho?”, “¿Por qué lo haces así?”, “¿Podrías haberlo hecho de otra manera?”, etc.

- La autointerrogación metacognitiva. Ésta técnica requiere la elaboración previa de un modelo de interrogación, que el propio alumno debe llevar a cabo, para tres momentos de la aplicación de la estrategia: antes, durante y después, (Tei y Steward, 1985).
- El trabajo en grupos cooperativos. Ésta técnica promueve la realización conjunta de las tareas para que todos los alumnos aprendan de todos promoviendo la independencia y responsabilidad propias.
- La enseñanza recíproca. En ésta técnica los alumnos ejercen de profesores explicando a los compañeros cómo desarrollar la estrategia que se está trabajando, la llevan a cabo delante de los compañeros y dirigen su puesta en acción. Los roles pueden ir cambiando porque todos pueden enseñar y todos pueden aprender de los compañeros. Hay veces que una explicación entre iguales es más comprensible para ellos, puesto que éstas están al mismo nivel de maduración cognitiva.

c) Una vez el alumno ha interiorizado la estrategia, cuando la domina y controla, puede pasar al siguiente nivel. En la práctica libre o independiente el alumno debe escoger, de entre las de su repertorio, la estrategia de aprendizaje más adecuada en función de varios criterios:

- *Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad):* la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender, (datos o hechos, conceptos, etc.), así como de la cantidad de información que debe ser aprendida. Un alumno que, por ejemplo, sólo debe aprender la primera columna de los elementos químicos de la tabla periódica, puede elegir alguna estrategia de repetición: repetir tantas veces como sea preciso el nombre de los elementos, o utilizar alguna regla mnemotécnica. Estas

mismas estrategias pueden ser utilizadas para la memorización de vocabulario en inglés (datos).

- *Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje:* si el alumno quiere relacionar, por ejemplo, los distintos tipos de aviones que existen y clasificarlos, es necesario tener unos conocimientos más amplios que saber el nombre, no sólo consiste en retener una lista de datos sino que deberá emplear otras estrategias como recuperar y aplicar esa información previa.
- *Las condiciones de aprendizaje* (tiempo disponible, motivación, ganas de estudiar, etc.). En general, puede decirse que a menos tiempo y más motivación extrínseca para el aprendizaje más fácil es usar estrategias que favorecen el recordar literalmente la información (como la repetición), y menos las estrategias que dan significado a la información o la reorganizan (estrategias de elaboración o de organización).
- *El tipo de evaluación al que va a ser sometido:* en la mayoría de los aprendizajes educativos la finalidad esencial es superar los exámenes; por tanto, será útil saber el tipo de examen al que se va a enfrentar. No es lo mismo, por ejemplo, aprender el sistema periódico químico para aplicarlo a la solución de problemas químicos que aprenderlo para recordar el símbolo o estructura atómica de cada elemento. Esto es, las pruebas de evaluación que fomentan la comprensión de los contenidos ayudan a que los alumnos utilicen más las estrategias típicas del aprendizaje por reestructuración y al contrario.

4.- A partir de la práctica independiente deben entrenarse las prácticas de generalización, transfer y mantenimiento a largo plazo.

5.- Una vez el alumno domina las estrategias de aprendizaje y sabe aplicar cada una de ellas a la situación, tarea o problema que se presente, es hora de reflexionar y realizar su propia autoevaluación.

Para llegar a una autoevaluación eficaz, la evaluación que realice el profesor del aprendizaje estratégico debe ser predominantemente procesual y formativa para mejorar el proceso, así como ofrecer feed-back correctivo individual que permita guiar al alumno a una ejecución eficaz de la estrategia (Gargallo, 2012). Si el alumno es capaz de identificar sus fallos y reconocer que el uso de una determinada estrategia hubiera sido más ajustado a la tarea, podrá progresar y llegar a ser un estudiante verdaderamente estratégico.

Resumiendo, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es un proceso complejo que implica tiempo y constancia. Este proceso involucra la interacción entre la persona que enseña y la que aprende (el profesor y el alumno), siendo éste último el que debe desempeñar un papel más activo en el propio aprendizaje. El alumno debe ser capaz de comprender textos, sacar conclusiones, buscar información, recuperarla en las situaciones que lo requieran, resolver problemas, saber planificar el estudio, ser autocrítico a la hora de determinar si las estrategias empleadas han sido eficaces en el proceso de aprendizaje, debe modificarlas o emplear nuevas, etc. El aprendizaje de las estrategias se centra en la enseñanza de los procesos y no sólo de los productos, focalizando la atención en el *aprender a aprender*. Es esencial dotar a los niños y jóvenes de herramientas (estrategias de aprendizaje) para que en un futuro se desenvuelvan eficazmente en la vida real y para que sepan afrontar la vida cotidiana siendo personas integrales. También es básico que un alumno eficiente evalúe su éxito o fracaso, y que indague en sus causas. Un aprendiz estratégico es capaz de planificar la ejecución de las actividades, decidiendo cuáles son las más adecuadas en cada caso, y tras aplicarlas evaluarlas para seguir progresando.

A modo de síntesis, la intensidad y calidad con que el adulto (agente social) realiza el traspaso del control de las estrategias de aprendizaje al niño (mediación) condicionará sus posibilidades de interiorización y representación de la realidad cultural que le ha tocado vivir (sociedad) y, consecuentemente, determinará su integración en ella.

3.6.5.1. Dificultades prácticas en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y pautas para su afrontamiento.

Las dificultades principales que se suelen presentar en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje se pueden concretar en 3 niveles: profesor, alumno y actuaciones de la administración.

1.- Dificultades por parte del profesor:

No es muy probable, pero en ocasiones se puede dar el caso de desconocimiento parcial o total del proceso de aprendizaje. Enseñar estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para su enseñanza. Si el profesor no sabe lo suficiente del tema, difícilmente lo podrá enseñar bien.

La práctica educativa obsoleta centrada en el profesor más que en el alumno puede ser otro obstáculo. Eso lleva, en ocasiones, a clases magistrales sin opción a participar y a falta de interacción profesor-alumno.

Por otra parte, en el aula ordinaria están integrados los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que no llegan al nivel mínimo de contenidos exigidos sin profesores de apoyo y con ratio de 30 alumnos por aula, lo que dificulta la tarea del docente al no ser capaz de atender a las necesidades individuales de todos los alumnos. Si, sumado a esto, las familias no colaboran desde casa el problema se agrava.

En ocasiones, se dan también problemas de disciplina en las aulas y conflictos escolares que retrasan la adquisición de los objetivos mínimos exigidos por la administración para promocionar de etapa.

La preocupación de los profesores por acabar el temario, vinculado a un libro de texto determinado, puede hacer que queden en un segundo plano aspectos tan importantes como el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje, al centrarse los profesores en otros contenidos.

Además, el profesor se puede encontrar en situación de desgaste psicológico o emocional, generado por el ambiente educativo del centro, desmotivado, y/o rechazar toda innovación que entienda que le supone algún tipo de esfuerzo añadido.

2.- Dificultades por parte del alumno:

Uno de los problemas principales es la resistencia del alumno a ser activo en su aprendizaje, prefiriendo que se lo den todo hecho. Al no ejercer un papel activo e implicarse en su aprendizaje, el alumno puede terminar desmotivado.

Algunos alumnos no encuentran apoyo familiar por no contar con una unidad familiar estable. Este hecho puede repercutir en no hacer los deberes, en no presentar trabajos en el plazo fijado, en no colaborar activamente en las exposiciones orales en las que hay que traer algún objeto de casa, en no seguir las normas del centro por desconocimiento de los padres, en ausencia de todos los miembros de la unidad familiar en las reuniones tanto grupales como individuales, en no automatizar el aprendizaje de las estrategias por no dedicarle el tiempo necesario en casa, ya que se requiere práctica, etc.

Además, determinados estudiantes no son capaces de transferir los conocimientos que conocen por no saber aplicarlos a la vida real. Este hecho

puede suponer un problema a la hora de desenvolverse con normalidad en la vida cotidiana. En otras ocasiones, los alumnos poseen las estrategias pero no son hábiles para utilizarlas de forma correcta o no son capaces de seleccionar la adecuada para aprender. Este conjunto de alumnos no reflexiona sobre la estrategia adecuada a utilizar ante las diferentes tareas o dificultades que se pueda encontrar. El problema reside en aprender a autoevaluarse y aceptar críticas constructivas por parte de personas más competentes.

3.- Dificultades ligadas a actuaciones de la administración:

El aumento de la ratio de 25 a 30 alumnos va en detrimento de la calidad de la enseñanza, ya que el tiempo que un profesor dedicaba anteriormente a cada uno de sus alumnos ahora lo tiene que dividir entre una cifra más elevada.

La disminución de personal supone no contar con refuerzos en el aula para niños que suelen quedarse rezagados en clase, ni sesiones de Pedagogía Terapéutica para los alumnos con dificultades de aprendizaje. La no disponibilidad de psicopedagogos a tiempo total en los centros de primaria, al menos en los grandes, es otro problema. El reparto de horas por centro nunca es suficiente y los profesionales se encuentran con sobrecarga de trabajo, de modo que no pueden atender a todo el alumnado que requiera ayuda para progresar.

Por otra parte, no hay horario específico para enseñar estrategias. Es difícil con el actual plan de estudios encontrar tiempo para introducir este aprendizaje en el aula y adecuar los objetivos mínimos de nivel, ciclo y etapa, los temas transversales o la cantidad de materia, si se sigue un libro de texto.

Asimismo, en la actual normativa, se da el caso de alumnos que, sin haber llegado a los objetivos mínimos de nivel, tienen que promocionar obligatoriamente por ley, terminando de perderse en un nivel que no les corresponde por su situación madurativa.

4.- Además de las dificultades aludidas no existen cuestionarios de evaluación de estrategias de aprendizaje validados y fiables para la etapa de educación primaria desde los que se pueda partir para poder aplicar y evaluar un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Y ésta es una dificultad fundamental porque cualquier programa educativo necesita de una evaluación rigurosa. Añádase a esto la falta de buenos modelos: programas, buenas prácticas, etc.

Para resolver algunas de estas dificultades proponemos las siguientes pautas:

- Promover programas de formación inicial del profesorado, en la fase previa al ejercicio profesional, en que esta temática se aborde de modo específico. El diseño de los planes de estudio de Bolonia ha sido una excelente oportunidad que se ha desaprovechado en gran parte. Existen estudios que demuestran que los profesores que han recibido formación en su periodo universitario son más sensibles al tema y enseñan mejor a aprender. No se pueden lograr alumnos estratégicos sin profesores estratégicos. Un profesor estratégico es aquél que aprende estratégicamente su materia y la enseña también estratégicamente, por tanto debe ser formado como aprendiz estratégico y como enseñante estratégico (Monereo, 1994; Pérez Cabaní, 1997).

- Diseñar una oferta adecuada de acciones de formación permanente, en la que caben diversos formatos: cursos, talleres, proyectos de innovación, programas de formación en centros, tardes formativas, etc., en que se aborde la enseñanza del aprender a aprender. Ya se dispone en la literatura científica de suficientes ejemplos desarrollados y aplicados con éxito que se pueden utilizar como soporte.

En materia de formación permanente del profesorado cabe aludir a la reciente ORDEN 65/2012, de 26 de octubre de la Consellería de Educación,

Formación y Empleo que se publicó el 31 de octubre de 2012, en la que se establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas. Como aspectos importantes y novedosos en cuestión de formación permanente del profesorado que se recogen en la Orden se pueden señalar dos:

1.- En el capítulo primero, de disposiciones generales, se reconoce el derecho y la obligación del profesorado a la formación; se señala la responsabilidad compartida entre el profesorado, los centros de formación, inspección y Consellería; y se establece como objetivo básico incrementar las competencias profesionales de los docentes.

2.- Nace la figura del coordinador de formación, encargado de detectar las necesidades de formación del claustro de profesores, vincular al centro con el CEFIRE, redactar el Programa Anual de Formación (PAF), poner en marcha y encargarse del seguimiento de las actividades de formación, evaluar, gestionar recursos y rellenar documentación, entre otras funciones.

La enseñanza del “aprender a aprender”, de las estrategias de aprendizaje, se incardina en una de las cinco líneas estratégicas que pretende abordar la Consellería: la actualización metodológica en el proceso de enseñanza/aprendizaje como herramienta para alcanzar el éxito escolar.²

- El asesoramiento pedagógico y el papel del psicopedagogo del centro también son fundamentales en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, junto con la atención a la diversidad, las dificultades de aprendizaje, la orientación a los alumnos, y el asesoramiento a los profesores y equipo docente en el ámbito del diseño y desarrollo curricular (Gargallo, 2000). Es importante que, trabajando

² Las cinco líneas estratégicas en materia de formación permanente del profesorado que aborda la Consellería son: 1.- Actualización metodológica en el proceso de enseñanza/aprendizaje como herramienta para alcanzar el éxito escolar; 2.- Formación plurilingüe; 3.- Incorporación y aumento de las TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje; 4.- Convivencia, atención a la diversidad y tutoría y 5.- Dimensión europea de la educación: impulso de la cooperación y movilidad europea.

en equipo, el psicopedagogo y el conjunto de profesores sean capaces de llevar a cabo líneas metodológicas coordinadas en el centro educativo. Para efectuar un plan de acción común, el psicopedagogo concreta su tarea en cuatro niveles de actuación y concreción: Proyecto Curricular de Centro, Plan de Acción Tutorial, programaciones Didácticas e Intervención Educativa en el aula (Monereo, 1999).

- Por otra parte, el diseño de herramientas como los cuestionarios de evaluación de estrategias de aprendizaje puede ayudar al profesional a detectar deficiencias o dificultades en el alumnado. La labor del docente se facilita, ya que se puede focalizar el esfuerzo en las áreas concretas que las que el alumno presente problemas. Además estos cuestionarios permitirán valorar el impacto de acciones y programas para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

3.6.6. Análisis de programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

Aunque el objetivo fundamental de esta investigación es la evaluación y la construcción y validación de un instrumento para la misma, entendemos que es relevante realizar un breve recorrido por algunos de los programas educativos diseñados y aplicados en el contexto. Ello nos permitirá, en unas ocasiones, valorar su eficacia, cuando dispongamos de datos de la misma, y en otras, atender también a los instrumentos de evaluación utilizados.

Además de las técnicas y métodos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje que el profesor emplea en su día a día, un recurso complementario es la aplicación de programas educativos específicos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Queremos precisar que, en la descripción de los programas de intervención, hemos incluido tanto programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje como aquellos otros que reciben la denominación de programas para enseñar a pensar, presentados también para que el alumno aprenda a aprender.

Los programas de intervención en el campo de las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar en dos grandes categorías. Por un lado están los programas extracurriculares, que son de tipo generalista, es decir, que entrenan a los alumnos en un conjunto de habilidades cognitivas generales (Gargallo, 2012), se aplican desprovistos de los contenidos curriculares ordinarios, y generalmente fuera de los tiempos escolares habituales. Por otro, se encuentran los programas curriculares, también denominados integrados o infusionados (Monereo, 1998), insertados o entroncados (Bernad, 1999). Este tipo de programas, contrariamente a los extracurriculares, se aplica sobre la base de los contenidos escolares habituales, dentro del aula ordinaria y durante el horario escolar (Gargallo, 2000).

Pasamos, a continuación, a describir los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje más importantes usando esta diferenciación y ordenados cronológicamente.

3.6.6.1. Programas extracurriculares.

Veamos, en primer lugar, los programas extracurriculares más destacados que ofrecen oportunidades de enriquecimiento y desarrollo para niños y jóvenes más allá del currículo escolar tradicional.

3.6.6.1.1. CoRT: Cognitive Research Trust (Programa de Aprender a Pensar) (1973).

| | |
|--------------------|---|
| Autores | De Bono, E. |
| Año de publicación | 1973. |
| Lugar | Inglaterra. |
| Objetivo | - Convertir las operaciones necesarias para planificar una acción o resolver un problema en una parte del repertorio conductual del alumnado. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Destinatarios | Aunque originalmente fue diseñado para alumnos de unos ocho años, hoy en día es utilizado por niños y adultos a través de un amplio espectro de niveles de edad y capacidad. Se puede aplicar desde el segundo ciclo de Educación Primaria hasta la Educación Secundaria y el Bachillerato. |
| Estructura del programa | <p>Consta de 6 unidades (CoRT1-CoRT6) cada una de las cuales se compone de 63 lecciones, donde se facilita al alumnado una serie de figuras mentales para cada una de las operaciones necesarias para planificar una acción o resolver un problema. Ejercicios basados en los siguientes contenidos:</p> <p>CoRT 1. Amplitud: Pensar sobre una situación de distintos modos.</p> <p>CoRT 2. Organización: Focalizar la atención de forma sistemática y eficaz.</p> <p>CoRT 3. Interacción: Búsqueda de pruebas adecuadas y argumentación.</p> <p>CoRT 4. Creatividad: Estrategias para generar, corregir y evaluar ideas.</p> <p>CoRT 5. Información y Sentimiento: Factores afectivos que afectan al pensamiento, a la vez que se realiza una revisión de temas anteriores.</p> <p>CoRT 6. Acción: Estrategias para resolver problemas.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Se basa en el entrenamiento en las habilidades básicas del pensamiento: amplitud, organización, interacción, creatividad, información y sentimiento y acción.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Cada lección dura unos 35 minutos y se realiza en una sesión semanal, por lo que el programa tiene una duración de 3 años aproximadamente.</p> |
| Otros aspectos destacados | Basado en las teorías sobre el pensamiento lateral de De Bono. Representa un enfoque que se pretende integral para la enseñanza del pensamiento. |

3.6.6.1.2. P.E.I. Programa de Enriquecimiento Instrumental (1980).

| | |
|-------------------------|--|
| Autor | Feuerstein, R. |
| Año de publicación | 1980. |
| Lugar | Israel. |
| Objetivo | - Producir cambios en la estructura cognoscitiva a fin de mejorar la capacidad del individuo para beneficiarse de nuevas experiencias de aprendizaje. Requiere, por tanto, determinar el grado de modificabilidad del sujeto en las operaciones cognitivas y delimitar la cantidad de entrenamiento necesario para lograrlo (Gargallo, 2000). Para Feuerstein casi todos los jóvenes pueden mejorar su inteligencia e incluso llegar a una reestructuración general de sus procesos cognitivos y a mejorar su mismo potencial de aprendizaje por medio de un correcto aprendizaje mediado. |
| Destinatarios | Niños mayores de 10 años que quieran ver modificada positivamente su capacidad cognoscitiva. Inicialmente fue aplicado a alumnos que presentaban deficiencias cognoscitivas principalmente a causa de una privación cultural. |
| Estructura del programa | Se trata de un programa de intervención psicoeducativa de más de 500 páginas de problemas y actividades de papel y lápiz que se divide en 15 instrumentos de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de Puntos. 2. Orientación Espacial I. 3. Comparaciones. 4. Clasificación. 5. Percepción Analítica. 6. Orientación Espacial II. 7. Ilustraciones. 8. Progresiones Numéricas. 9. Relaciones Familiares. 10. Instrucciones. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>11. Relaciones Temporales. 12. Relaciones Transitivas. 13. Silogismos. 14. Diseño de Parámetros. 15. Orientación Espacial III.</p> <p>Cada uno de estos bloques es presentado al sujeto en diferentes modalidades (numérica, pictórica, figurativa, verbal y simbólica). En cada uno de los bloques hay unidades didácticas, en las que, al final de cada una de ellas hay una hoja de autoevaluación para el alumno. Por medio de esta hoja de autoevaluación el propio alumno analizará los logros alcanzados.</p> <p>Los instrumentos a trabajar se distribuyen en tres tipos de categorías, dependiendo del tipo de actividad cognitiva a desarrollar y de los requerimientos necesarios en los alumnos para ello: instrumentos no verbales, instrumentos que requieren un mínimo de vocabulario y lectura e instrumentos que requieren cierto nivel de comprensión lectora.</p> |
| Proceso de validación | Tras la publicación del instrumento han sido muchos los estudios que, tras la aplicación del programa, han corroborado su eficacia en diferentes países. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Siguiendo la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein se considera el concepto de inteligencia como algo no estático sino modificable. Este hecho puede suponer un aspecto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto en cuanto, el profesor, como agente mediador, tiene la visión de que todos sus alumnos pueden progresar.</p> <p><i>Limitaciones:</i></p> <p>1.- Abarca un rango de edad muy extenso (a partir de 10 años y sin tope máximo de edad). Ello puede influir negativamente en su efectividad.</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| | 2.- Para empezar a ver resultados el instrumento educativo requiere mucho tiempo de aplicación, puesto que se necesitan muchas sesiones de trabajo para aplicar la totalidad del programa. |
| Otros aspectos destacados | Feuerstein parte de la base de que el desarrollo cognitivo no es solamente el resultado del proceso de maduración del organismo, sino también del resultado combinado de la exposición directa al mundo. |

3.6.6.1.3. Proyecto Harvard de Desarrollo de la Inteligencia (1987).

| | |
|-------------------------|--|
| Autores | Fue promovido por el Ministro de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia Humana, de Venezuela. En su elaboración colaboraron investigadores de la Universidad de Harvard, de la Bolt Beranek and Newman Inc. y del Ministerio de Educación venezolano (entre 1979 y 1983). Nickerson, R.S., Perkins, D.N., y Smith, E.E. fueron quienes lo desarrollaron y aplicaron inicialmente. |
| Año de publicación | 1987. |
| Lugar | Venezuela. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de razonamiento inductivo y el razonamiento deductivo. - Potenciar la comprensión lingüística y la resolución de problemas. - Desarrollar la toma de decisiones y el pensamiento creativo. |
| Destinatarios | Está estructurado en dos niveles de aplicación: uno dirigido a alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (de los 8 a los 12 años), y el otro para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (de los 12 a los 16 años). |
| Estructura del programa | Se compone de una colección de 13 volúmenes con 99 lecciones, agrupadas en 20 unidades de tres o más lecciones |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>cada una. Dichas unidades se agrupan en seis series, referidas cada una a un conjunto de habilidades distintas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos del razonamiento: observación, clasificación, clasificación jerárquica, y razonamiento inductivo. 2. Comprensión del lenguaje: destreza verbal y comprensión lectora. 3. Razonamiento verbal: razonamiento deductivo. 4. Resolución de problemas. 5. Toma de decisiones. 6. Pensamiento inventivo: pensamiento creativo y destreza en el diseño. |
| Proceso de validación | <p>El proyecto se llevó a cabo en tres fases: diagnóstico, diseño y validación. Esta última contempló dos etapas: evaluación formativa y evaluación sumativa.</p> <p>La primera fase tuvo como objetivos básicos el análisis de las diversas variables del contexto educativo venezolano, la revisión de la literatura asociada con el tema y la selección de los componentes curriculares que se creyó que podían contribuir a desarrollar destrezas intelectuales.</p> <p>La segunda fase estuvo destinada a diseñar y elaborar las versiones preliminares de los materiales instruccionales del curso, así como a diseñar y validar los ítems que serían utilizados para medir la efectividad del instrumento.</p> <p>La tercera fase se llevó a cabo en dos años académicos consecutivos. El primer año se llevó a cabo la fase de evaluación formativa con N=457 y en el segundo año se desarrolló la fase de evaluación sumativa con N=434. La evaluación formativa permitió calibrar los puntos fuertes y débiles del proyecto. La evaluación sumativa constituyó la verificación de la efectividad del instrumento. El instrumento fue aplicado bajo la presencia de 12 profesores quienes</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | registraron información para la revisión de los materiales y la metodología. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Aunque está diseñado para niños de 8 a 16 puede beneficiarse del instrumento cualquier persona que aún no haya adquirido aquellas estrategias de pensamiento propias de la edad en que se encuentra y que, por tanto, carecen de la madurez intelectual adecuada a su estadio vital (Megía, 2000).</p> <p><i>Limitaciones:</i> Es un instrumento que empezó a gestarse en 1979, hace más de treinta años. Este hecho no implica que este obsoleto, pero debería modernizarse estéticamente y barajar la posibilidad de crear materiales de trabajo en soporte informático.</p> |
| Otros aspectos destacados | <p>Al igual que el PEI, éste también es un instrumento basado en la concepción de la inteligencia como modificable por medio de entrenamiento específico.</p> <p>El instrumento se remodela de acuerdo al currículo español con el fin de facilitar la aplicación de las estrategias enseñadas en el programa a otras áreas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Se trata del programa de Pensamiento, Aprendizaje y Transferencia (P.A.T.) de Bueno, 2006.</p> <p>En Estados Unidos se conoce al instrumento con el nombre Odyssey: “<i>A curriculum of thinking</i>”.</p> |

3.6.6.1.4. P.A.I. Proyecto de Activación de la Inteligencia (1992).

| | |
|--------------------|--|
| Autor | Baqués, M. |
| Año de publicación | El primer libro se publica en 1992. La segunda versión nace en el 2001. En 2009 se edita una tercera versión, el PAI-Plus. |
| Lugar | México. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Objetivo | <p>El objetivo principal es trabajar las aptitudes y las habilidades que están en la base de cualquier aprendizaje y utilizar una metodología que potencie un mejor autoaprendizaje por parte del alumno. Este objetivo general se operativiza en dos más específicos:</p> <p>1.- El primer objetivo específico engloba la educación de la percepción y de la atención; la mejora de la orientación espaciotemporal; el velar por la memoria y el pensamiento; una breve atención a la psicomotricidad y a la creatividad; un intento de tomar consciencia del propio cuerpo; un cierto trabajo sobre el lenguaje y la matemática.</p> <p>2.- El segundo objetivo específico incide en los conocimientos previos, el aprendizaje significativo y la transferencia de conocimientos, implicando trabajo de estrategias cognitivas, afectivas, motivacionales, etc.</p> |
| Destinatarios | Dirigido a la etapa de Educación Primaria. |
| Estructura del programa | Es un proyecto que consta de ocho cuadernos (uno por cada nivel de primero de primaria a segundo de secundaria). |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Potencia el trabajo autónomo y mejora la atención. En un aula con niveles cognitivos heterogéneos, los alumnos pueden trabajar a su ritmo con cuadernillos de diferentes niveles.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Requiere gran cantidad de sesiones para llevarlo a cabo completamente.</p> |
| Otros aspectos destacados | Su autor trata de ofrecer un conjunto estructurado de elementos que intervienen en la relación enseñanza/aprendizaje con el fin de mejorar dicha relación que está basado en el principio de aprender a aprender. |

3.6.6.1.5. Progresint (1993).

| | |
|-------------------------|---|
| Autores | Yuste, C., Quirós, S., Díez, D., Galve, J., Guarga, L. y Millán, L. |
| Año de publicación | Fue desarrollado y publicado entre los años 1993 y 1994, con reediciones múltiples desde entonces. |
| Lugar | España. |
| Objetivo | Pretende un desarrollo integral mediante la enseñanza en edades cronológicas diferentes (psicología evolutiva) para mejorar la inteligencia (psicología cognitiva) y evaluando objetivamente los logros. |
| Destinatarios | Todas las edades de educación obligatoria: 0-3 años (primer ciclo de educación infantil), 3-6 años (segundo ciclo de educación infantil), 6-9, 9-12, 12-15 (1º, 2º, 3º de ESO), 15-18 (hasta 4º de ESO). |
| Estructura del programa | <p>Se estructura en cuadernillos para el alumnado y guías para los docentes en cuatro niveles de intervención.</p> <p>Nivel I. de 3 a 6 años. Como desarrollar conceptos básicos especiales, temporales y numéricos; operaciones de seriación, clasificación y transformación; el pensamiento creativo y la psicomotricidad.</p> <p>Nivel II. de 6 a 9 años. A esta edad se puede desarrollar los fundamentos del razonamiento, la comprensión del lenguaje, las estrategias de operaciones y resolución de problemas, el pensamiento creativo, la orientación temporal, la atención observacional y la motricidad viso-manual.</p> <p>Nivel III. de 9 a 12 años. Pretende desarrollar los fundamentos del razonamiento, la comprensión del lenguaje, las estrategias de operaciones y la resolución de problemas, el pensamiento creativo, la orientación y razonamiento espacial, la orientación y el razonamiento temporal, la atención y la observación, la memoria y estrategias de utilización.</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>Nivel IV. de 12 a 15 años. Desarrollar el razonamiento lógico e inductivo proposicional, la comprensión del lenguaje, las estrategias de cálculo, la resolución de problemas en dos niveles, la atención selectiva, el pensamiento creativo y la memoria, las estrategias de aprendizaje.</p> <p>Se aplica en dos secciones semanales de 45 a 60 minutos, donde se desarrollan actividades de explicación por parte del profesor, trabajo individual del alumnado, corrección en grupo, corrección general, aplicación a la vida cotidiana y explicación de recordatorios.</p> |
| Proceso de validación | <p>El programa fue evaluado formalmente entre los años 1990 y 1991 en centros públicos y privados en el contexto de nuestro país.</p> <p>El esquema seguido para la evaluación fue el de test-intervención-retest en el grupo experimental. Se utilizaron en el diseño experimental tres grupos: uno experimental y dos controles, uno con placebo (se intervino con ellos con un supuesto programa de mejora de la inteligencia que no era tal), y otro no tuvo intervención.</p> <p>Resultó un alto índice de consistencia interna tanto para los objetivos que se proponen, como a la hora de desarrollarlos y la relación que establece con los aspectos teóricos.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Buen material para trabajar y fomentar las habilidades de la inteligencia y de aprender a aprender del alumnado que presente dificultades generalizadas de aprendizaje debido a su desarrollo cognitivo. - Se trata de un programa de origen español, adaptado directamente a nuestra población y que sigue el esquema de etapas de nuestro sistema educativo formal. <p><i>Limitaciones:</i> no están definidas qué partes del programa son las</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | que producen el aumento del cociente intelectual y qué partes la mejora del rendimiento académico. |
| Otros aspectos destacados | <p>PROGRESINT está considerado como un programa global de mejora de la inteligencia y aprender a aprender, que recoge aportaciones de la psicometría, la psicología cognitiva, la psicología del aprendizaje y de la psicología evolutiva.</p> <p>Yuste y colaboradores partieron de la siguiente hipótesis de partida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que la inteligencia es modificable y mejorable, y que se puede enseñar. - Que la mejor situación para la mejora de la inteligencia es la situación de aprendizaje mediado - Que se puede enseñar en cada etapa o edad de una determinada forma. |

3.6.6.2. Programas curriculares.

El DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. [2007/9730] hace referencia a las capacidades, habilidades y destrezas que el alumnado ha de haber adquirido al finalizarla etapa y ofrece los instrumentos necesarios para que las maestras y los maestros, en su tarea de concreción del currículo, consigan la formación integral de las niñas y los niños. Basándonos en este principio un maestro, en su concreción de aula, puede utilizar los materiales, programas o recursos que considere oportunos para el aprendizaje de sus alumnos.

Son muchos los programas de intervención para la enseñanza de estrategias de aprendizaje que se han diseñado, aplicado y evaluado en el ámbito de la educación reglada: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Enseñanza Universitaria y Educación Permanente de

Adultos. Veamos, pues, los programas curriculares más relevantes que se pueden aplicar en el aula, en horario escolar y sobre contenidos escolares habituales.

3.6.6.2.1. Programa Filosofía para niños (1970).

| | |
|-------------------------|--|
| Autores | Lipman, M. |
| Año de publicación | En los años 70 fue publicado el programa “ <i>Philosophy for Children</i> ”, posteriormente adaptado a la población española como Programa de Filosofía para Niños. |
| Lugar | Universidad de Columbia, Nueva York, Estados Unidos. |
| Objetivo | Se pretende trabajar en el aula los siguientes objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar de la capacidad de razonar. - Desarrollar la creatividad. - Crecer personal e interpersonalmente. - Desarrollar la comprensión ética. - Desarrollar la capacidad para encontrar sentido en la experiencia. |
| Destinatarios | Alumnos entre 6 y 18 años, desde la Educación Primaria al Bachillerato. |
| Estructura del programa | Está estructurado en 7 novelas para trabajar en el aula. Las novelas van introduciendo progresivamente, según la edad del alumnado, los diversos temas y cuestiones filosóficas y van se complementan con su correspondiente manual para el profesor. A continuación se detallan estas novelas que conforman el programa de Filosofía para Niños: <p>Educación Infantil:</p> <p>I. Novela: “<i>Hospital de Muñecos</i>” con el manual “<i>Tratando de entender el mundo</i>”.</p> <p>II. Novela: “<i>Elfie</i>” con el manual “<i>Relacionando Nuestros Pensamientos</i>”.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Educación Primaria:</p> <p>III. Novela: “<i>Kio y Gus</i>” con el manual “<i>Asombrándose ante el Mundo</i>”.</p> <p>IV. Novela “<i>Pixie</i>”: con el manual “<i>En Busca de Sentido</i>”.</p> <p>Educación Secundaria Obligatoria:</p> <p>V. Novela: “<i>El descubrimiento de Harry</i>” con el manual “<i>Investigación Filosófica</i>”.</p> <p>VI. Novela: “<i>Lisa</i>” con el manual “<i>Investigación ética</i>”.</p> <p>Bachillerato:</p> <p>VII. Novela: “<i>Mark</i>” con el manual “<i>Investigación social</i>”.</p> <p>El desarrollo de una sesión de trabajo incluye la lectura de la novela seleccionada. Esta lectura se hace en grupo, por capítulos, de tal manera que cada uno de los miembros del grupo tenga la oportunidad de leer en voz alta. A continuación, se inicia un diálogo alrededor del tema elegido, ejercitando las habilidades para pensar correctamente, y conduciéndolo de manera abierta.</p> |
| <p>Aspectos positivos y limitaciones</p> | <p><i>Positivos:</i> Los alumnos tienen especial interés y están motivados porque se tratan temas a los que ellos mismos han llegado con sus propias reflexiones y pensamientos.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Los alumnos resuelven sus incertidumbres de manera oral con expresión libre y espontánea sin darle tanta importancia a la expresión escrita.</p> |
| <p>Otros aspectos destacados</p> | <p>Los contenidos a partir de los cuales se trabajan y enseñan las habilidades a desarrollar encuentran su correspondencia en el Diseño Curricular Base (Bara, 2001; Monereo, 1993a).</p> |

3.6.6.2.2. Programas en centros escolares LaSalle (1990).

| | |
|-----------------------------|---|
| Autores | Comunidad Educativa de los centros La Salle. |
| Año de publicación | Coincidiendo con la aplicación de la LOGSE comenzaron, en 1990 en el distrito de Bilbao, los procesos de creación de los Programas de Innovación Pedagógica. Los programas no se han publicado, forman parte del Proyecto Educativo de los centros repartidos por España y Portugal. |
| Lugar | España y Portugal. |
| Objetivo | Ayudar al enriquecimiento integral de los estudiantes a partir de cuatro programas: PETI, CREA, IRATI y ARPA. |
| Destinatarios | Alumnos del Educación Primaria, de 6 a 12 años. |
| Estructura de los programas | <p><u>Programa PETI</u> Va dirigido a alumnos de primer ciclo de educación primaria (6-7 años). Este programa trabaja el área de redes neuronales y el área neuromotora basándose en la Estimulación Integral Temprana.</p> <p><u>Programa CREA</u> Va dirigido a los alumnos de toda la Educación Primaria y tiene su continuidad en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Está creado para el desarrollo de la lateralidad, así como patrones básicos de Inteligencia Emocional.</p> <p><u>Programa IRATI</u> Va dirigido a los estudiantes de Educación Primaria. Trabaja fundamentalmente el desarrollo de la inteligencia vertical. Los niños se inician en los procesos de Gestión del Conocimiento mediante el aprendizaje de mapas conceptuales, infografía y organigramas.</p> <p><u>Programa ARPA</u> Las siglas corresponden a Actividades de Refuerzo del Potencial de Aprendizaje dirigido a estudiantes de educación</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>primaria. El objetivo principal y final es iniciar a los niños en su camino hacia la conciencia reflexiva.</p> <p>La secuencia de una lección del programa es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fase activa: Una vez asegurada la comprensión de la tarea, se dedica un tiempo de trabajo sea personal, por parejas o grupos. El Mediador activa la observación de los procesos de trabajo. - Fase perceptiva: Se trata de orientar la percepción y de descubrir los datos que se presentan en las fichas. Se busca ayudar a los niños a elaborar y favorecer el dominio y anticipación de comportamientos y estrategias para realizar las tareas. Hay que regular la forma de las instrucciones en función del nivel de lectura de los niños. - Fase social: Identificar las respuestas, su número y precisión; tomar conciencia de cómo se han hecho las tareas; ver la aplicación de lo que se ha hecho a otras tareas curriculares o de la vida. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Parte de la posibilidad de estructurar el pensamiento y, en su caso, de modificarlo cuando presenta fallos de funcionamiento que nunca se pueden interpretar como ausencia de inteligencia.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Se trata de un programa no publicado, por lo que es difícil acceder a él.</p> |
| Otros aspectos destacados | Apuestan por el aprendizaje integral de los alumnos. |

3.6.6.2.3. Programa para el desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje (1993).

| | |
|--------------------|-----------------|
| Autores | Molina, S. |
| Año de publicación | 1993. |
| Lugar | Madrid, España. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Objetivo | <p>- Realizar un seguimiento continuo del trabajo del alumno para así poder detectar y corregir posibles estrategias de aprendizaje inadecuadas.</p> <p>- Enseñar formas eficaces de llevar a cabo las tareas académicas.</p> |
| Destinatarios | Destinado a estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto) que presenten graves dificultades de aprendizaje. |
| Estructura del programa | El programa está estructurado en 10 unidades, en todas ellas se trabajan las mismas estrategias, pero, a medida que se va avanzado en la realización de las mismas, la dificultad y complejidad de las tareas propuestas para el aprendizaje de las estrategias va en aumento, al mismo tiempo que el número de mediaciones ofrecidas disminuyen. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> se pone el énfasis en el proceso que lleva a cabo el alumno para realizar las tareas que se le van proponiendo. Para Molina (1993) lo menos importante es el resultado o llegar a la solución correcta, sino que realmente se valora el descubrimiento y puesta en práctica, por parte del alumno, de las estrategias de aprendizaje más adecuadas para cada tipo de tarea.</p> <p><i>Limitaciones:</i> la aplicación del programa supone sacar a los alumnos de sus aulas ordinarias.</p> |
| Otros aspectos destacados | Se trabajan estrategias de razonamiento analítico, numérico, analógico y heurístico; establecimiento de relaciones inclusivas y Autoevaluación. Estas estrategias son trabajadas a través de una serie de fases en las que la mediación inicial se irá reduciendo paulatinamente y la autonomía en la realización de las tareas propuestas pasará del profesor, en un primer momento de la intervención, al alumno hacia el final del proceso de aprendizaje de las estrategias. |

3.6.6.2.4. Programa ODYSSEY: Un currículum para enseñar a pensar (1993).

| | |
|-------------------------|--|
| Autores | Prieto, M ^a .D y Pérez, L. |
| Año de publicación | 1993. |
| Lugar | Universidad Complutense de Madrid, España. |
| Objetivo | Entrenar los procesos básicos y superiores del pensamiento, así como, la capacidad de transferir dichas habilidades al currículum y a la vida cotidiana. |
| Destinatarios | Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. |
| Estructura del programa | <p>Consta de seis series de lecciones, cada una dividida a su vez en unidades, hasta conformar un total de 20:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serie de lecciones I → Fundamentos del razonamiento: <ul style="list-style-type: none"> Observación y clasificación. Ordenamiento. Clasificación jerárquica. Analogías: descubrimiento de relaciones. Razonamiento espacial. - Serie de lecciones II → Comprensión del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> Relaciones entre palabras. Estructura del lenguaje. Leer para entender. - Serie de lecciones III → Razonamiento verbal: <ul style="list-style-type: none"> Afirmaciones. Argumentos. - Serie de lecciones IV → Solución de problemas: <ul style="list-style-type: none"> Representaciones lineales. Representaciones tabulares. Representación por simulación y dramatización. Sistematización por ensayo y error. Previsión de posibles implicaciones. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>- Serie de lecciones V → Toma de decisiones: Introducción a la toma de decisiones. Reunión y evaluación de la información para reducir la incertidumbre. Análisis de situaciones de decisiones complejas.</p> <p>- Serie de lecciones VI → Pensamiento inventivo: Diseño. Métodos de diseño.</p> <p>El desarrollo de cada lección dura una sesión de 45 minutos, aproximadamente, en la que se incluye los conceptos y procesos a aprender por los estudiantes.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> El programa se diseñó como un currículum formal (Prieto y Pérez, 1993) en el que se incluyen conceptos exigidos en el aprendizaje escolar, propios de las distintas áreas de conocimiento.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Abarca un rango muy extenso de edad (desde los 12 hasta los 18 años). Podría haberse estructurado como su equivalente en EEUU, el Proyecto Harward de Desarrollo de la Inteligencia (1987), que está estructurado en dos niveles: primaria y secundaria.</p> |
| Otros aspectos destacados | <p>El proyecto se ajusta al desarrollo en los alumnos de los procesos, conceptos, estrategias y actitudes básicos para el aprendizaje, partiendo de la concepción de que el aprendizaje, en cualquier área curricular implica dos componentes: la adquisición y percepción de información por una parte, y por otra la interpretación de la información previamente aprendida, (Prieto y Pérez, 1993).</p> |

3.6.6.2.5. Programa Aprendo a Pensar (1993).

| | |
|-----------------------------------|--|
| Autores | Monereo, C. |
| Año de publicación | 1992 y 1993. |
| Lugar | Universidad Autónoma de Barcelona, España. |
| Objetivo | Ofrecer un modelo de actuación a partir del cual el profesor diseñe actividades para desarrollar en los estudiantes estrategias de organización y regulación en función de las posibilidades y necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos (Monereo, 1993). |
| Destinatarios | Alumnos entre 4 y 12 años, es decir, desde el segundo ciclo de infantil hasta el segundo nivel del tercer ciclo de primaria. |
| Estructura del programa | Se compone del manual del profesor y del material para el alumno, que incluye actividades diseñadas en base a tres dimensiones: las habilidades cognitivas a desarrollar, los contenidos académicos a aprender y los procedimientos a utilizar para realizar cada una de las actividades propuestas (Bara, 2001). También se han publicado cuadernos de verano coincidiendo con el curso académico que haya finalizado el alumno. Con ellos el alumno trabaja de manera autónoma. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <i>Positivos:</i> Son una buena herramienta complementaria a los recursos del profesor. Éste puede crear sus propias actividades dependiendo de las características específicas de cada grupo. <i>Limitaciones:</i> No disponemos de datos acerca de su validación. |
| Otros aspectos destacados | Como en el Programa de Filosofía para Niños de Lipman (1970), los contenidos a partir de los cuales se trabajan y enseñan las habilidades a desarrollar son los correspondientes al Diseño Curricular Base (Bara, 2001; Monereo, 1993). |

3.6.6.2.6. Programa de enseñanza de estrategias básicas de aprendizaje en Educación Permanente de Adultos (EPA) (1997).

| | |
|-------------------------|---|
| Autores | Gargallo, B y Puig, J. |
| Año de publicación | 1997. |
| Lugar | Universidad de Valencia, España. |
| Objetivo | Procurar la enseñanza de una serie de estrategias de aprendizaje, basándose en la secuencia a partir de la cual tiene lugar el procesamiento de la información, de acuerdo con las aportaciones de diferentes autores (Weinstein, Goetz y Alexander, 1988; Justicia y Cano, 1993; Beltrán, 1993; Gargallo, 1995; Gargallo y Puig, 1997). |
| Destinatarios | Destinado a adultos, en especial, a los que intervienen en los centros de formación permanente de adultos. |
| Estructura del programa | <p>El programa está estructurado en base a tres grandes grupos de estrategias:</p> <p>Estrategias afectivo-motivacionales y de apoyo: Dentro de esta categoría, algunas de las estrategias concretas que trabaja el programa son: la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, el autocontrol, la relajación, las condiciones adecuadas de estudio / trabajo, etc.</p> <p>Estrategias de procesamiento: La enseñanza se dirige hacia las estrategias atencionales (causas de la distracción y recursos para controlarla), estrategias de elaboración y organización de la información (prelectura, lectura comprensiva con anotaciones marginales, subrayado, esquema, resumen, mapas conceptuales, etc.) y estrategias de memorización (estrategias de repetición, recursos mnemotécnicos, etc.).</p> <p>Estrategias metacognitivas: En este bloque, la enseñanza se centra en las estrategias siguientes: autoconocimiento, toma de conciencia de las propias posibilidades y limitaciones en el aprendizaje y cómo superarlas, autoconfianza, planificación,</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | organización y evaluación del propio trabajo, etc. |
| Proceso de validación | <p>El desarrollo del programa se realizó siguiendo un modelo de intervención pretest-postest, es decir, se realizó una primera evaluación previa a la aplicación del programa, posteriormente tuvo lugar el desarrollo efectivo del programa a través de las diferentes sesiones de intervención, y finalmente, una última evaluación posterior a la aplicación del programa con objeto de valorar los efectos en el rendimiento académico del mismo.</p> <p>Este modelo de intervención conlleva, para la valoración de los efectos del programa, la formación de dos grupos de características sociales, económicas y culturales similares: un grupo experimental, que constituye el grupo que recibió la formación en estrategias de aprendizaje, y otro grupo de control que no fue sometido a ningún tipo de intervención de este tipo.</p> <p>El programa se aplicó en alumnos de un grupo de una Escuela de Educación Permanente de Adultos de Valencia a los que se les aplicó el cuestionario ACRA para diagnosticar las deficiencias, ausencia o mal uso de las estrategias de aprendizaje y se procedió a la aplicación del programa de intervención.</p> <p>Tras el análisis de los resultados se corrobora la eficacia del programa, ya que, los estudiantes, de entre 16 y 35 años de edad, experimentaron un cambio positivo en la frecuencia de uso y en la utilización de las estrategias de aprendizaje.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> La aplicación del programa sigue un proceso de aplicación muy estructurado: qué hay que hacer, cómo y cuándo, planificación de la estrategia de emplear, controlar su uso y evaluar su desempeño. El punto positivo de este proceso es que permite y exige introducir el componente metacognitivo en cada una de las estrategias a enseñar.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Se ha demostrado su eficacia en asignaturas instrumentales (Lengua y Matemáticas) pero no sabemos si este</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| | aprendizaje se transfiere a otras áreas. |
| Otros aspectos destacados | Es uno de los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje dirigido a la formación adulta pionero en nuestro país. |

3.6.6.2.7. Programa de enseñanza de estrategia de aprendizaje en 6º de Educación Primaria (1997).

| | |
|-----------------------------------|--|
| Autores | Gargallo, B. |
| Año de publicación | 1997. |
| Lugar | Universidad de Valencia, España. |
| Objetivo | Enseñar el uso efectivo de una serie de estrategias de aprendizaje. |
| Destinatarios | Alumnos del segundo nivel del tercer ciclo de educación primaria. |
| Estructura del programa | La estructura de agrupación de las estrategias es la misma que en el Programa de Enseñanza de Estrategias Básicas de Aprendizaje en Educación Permanente de Adultos (EPA). Su aplicación está diseñada en 23 sesiones (tres sesiones semanales). |
| Proceso de validación | Se usaron dos grupos, uno de control y otro, experimental, con el que se intervino. En el segundo grupo se observaron mejoras significativas al aplicar el programa en un grupo de alumnos del segundo nivel del tercer ciclo de educación primaria de un colegio de Valencia a los que primero se les aplicó el cuestionario ACRA para diagnosticar las deficiencias, ausencia o mal uso de las estrategias de aprendizaje y, posteriormente, se procedió a la aplicación del programa de intervención. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <i>Positivos:</i> El análisis de los resultados de las medidas e información obtenidas en los dos momentos, antes y después de la intervención pedagógica, reflejan una mejora significativa |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>hacia un mayor y mejor uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, y un incremento a nivel de calificaciones académicas en las áreas instrumentales, lenguaje y matemáticas.</p> <p><i>Limitaciones:</i> En la aplicación del programa se podría haber tenido en cuenta un número de participantes mayor, ya que en la validación participó un número escaso de sujetos (N= 20 estudiantes).</p> |
| Otros aspectos destacados | Se obtienen muy buenos resultados de la aplicación del programa puesto que los alumnos en edad adulta poseen un mayor autoconocimiento y autocontrol de las tareas. |

3.6.6.2.8. Programa de intervención en estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en Educación Permanente de Adultos (EPA) (2000).

| | |
|-------------------------|---|
| Autores | Gargallo, B. y Ferreras, A. |
| Año de publicación | 2000. |
| Lugar | Universidad de Valencia, España. |
| Objetivo | Enseñar el uso efectivo de una serie de estrategias de aprendizaje. |
| Destinatarios | Está orientado a la aplicación en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y en Educación de Adultos. |
| Estructura del programa | <p>Está dividido en tres bloques diferenciados:</p> <p>1.-Presentación e introducción teórica donde se presentan las bases teóricas fundamentales del trabajo a desarrollar.</p> <p>2.-Materiales de enseñanza para el profesor que integran los objetivos y la descripción de cada una de las unidades temáticas, las pautas metodológicas a seguir para la enseñanza de cada una de las estrategias y los materiales para su enseñanza.</p> <p>3.-Manual para el alumno formado por la descripción de las</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>estrategias de aprendizaje trabajadas integrando las pautas para utilizarlas en su práctica diaria. El manual se va repartiendo progresivamente a los alumnos después de cada sesión o bloque trabajado. Las unidades temáticas son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-La motivación. 2.-Autoconcepto/autoestima. 3.-Condiciones de trabajo y estudio. 4.-Atención/concentración. 5.-La relajación. 6.-Planificación del trabajo y del estudio. 7.-Prelectura. 8.-Lectura comprensiva. 9.-Anotaciones marginales. 10.-Subrayado. 11-Resumen. 12.-Esquemas y cuadros sinópticos. 13.-Mapas conceptuales. 14.-Toma de apuntes. 15.-Memorización/recuerdo de la información almacenada. 16.-Recursos mnemotécnicos. 17.-Autoconocimiento. 18.-Evaluación y control. La simulación de exámenes. 19.-Pensamiento crítico I. La resolución de conflictos. 20.-Pensamiento crítico II. La toma de decisiones. 21.-Búsqueda y recopilación de información. Cómo moverse en una biblioteca. 22.-Elaboración de trabajos e informes. 23.-Comunicación de la información. Cómo hablar ante los demás. |
| Proceso de validación | <p>La muestra de alumnado para la aplicación del programa fue de 381 alumnos de escuelas públicas y privadas de Valencia.</p> <p>El proceso de validación se basa en un diseño pretest-postest,</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | con un grupo experimental y otro grupo de control en cada centro, evaluado con el cuestionario ACRA y las calificaciones académicas de los participantes en tres momentos diferentes del proceso. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las unidades temáticas abarcan un gran rango de estrategias esenciales para el aprendizaje. - Se trata de un programa para crear estudiantes autónomos y eficaces en sus aprendizajes, alumnos con la habilidad de aprender a aprender. - Posee una excelente estructura en su desarrollo que facilita la intervención por cualquier profesor que pudiera estar interesado en el mismo a la luz de las conclusiones de la investigación realizada. <p><i>Limitaciones:</i> En algunos de los ocho centros en los que se aplicó el programa en su fase de validación éste no se aplicó completo.</p> |
| Otros aspectos destacados | Este programa se basa en la clasificación de Gargallo (2000) para definir las estrategias a trabajar: estrategias disposicionales y de apoyo, estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información y estrategias metacognitivas, de regulación y control que coincide con la clasificación del presente trabajo. |

3.6.6.2.9. PRO®ULA. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje (2000).

| | |
|--------------------|---|
| Autores | De la Fuente, J. y Martínez, J.M. |
| Año de publicación | 2000. |
| Lugar | Universidad de Almería, España. |
| Objetivo | El programa PRO®ULA persigue una doble finalidad: 1.- Por una parte, la formación específica de los docentes, tanto |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>a nivel conceptual como procedimental, en estrategias de autorregulación del aprendizaje, para que puedan posteriormente enseñárselas a sus alumnos.</p> <p>2.- Por otra parte, la formación del alumnado en estrategias metacognitivas que les capaciten para planificar, controlar, regular y evaluar su propio proceso de aprendizaje, es decir, que aprendan a aprender.</p> |
| Destinatarios | Segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria, específicamente en los cursos 4º y 5º. |
| Estructura del programa | <p>Se estructura en dos niveles, PRO&REGULA 1 y 2, un cuaderno de trabajo para cada uno de los cursos mencionados anteriormente.</p> <p>La aplicación práctica del programa PRO&REGULA se basa en una serie de principios metodológicos que favorecen la adquisición de las habilidades de autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos. Estos principios metodológicos son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparar y motivar al alumno, previamente al entrenamiento. - Interacción constante durante todo el proceso de aprendizaje de las estrategias seleccionadas. - Las actividades que se realizan durante la aplicación del programa se hacen basándose en las actividades realizadas habitualmente en el aula y en los contenidos curriculares propios del nivel y etapa en el que se aplica el programa. - Enseñanza y aprendizaje sistemáticos (mucho práctica repetida en diferentes tipos de actividades). |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Los autores van más allá de las técnicas de estudio dándoles mayor importancia a la aplicación de estrategias concretas de autorregulación.</p> <p><i>Limitaciones:</i> No es un programa en sí mismo sino que es</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | complementario al trabajo del profesor en el aula en todas las áreas. |
| Otros aspectos destacados | Este programa está diseñado partiendo de las aportaciones de autores como Bruner, Ausubel, Mayer, etc., que parten de una idea constructivista y cognitiva del aprendizaje. |

3.6.6.2.10. Programa de entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información (2001).

| | |
|-------------------------|---|
| Autores | Fernández, M.P., Beltrán, J. y Martínez, R. |
| Año de publicación | 2001. |
| Lugar | Universidad Complutense de Madrid, España. |
| Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> - Incidir en las estrategias de procesamiento de la información para aplicarlas correctamente, concretamente en tres tipos de estrategias: - Estrategias de selección: Dentro de esta categoría de estrategias se incidió en la enseñanza-aprendizaje de las técnicas de selección de la idea principal y abstracción. - Estrategias de organización: En las que se trabajaron las técnicas concretas del esquema y de los mapas conceptuales. - Estrategias de elaboración: Que incluyeron el entrenamiento en las técnicas de la autointerrogación elaborativa y de la analogía y la metáfora. |
| Destinatarios | Estudiantes de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre 12 y 13 años. |
| Estructura del programa | El proceso de entrenamiento en las estrategias de procesamiento se aplica en las siguientes fases: presentación – introducción, enseñanza directa, modelado, práctica guiada, práctica independiente y resumen. Las estrategias de procesamiento de la información se entrenan de forma combinada: Selección-Organización; Selección-Elaboración; |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>Organización-Elaboración y Selección-Organización-Elaboración, (Fernández, Martínez y Beltrán, 2001).</p> <p>La duración total del programa de entrenamiento es de 144 sesiones, desarrollando cada técnica concreta durante 4 sesiones.</p> |
| Proceso de validación | <p>Se formaron dos grupos, uno experimental y otro de control. Se siguió un esquema de pretest – postest, en el cual se realizó una primera medición inicial en estrategias de procesamiento de la información y la recogida de calificaciones académicas, posteriormente tuvo lugar el entrenamiento o aplicación del programa de enseñanza, y por último se volvió a realizar una segunda medición de las estrategias de aprendizaje y la recogida nuevamente de las calificaciones académicas, una vez finalizada la aplicación del programa de intervención.</p> <p>Los cuestionarios ACRA y LASSI sirvieron para comprobar la efectividad del trabajo realizado en 216 estudiantes pertenecientes a tres colegios públicos de la provincia de Madrid.</p> <p>La escala ACRA evaluó las estrategias de adquisición, elaboración, organización y recuperación de información, y apoyo al procesamiento. Con la escala LASSI se tomaron medidas de las estrategias de procesamiento de la información, control del tiempo (planificación en función de las demandas de la tarea y de la situación) y autoevaluación.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> En el proceso de validación, para llevar a cabo las sucesivas mediciones en los diferentes momentos del proceso, se tuvieron en cuenta varios factores como la aplicación de instrumentos estandarizados, una prueba de tareas elaborada concretamente para ese fin y las calificaciones académicas.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Se trata de un programa que incide específicamente en las estrategias de procesamiento de la información, dejando de lado todas las demás. Por tanto, no se</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | puede hablar de un entrenamiento holístico en estrategias. |
| Otros aspectos destacados | Los resultados de la intervención muestran una estrecha relación entre un alto rendimiento académico y el uso efectivo de estrategias de aprendizaje (Fernández, Martínez y Beltrán, 2001). |

Según hemos ido viendo en este apartado, existe un amplio repertorio de programas desarrollados para trabajar el “aprender a aprender”, para enseñar estrategias de aprendizaje. Estos programas permiten validar propuestas metodológicas que están a disposición de los profesores. Al mismo tiempo permiten constatar la inexistencia de instrumentos de evaluación adecuados para evaluar las estrategias de aprendizaje en las edades en que se ubica el instrumento objeto de este trabajo, lo que nos lleva a abordar el tema de la evaluación.

3.6.7. La evaluación de las estrategias de aprendizaje.

La evaluación de las estrategias de aprendizaje es de vital importancia ya que son las herramientas que el estudiante moviliza para aprender y para aprender bien.

Las estrategias de aprendizaje también se aprenden, como contenidos procedimentales que son, y todo proceso de aprendizaje de calidad precisa de una evaluación adecuada para su mejora.

Puesto que las estrategias de aprendizaje pertenecen al ámbito de los procedimientos educativos se deben de evaluar durante todo el proceso de aprendizaje: al inicio del uso de la estrategia, durante su aplicación y al final, a modo de valoración de resultados. Siguiendo a Mauri (1996), coincidimos en que no toda práctica de evaluación resulta igualmente adecuada para evaluar el

aprendizaje de los procedimientos y que el énfasis se debe poner en la regulación continúa del proceso.

Por esto, los principios fundamentales de la evaluación de procesos son el carácter continuado, procesual, contextual y estratégico de la evaluación de los mismos:

- La evaluación continua: El aprendizaje de los procedimientos siempre es un proceso gradual que precisa de tiempo y en que el dominio experto cuesta mucho de conseguir. Por tanto, hace falta una validación continua de ese grado de dominio de la estrategia para que sigamos trabajando hacia un mayor control. En este empeño, nos puede ayudar cualquier actividad que potencie la reflexión sobre el uso de las estrategias y que ayude a mejorar y asimilar su correcta aplicación (Gargallo, 2000).
- La evaluación procesual: Favorece la autorregulación del alumno y el autocontrol del propio proceso de aprendizaje con el profesor como guía. Mediante este tipo de evaluación se ponen en marcha los procesos de planificación, reflexión, toma de decisiones y práctica, lo que permitirá determinar si el procedimiento se usa adecuadamente para el objetivo propuesto y el grado de dominio.
- La evaluación contextual: La evaluación contextual valora la manera en la que se han utilizado los medios y se han conseguido los objetivos en un contexto educativo determinado. En esta evaluación hay que tener en cuenta el tipo de institución, agencia o entorno educativo de que se trate: puede ser una institución educativa presencial, un ámbito de educación formal, un ámbito de educación no formal, formación en empresas, entornos de autoformación, instituciones educativas a distancia, ámbitos personales, etc. Los criterios y procedimientos de evaluación deben ajustarse a ese contexto concreto.

Los alumnos, la edad, los conocimientos, las habilidades, etc. son elementos a atender al afrontar la evaluación.

Los objetivos educativos son referente básico a la hora de realizar la evaluación. También son elementos a considerar en una evaluación contextual los contenidos, los recursos disponibles, etc.

- La evaluación estratégica: Consiste en discernir los puntos fuertes y las áreas de mejora de todo el proceso de aprendizaje para introducir las medidas correctoras necesarias. Para ello se debe de realizar un examen global, sistemático y regular.

En esta misma línea, la evaluación de los procedimientos debe referirse a tres resultados fundamentales del aprendizaje (Valls, 1998):

- La adquisición de la información necesaria en torno al procedimiento, lo que implica tener conocimiento de qué hacer, cómo, cuándo y en qué condiciones.
- El uso y aplicación de ese conocimiento en situaciones particulares, es decir, la realización y dominio de las acciones que lo componen.
- La valoración de la actuación procedimental, dotándola de sentido.

Así, el objetivo del aprendizaje de las estrategias implica convencer al alumno de la necesidad de prestar atención a cómo se estudia, cómo se aprende, tratando de gestionar eficazmente el modo de aprender, de manera que, ante cualquier tarea de aprendizaje, sea consciente de que puede actuar más o menos estratégicamente y actúe como aprendiz estratégico.

Como sucede en la evaluación de la adquisición de cualquier contenido con componentes declarativos – aunque las estrategias sean un contenido procedimental- el caso de las estrategias de aprendizaje no debe limitarse únicamente a comprobar la capacidad del alumno para reproducir literalmente la definición de los conceptos que forman parte de dicho contenido (qué significa ser estratégico, qué es planificar, qué quiere decir ajustarse a las demandas de la tarea etc.), sino más bien a constatar hasta qué punto se han comprendido esos conceptos y principios y en qué medida se conectan o relacionan con lo que uno ya sabe de cómo se aprende, (Monereo, 2000). El hecho de que las estrategias sean contenidos procedimentales demanda una evaluación con las características que se han referido antes.

Existen diversidad de métodos o técnicas indicados para realizar la evaluación de las estrategias de aprendizaje: cuestionarios, autoinformes, entrevistas, observación directa y registro, análisis de casos, etc. Todos ellos son buenos recursos que permiten detectar las dificultades para poder corregirlas.

Atendiendo a la individualidad de cada alumno, la evaluación de las estrategias de aprendizaje será diferente pudiéndose hacer uso de un amplio rango de materiales y recursos, e incluso combinando varias técnicas evaluativas en un mismo sujeto para obtener el máximo grado de información.

Aunque cada alumno es diferente, las características generales de todo proceso de evaluación de calidad no varían. Como dijimos antes, la evaluación de estrategias de aprendizaje debe ser continua, formativa, contextualizada y estratégica.

Pasamos a describir algunos tipos de instrumentos para la evaluación de las estrategias de aprendizaje. Unos son de aplicación colectiva y otros de aplicación individual; unos están basados en situaciones hipotéticas y otros en situaciones reales, según la clasificación de Monereo y Barberà (1998). Los hay

también cuantitativos (cuestionarios/inventarios) y cualitativos (todos los demás que se recogen en la tabla 1).

Tabla 1: Tipos de instrumentos para la evaluación de las estrategias de aprendizaje.

| | Aplicación colectiva | Aplicación individual |
|-----------------------------|--|--|
| Situación hipotética | Cuestionarios. Análisis de casos. | Entrevistas. Mapas conceptuales. |
| Ejecución real | Informes. Carpetas o portafolios. Autoinformes. Enseñanza recíproca. Episodios críticos. Análisis de casos. | Entrevistas. Tareas evaluativas. Identificación de estrategias. Mapas conceptuales. |

1. *Identificación de estrategias*: consiste en la evaluación del conocimiento de los alumnos de una determinada estrategia de aprendizaje mediante la utilización práctica real de la misma por parte del profesor o de otro alumno. El profesor, como mediador, puede pedir que se realice una tarea con una estrategia establecida para determinar si el alumno la emplea correctamente o necesita incrementar su dominio.

2. *Pruebas de análisis de casos*: consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones. Pretende evaluar las estrategias de aprendizaje de los alumnos, mediante la identificación y justificación personal por parte del alumno del estudio de casos reales o ficticios.

3. *La entrevista*: consiste en formular al alumno una serie de preguntas referidas a su manera de realizar una tarea de aprendizaje determinada, para que a través de su contestación el aprendiz nos ofrezca una información de su modo concreto de actuar ante la situación de aprendizaje que le haya sido planteada.

4. *Observación y realización de informes:* Consiste en observar al alumno directamente durante todo el proceso de realización de una tarea de aprendizaje, para así poder determinar qué estrategias son realmente utilizadas por el alumno, analizar cómo éstas son empleadas y en realizar un informe a partir de ello. Por ello, esta técnica, además de valorar las estrategias que emplea el alumno para enfrentarse a los aprendizajes, es muy adecuada para determinar procedimientos erróneos en el uso de las estrategias, puesto que el alumno puede tener el conocimiento de las estrategias, pero puede que sin embargo éstas no sean correctamente utilizadas. Estos registros tratan de inferir en el uso de estrategias determinadas a partir de producciones que se realizan en una situación controlada.

5. *Tareas evaluativas:* Se trata de una técnica de aplicación individual, en la que el alumno deberá realizar una tarea de aprendizaje determinada propuesta por el profesor, similar a las ya trabajadas por el alumno en clase, pero nueva y con una cierta dificultad que le permita poder ir tomando decisiones sobre las alternativas de solución más adecuadas en cada momento, a partir de las diferentes condiciones de la tarea que se le vayan presentando (Monereo y Barberà, 1998). Un ejemplo claro son los exámenes o controles escritos de las diversas áreas curriculares. Algunas pautas que se deben tener en consideración en las tareas evaluativas son:

- La tarea que debe realizar el alumno debe estar adaptada a su nivel cognitivo y se debe haber trabajado previamente en clase.

- La tarea debe formar parte del programa de una determinada área propia del currículum de una etapa o nivel educativo concreto al que pertenezca el alumno.

- La tarea debe estar adaptada al grupo-clase, teniendo en cuenta las características propias del alumnado.

6. *Mapas conceptuales y la UVE de Gowin*: Son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre los mismos. Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina (González y otros, 2000).

7. *Episodios críticos*: El profesor puede pedir a los estudiantes que informen sobre las situaciones o momentos críticos del proceso de aprendizaje experimentado o de los contenidos que les han sido significativamente relevantes, explicando el carácter crítico de tales episodios, las cuestiones planteadas, las interpretaciones realizadas, los sentimientos y emociones surgidas, las experimentadas, las consecuencias derivadas, etc. Estos episodios críticos pueden también constituir un centro de interés para un diario reflexivo o utilizarse como elementos del portafolio del estudiante.

8. *Autoinformes*: consiste en que los sujetos dicen lo que hacen, lo que han hecho o lo que van a hacer, oralmente o por escrito, a veces respondiendo a ítems de tipo general (este tipo de autoinformes son los cuestionarios) y otras verbalizando los procesos movilizados para resolver una tarea determinada (Gargallo, 2000). Destacamos los autoinformes generales, los autoinformes referidos a tareas académicas concretas, los inventarios o cuestionarios y el portafolios.

- Los autoinformes generales ordinariamente consisten en un listado de actividades o características del trabajo sobre los que el estudiante debe informar si los utiliza o no en sus tareas habituales de aprendizaje. Antes, durante o después de realizar una determinada tarea o propuesta de trabajo, el estudiante expone el proceso que ha seguido,

justifica las decisiones que ha tomado y pone de manifiesto si ha seguido alguna o algunas estrategias determinadas.

El Diario Reflexivo y los Relatos Autobiográficos son ejemplos de autoinformes generales. Esta técnica se refiere a los relatos auto-reflexivos sobre la propia práctica de aprendizaje y sobre el propio funcionamiento, realizados por el estudiante en un momento determinado o a lo largo de la realización de una tarea compleja o a lo largo de una materia (Diario o Cuaderno de Bitácora). El estudiante narra reflexivamente situaciones de aprendizaje o realizaciones de una determinada tarea, poniendo de relieve sus representaciones respecto a la actividad, los objetivos y criterios de validación; las decisiones sucesivamente adoptadas en la secuencia de la tarea; la manera y las razones de utilización de las estrategias desarrolladas; las emociones, sentimientos y reacciones experimentados; las dificultades encontradas, los dilemas planteados y las soluciones adoptadas, etc. De este modo se va re-construyendo de modo consciente y reflexivo la trayectoria seguida en el aprendizaje con vistas a regular y mejorar el propio estilo de aprendizaje.

- Los cuestionarios o inventarios son instrumentos que muestran un número determinado de ítems para que el alumno conteste pensando en su realidad personal académica, (Vizarro y otros, 1999). Proporcionan información del estudiante sobre sí mismo o distintos aspectos de su funcionamiento en el proceso de aprendizaje, basándose en su autoobservación y mediante ítems. La información será más exacta cuando se pregunte por conductas concretas en una situación y un momento temporal bien definidos. Mediante este sistema de evaluación el profesor obtiene información del producto realizado y sobre el proceso que ha seguido así como sobre el conocimiento condicional que tienen los estudiantes.

Dado que nuestra investigación se centra en el diseño y validación de un cuestionario creemos conveniente recoger constancia de las ventajas y limitaciones de este tipo de instrumentos.

- Los autoinformes referidos a tareas académicas concretas se basan en entrevistas y protocolos de pensamiento en voz alta, obtenidos simultáneamente o inmediatamente después de realizar una determinada tarea.

- El Portafolios es una técnica de evaluación que favorece en los alumnos la autoevaluación y la regulación de su propio aprendizaje, si se organiza bien (Monereo y Barberá, 1998). El Portafolios es la carpeta o archivador que contiene fundamentalmente las producciones y los resultados provenientes del itinerario de aprendizaje seleccionados y comentados por el estudiante para su evaluación. Este método proporciona conocimiento del progreso y proceso seguido en el aprendizaje durante un periodo largo e implica más al estudiante mediante su propia autoevaluación, ya que mantienen una auto-reflexión a partir del conocimiento de los objetivos, los criterios de evaluación, las orientaciones del profesor y la evaluación continua de las producciones llevadas a cabo (Klenowski, 2004).

El uso de las técnicas descritas en este apartado puede ser combinado, de modo que, se pueden emplear diversos métodos y técnicas para una valoración más amplia y global de las estrategias de aprendizaje.

Una vez descritas las técnicas más importantes para evaluar las estrategias de aprendizaje, en este trabajo, nos vamos a ocupar de la elaboración y validación de un cuestionario, teniendo presentes sus ventajas (aplicabilidad a muestras amplias, facilidad de uso, validación previa, disponibilidad de referentes normativos, etc.) y sus limitaciones (son instrumentos integrados por

ítems con formulaciones generales, relativamente descontextualizados, etc.) A pesar de tales limitaciones, los cuestionarios son instrumentos especialmente idóneos para la investigación educativa porque facilitan una rápida recogida de datos de muestras grandes. También lo son para el diagnóstico pedagógico previo a la elaboración de programas y para su evaluación, siendo conscientes de que una evaluación integrada, que utilice otros instrumentos complementarios, de tipo cualitativo, es lo ideal.

3.6.8. Análisis de instrumentos de evaluación en estrategias de aprendizaje.

Habida cuenta de que los cuestionarios e inventarios han sido los instrumentos más utilizados en investigación para evaluar las estrategias de aprendizaje procedemos al análisis de los más relevantes, que expondremos en base a dos criterios: instrumentos preuniversitarios y universitarios y orden cronológico.

El objetivo de todos ellos es ayudar a los educadores a diagnosticar los puntos fuertes y débiles en estrategias de estudio y aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de proporcionarles un entrenamiento individualizado.

Instrumentos preuniversitarios: IDEA (1992); ACRA (1994); CEAM II (1995); DIE (1999); ESEAC (2000); CEAM (2004); CEA (2006) y CEDEA (2008).

Instrumentos universitarios: LASSI (1987); MSLQ (1991) y CEVEAPEU (2006).

Pasamos, a continuación, a describir las características más importantes de los instrumentos de evaluación en estrategias de aprendizaje citados anteriormente por orden cronológico. Seguiremos la misma estructura básica de presentación para que el lector pueda comparar mediante un orden estructurado.

3.6.8.1. Instrumentos pre-universitarios.

3.6.8.1.1. IDEA. Inventario de Estrategias de Aprendizaje (1992).

| | |
|---------------------------|---|
| Autores | Vizcarro, C. |
| Año de publicación | 1992. |
| Lugar | Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. |
| Objetivo | Evaluar los principales procesos involucrados en el estudio-aprendizaje basándose en la psicología cognitiva, (Vizcarro, 1992). |
| Destinatarios | Alumnado de Bachillerato y Universidad. Por tanto, alumnos de entre 16 y 24 años aproximadamente. |
| Estructura del inventario | <p>El inventario IDEA se compone de un total de 153 ítems o elementos que se agrupan conformando 14 escalas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Atención-concentración. b. Establecer conexiones. c. Identificar la información principal. d. Expresión. e. Asertividad con el profesor. f. Motivación-esfuerzo. g. Percepción de control. h. Aprendizaje memorístico. i. Presentación de exámenes. j. Trabajo continuado. k. Metacognición. l. Utilización de información adicional. m. Organización. n. Aprendizaje reflexivo. |
| Proceso de validación | El proceso seguido en la construcción y validación estadística del inventario IDEA se inicia con la definición de los componentes de las estrategias de aprendizaje, en la que se |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>establecen dos dimensiones: la dimensión de estrategias de apoyo, que incluye relaciones sociales, autocontrol de la actividad del estudio y funcionamiento afectivo motivacional, y la dimensión cognitiva, que incluye atención, comprensión del lenguaje, expresión, conocimientos previos y búsqueda de información adicional, representación de información, contrastar con la realidad, memorización, solución de problemas, metacognición, realización de exámenes, patologías y estilos.</p> <p>A partir de este modelo propuesto, se realizó una revisión y análisis de cuestionarios disponibles para la evaluación de estrategias de aprendizaje, redacción de ítems, valoración por parte de jueces-expertos y depuración estadística de los mismos, a través de la cual se obtuvo la versión definitiva del inventario anteriormente descrita.</p> <p>Este proceso de validación estadística, a partir de la aplicación del inventario a una muestra de 876 alumnos de enseñanzas medias y universidad, se compuso de dos partes: una, la respuesta a los ítems del inventario, y la otra la realización de una tarea práctica experimental, en la que, a partir de un texto se solicita del estudiante que lo estudien y trabajen de la manera en que lo hacen habitualmente, además de la realización de un resumen del mismo y la respuesta a unas preguntas sobre la forma de estudiar propia de cada alumno/a.</p> <p>Los resultados obtenidos de ambas aplicaciones se sometieron a un proceso de validación estadística en el que se realizaron las pertinentes pruebas para la determinación de la fiabilidad y validez del instrumento diseñado.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> su construcción ha seguido un proceso de elaboración de gran rigor metodológico (Gargallo, 2000).</p> <p>Por otra parte, en el proceso de validación del mismo, además de la aplicación del inventario con modelo de autoinforme a los</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>estudiantes, se incluyó la realización de una prueba práctica en la que se solicita del alumno que realice una tarea de estudio de la manera en que lo hace habitualmente.</p> <p><i>Limitaciones:</i> está compuesto por un número muy elevado de ítems, 153 en total, que lleva al alumno a responder impulsivamente cuando empieza a notar cansancio.</p> |
| Otros aspectos destacados | El cuestionario ha sido diseñado partiendo de la psicología cognitiva y en base a sus fundamentos. |

3.6.8.1.2. ACRA. Escala de Estrategias de Aprendizaje (1994).

| | |
|-----------------------------|--|
| Autores | Román, J.M. y Gallego, S. (1994) |
| Año de publicación | 1994. |
| Lugar | Universidad de Valladolid, España. |
| Objetivo | Identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentes utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes, etc. cuando están estudiando. |
| Destinatarios | Alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años). No obstante, puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias. |
| Estructura del cuestionario | <p>El instrumento se estructura en cuatro escalas de 20, 46, 18, y 35 ítems, respectivamente. Cada una de ellas extrae información en una tipología de estrategias:</p> <p>1.- Estrategias de Adquisición de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estrategias Atencionales. b) Estrategias de Repetición. <p>2.- Estrategias de Codificación de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> c) Estrategias de Nemotecnización. d) Estrategias de elaboración. e) Estrategias de organización. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>3.- Estrategias de Recuperación de información:</p> <p>f) Estrategias de búsqueda.</p> <p>g) Estrategias de generación de respuesta.</p> <p>4.- Estrategias de Apoyo al procesamiento de la información:</p> <p>h) Estrategias metacognitivas.</p> <p>i) Estrategias socioafectivas.</p> |
| Proceso de validación | <p>Durante el curso 1990-1991 tuvo lugar la elaboración de la primera versión de la escala con los datos empíricos de una muestra de 294 sujetos. Tras los pertinentes análisis factoriales, consistencia y fiabilidad, la escala fue aplicada en una segunda muestra de 650 sujetos durante el año escolar 1992-1993.</p> <p>El proceso seguido en los dos casos para calcular la validez de contenido, la validez de constructo, la validez predictiva y la fiabilidad es riguroso y los resultados obtenidos de los diversos procesos están dentro de un rango muy aceptable.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> interpretación sencilla, fácil aplicación y corrección y gran utilidad para detectar deficiencias o necesidades de mejora.</p> <p><i>Limitaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La aplicación de la escala completa puede resultar pesada, ya que son 119 ítems, algunos de ellos de larga redacción y otros de difícil comprensión por parte de alumnos de secundaria. - En la hoja de respuestas del alumno aparece la baremación de puntuaciones obtenidas en cada ítem. El formato debería ser diferente para evitar que el alumno responda atendiendo a criterios de deseabilidad. - Dada la importante relación entre metacognición y estrategias de aprendizaje, la escala debería incluir una escala que evalúe sus componentes principales: planificación, regulación, control y evaluación. |
| Otros aspectos destacados | Las escalas permiten obtener una evaluación cuantitativa (en trabajos de investigación, como instrumento de intervención |

| | |
|--|---|
| | correctiva, preventiva u optimizadora) y cualitativa (que favorecerá la elaboración del diagnóstico y el consejo orientador individualizado). |
|--|---|

3.6.8.1.3. DIE. Diagnóstico Integral del Estudio (1999).

| | |
|-----------------------------------|---|
| Autores | Pérez, M., Rodríguez, E., Cabezas, M.N. y Polo, A |
| Año de publicación | 1999. |
| Lugar | Universidad de Cantabria, España. |
| Objetivo | Evaluar la conducta compleja del estudio, aportando vías para el trabajo preventivo y correctivo de los hábitos, técnicas y estrategias de estudio. |
| Destinatarios | Desde los 9 años hasta la edad adulta, en tres formatos: DIE 1: 9 a 11 años DIE 2: 12 a 16 años DIE 3: A partir de 16 años y adultos. |
| Estructura del cuestionario | Consta de 60 ítems para el DIE-1; 80 para el DIE-2 y 96 para el DIE-3, que se agrupan en 2 escala: una de actitud y otra de autoconcepto, cada una compuesta de 4 subescalas, las mismas para ambas escalas. Incluye una prueba práctica para evaluar la capacidad de estudio real. Presenta tres formas adaptadas a los niveles educativos derivados de la LOGSE; Educación primaria, ESO y Educación Postobligatoria /universidad. |
| Proceso de validación | A partir de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento a un N de 1621 alumnos de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad, de edades comprendidas entre los 10 y los 25 años, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes de cara a analizar la validez y fiabilidad del mismo. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <i>Positivos:</i> Su administración puede ser individual y colectiva y su duración de aplicación puede variar oscilando entre 30 |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>minutos el cuestionario y otros 30 la parte práctica.</p> <p><i>Limitaciones:</i> Para obtener información completa sobre el uso de las estrategias de aprendizaje, la prueba debería ser aplicada en diferentes asignaturas puesto que las estrategias que el alumno emplea en una materia pueden no ser las mismas que utiliza en otra. Por ello, el proceso evaluador puede ser largo y costoso.</p> |
| Otros aspectos destacados | <p>El DIE es el primer cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje diseñado en el contexto español que incluye para la valoración de las mismas la realización de una prueba práctica, en la que los estudiantes han de realizar un proceso de estudio-aprendizaje sobre unos contenidos de una materia curricular concreta y del nivel educativo en el que se encuentra el estudiante.</p> |

3.6.8.1.4. ESEAC. Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (2000).

| | |
|--------------------|--|
| Autores | Bernad, J.A. |
| Año de publicación | 2000. |
| Lugar | Universidad de Zaragoza, España. |
| Objetivo | <p>Evaluar las estrategias de aprendizaje que ponen en juego los alumnos a la hora de enfrentarse a las tareas de estudio y aprendizaje. Sin embargo, la peculiaridad principal de este instrumento con respecto a otros anteriores estriba en que se considera fundamental realizar esta evaluación a partir de la realización de actividades académicas habituales de las diferentes materias curriculares, dependiendo del nivel educativo en el que se encuentren los alumnos.</p> |
| Destinatarios | Desde la etapa de la Educación Primaria, hasta alumnado universitario. |

| | |
|------------------------------------|--|
| <p>Estructura del cuestionario</p> | <p>Se estructura en siete dimensiones del aprendizaje, 8 estrategias y 17 variables con tres niveles de ejecución. La escala proporciona al profesor un guión de cada una de las dimensiones, estrategias y variables a evaluar para cada asignatura y curso específico, así como a través de qué ejecuciones y respuestas del alumno se va a valorar y cómo hacerlo. También, las pruebas-protocolo para la evaluación de los alumnos para cada asignatura y curso. La puntuación obtenida se establecerá a través de un gráfico donde se refleje el perfil de aprendizaje estratégico del alumno.</p> <p>La modalidad de las pruebas de las que se compone la escala son tipologías de ejercicios habituales que se demandan a los alumnos en el contextos de las asignaturas curriculares, con la peculiaridad de que se fomenta la reflexión del alumno durante todo el proceso de realización de la tarea mediante la formulación de preguntas específicas con la finalidad de que el alumno vaya pensando a lo largo de la prueba (Bernad, 2000), y cuyo contenido se relaciona con las dimensiones, estrategias y variables que se pretenden evaluar con este instrumento y que conforman su estructura particular.</p> |
| <p>Proceso de validación</p> | <p>Siguió una serie de pasos o momentos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- En un primer momento se realizó el desglose del proceso general del aprendizaje de acuerdo con los presupuestos del paradigma cognitivo del que se partía, confeccionando una primera “Escala General de Estrategias de Aprendizaje” en la que se determinan las dimensiones, estrategias y variables mediante las cuales se pretende evaluar la conducta estratégica del estudiante. 2.- En un segundo momento se procedió a contextualizar esta Escala General (con las dimensiones, estrategias y variables) en las diferentes asignaturas de cada uno de los niveles educativos. 3.- Finalmente se elaboraron las diferentes pruebas-protocolo, |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>aplicación de las mismas a los alumnos y la corrección de los resultados para poder traducirlos en perfiles de aprendizaje para su interpretación.</p> <p>Para la validación estadística de la escala, se llevaron a cabo aplicaciones repetidas de la misma en diferentes niveles educativos, concretamente en Primaria, Secundaria y Universidad, así como en distintas disciplinas académicas. Posteriormente se realizaron los pertinentes análisis para confirmar la calidad de la misma: Fiabilidad y validez interna: Coeficiente Alpha de Cronbach para la escala y Coeficiente de Correlación de Pearson del total de la escala con cada una de las estrategias.</p> <p>Validez externa: Correlación de Pearson de la escala total con el rendimiento académico.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> el aspecto más sobresaliente de la escala ESEAC es su contextualización, es decir, que la evaluación se lleva a cabo a partir de los aprendizajes concretos que realizan los alumnos dentro de cada una de las materias curriculares de cada uno de los cursos.</p> <p><i>Limitaciones:</i> la complejidad en su aplicación y ejecución: Para tener una visión completa acerca del uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes la escala habría de ser aplicada en varias materias curriculares, ya que las estrategias utilizadas por los alumnos pueden no ser las mismas variando de una a otra asignatura. Por ello, el proceso evaluador sería largo y costoso, tanto para el alumno como para el profesor que además ha de tener habilidad y destreza para su aplicación ya que ésta implica que mientras el alumno realiza la tarea de aprendizaje propuesta, se le formulen las preguntas pertinentes que aporten información clarificadora de cómo éste aprende.</p> |
| Otros aspectos destacados | La escala puede ser aplicada en distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria y Universidad) y en el ámbito de |

| | |
|--|---|
| | distintas disciplinas académicas (Bernad, 2000). Una de las razones es porque parte de dos tipos de presupuestos o componentes fundamentales: un componente epistemológico y un componente académico del aprendizaje presentes en todos los niveles de enseñanza. |
|--|---|

3.6.8.1.5. SIACEPA. Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (2000).

| | |
|-------------------------|--|
| Autores | Barca, A., González, A. M., Brenlla, J. C., Santamaría, S. y Seijas, S. |
| Año de publicación | 2000. |
| Lugar | Universidad de A Coruña, España. |
| Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar tanto los procesos atribucionales causales como los procesos de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria. - 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. Al mismo tiempo se evalúan los Enfoques (motivos y estrategias) 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. |
| Destinatarios | Alumnos de Educación Secundaria, de 12 a 16 años. |
| Estructura del programa | <p>La escala SIACEPA está integrada por dos subescalas: Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM) y la Subescala de Procesos y Estrategias de Aprendizaje/Enfoques de Aprendizaje (CEPA).</p> <p>La primera Subescala (EACM) sigue el modelo elaborado por Weiner (1986) y Dweck y Elliot (1983) y la Subescala CEPA (Subescala de Evaluación de los Procesos y Estrategias de</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>Aprendizaje) desarrolla el modelo de Biggs de evaluación del aprendizaje.</p> <p>Ambas Subescalas que integran la Escala SIACEPA, son cuestionarios de auto-informe que se cumplimentan en una escala tipo <i>Likert</i> (1-5). En total, la Escala consta de 60 ítems, 24 ítems de la Subescala EACM y 36 ítems que corresponden a la Subescala CEPA.</p> |
| Proceso de validación | <p>A partir de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria en sus niveles de 2º curso y 4º curso de la ESO, prioritariamente de 13 a 17 años de Galicia, distribuidos proporcionalmente en las cuatro provincias de Galicia (N= 1.392) se seleccionó la muestra representativa de 2º y 4º cursos de Educación Secundaria (ESO) siguiendo los criterios de aleatoriedad, estratificación y polietápica.</p> <p>Se utilizaron tres tipos de instrumentos: a) un Cuestionario de Evaluación de Datos Personales, Familiares y Académicos (CDPFA); b) la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM) y, c) la Subescala de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA). Estas dos últimas Subescalas son las que integran el Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Escala SIACEPA).</p> <p>La escala SIACEPA obtuvo muy buenos resultados tanto en fiabilidad como en validez.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Con el programa SIACEPA se han conseguido cambios relevantes en la adopción de enfoques y estrategias de aprendizaje por parte del alumnado de Educación Secundaria.</p> <p><i>Limitaciones:</i> En algunas ocasiones aunque los alumnos informan en los cuestionarios de autoinforme qué hacen o saben lo que deben hacer, no parece que lo pongan en práctica cuando estudian.</p> |
| Otros aspectos | El instrumento parte de los principios de que el aprendizaje y el |

| | |
|------------|--|
| destacados | rendimiento académico, dependen, en gran medida, de las atribuciones que los alumnos realizan a causas externas/internas, más o menos duraderas en el tiempo, así como con mayor o menor grado de controlabilidad. De aquí derivan, en parte, los motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje con los que el alumnado de educación secundaria aborda sus tareas de estudio y aprendizaje. |
|------------|--|

3.6.8.1.6. CEAM. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (2004).

| | |
|-----------------------------|---|
| Autores | Ayala, C. L., Martínez, R. y Yuste, C. |
| Año de publicación | 2004. |
| Lugar | Universidad Autónoma de Madrid, España. |
| Objetivo | Medir las estrategias de aprendizaje y la motivación. |
| Destinatarios | Adolescentes y jóvenes entre 12 y 18 años. |
| Estructura del cuestionario | <p>El cuestionario CEAM se compone de 160 ítems, afirmaciones o cuestiones, que se estructuran en dos grandes dimensiones o escalas: la dimensión de estrategias de aprendizaje o cognitiva, y la dimensión motivacional, cada una de ellas compuesta a su vez por diversos factores o subescalas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión cognitiva: Contiene 40 ítems o afirmaciones, que se agrupan en 4 factores o subescalas: <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de organización (10 ítems). Implica el uso de procedimientos para organizar la información, como la realización de resúmenes, esquemas, guiones, etc. - Estrategias de regulación metacognitiva y autoevaluación: (10 ítems) que valoran la capacidad del alumno para reflexionar sobre su propia actuación como aprendiz, así como el uso de procedimientos determinados para supervisar y evaluar el aprendizaje, durante toda su realización (durante) y después de la finalización del |

| | |
|--|---|
| | <p>mismo (después).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para el establecimiento de relaciones (10 ítems) que evalúan la capacidad del alumno para establecer relaciones entre los conocimientos nuevos a aprender y lo que él ya sabe, dentro de la misma asignatura o a través de diferentes materias. - Estrategias de aprendizaje superficial (10 ítems) que implican la memorización literal de la información a aprender, por tanto, el empleo de métodos pasivos y puramente receptivos de aprendizaje. <p>-Dimensión motivacional: Se compone de 60 ítems clasificados en 6 factores o subescalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración del aprendizaje y el estudio (10 ítems). Se considera el aprendizaje y el estudio como algo relevante y necesario. - Motivación intrínseca (10 ítems). El alumno tiene interés por el aprendizaje en sí mismo, por los propios contenidos, por aprender cosas nuevas. - Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros (10 ítems). El estudiante muestra interés por trabajar cooperativamente, en grupo, con otros compañeros. - Necesidad de reconocimiento (10 ítems). Interés por la obtención de resultados positivos en el aprendizaje y que éstos le sean reconocidos por los demás. Deseo de sobresalir. - Autoeficacia (10 ítems). El alumno confía en sus propias capacidades para tener éxito en los estudios. - Atribución interna del éxito (10 ítems). El estudiante atribuye como causas de sus buenos resultados en los estudios, factores internos o personales propios, y que por tanto puede controlar, como el esfuerzo, el empleo de |
|--|---|

| | |
|-----------------------------------|--|
| | técnicas y hábitos de estudio, etc. |
| Proceso de validación | <p>Para el proceso de validación estadística del cuestionario CEAM se utilizó una muestra total de 1576 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, de diversas Comunidades Autónomas españolas, de centros públicos y concertados/privados de enseñanza, a los que se les aplicó la prueba.</p> <p>Para el análisis psicométrico del CEAM, a partir de la muestra global se crearon dos submuestras: una primera muestra de validación, con el total del alumnado, con la que se realizaron la mayoría de los análisis, y una segunda muestra de validación cruzada, para la réplica de los factores previamente obtenidos y de validación en base a criterios externos, formada por 572 de la Comunidad de Madrid, todos ellos de centros públicos.</p> <p>Los análisis se realizaron, mediante un proceso riguroso, para cada una de las dimensiones del cuestionario: la de estrategias de aprendizaje y la de motivación.</p> <p>En el proceso de validación del cuestionario participó una amplia y variada muestra (N= 1576) tanto de centros públicos como privados, hombres y mujeres en porcentajes muy similares y procedentes de diferentes Comunidades Autónomas hecho que pone de manifiesto la buena representación de la realidad de nuestro país.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se puede aplicar colectivamente o de forma individual, en este caso, mediante hoja de respuestas o con soporte informático respondiendo a través de un programa que se instala en el ordenador. - El tiempo de aplicación no es excesivo, aproximadamente 15/20 minutos cada una de las dos partes. - El CD que acompaña al manual permite la corrección de 200 |

| | |
|---------------------------|--|
| | <p>tests, cantidad superior al compararlo con otros instrumentos de evaluación.</p> <p><i>Limitaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El manual no especifica el objetivo principal del cuestionario, lo da por supuesto y no está paginado lo que dificulta su manejo y consulta. - Aunque la evaluación de las estrategias metacognitivas se hace considerando una categoría así denominada, cabe destacar la ausencia explícita de estrategias para la recuperación o para el uso de la información o conocimiento aprendido. - En la hoja de instrucciones y respuestas que se entrega al alumno para obtener sus opiniones, indica que se tiene que contestar en aproximadamente 15 minutos. El instrumento cuenta con un número elevado de ítems (160) para repartir entre tan poco tiempo lo que dificulta la tarea de concentración y respuesta del alumno: 160 ítems entre 15 minutos salen a unos 10 segundos para leer, pensar y contestar al ítem. |
| Otros aspectos destacados | <p>Se basa en las aportaciones de las teorías cognitivas del aprendizaje, y de aquellas otras que señalan la importancia y la influencia decisiva que ejercen las variables o aspectos motivacionales en el proceso de aprender del alumno. Evalúa dos grandes aspectos: motivacional y cognitivo.</p> |

3.6.8.1.7. CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (2006).

| | |
|--------------------|---|
| Autores | Beltrán, J. A., Pérez, L.F. y Ortega, M ^a .I. |
| Año de publicación | 2006. |
| Lugar | Universidad Complutense de Madrid, España. |
| Objetivo | Evaluar el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes y ofrecer orientaciones de distinto nivel, tanto para profesores como para alumnos de forma que los |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | implicados en el proceso educativo puedan iniciar un programa para potenciar fuerzas y compensar debilidades. |
| Destinatarios | Alumnos de primero a cuarto curso de ESO (12-16 años), aunque puede aplicarse a sujetos de edades superiores. |
| Estructura del cuestionario | Partiendo de un modelo teórico actual del aprendizaje, el CEA evalúa cuatro grandes procesos o escalas (sensibilización, elaboración, personalización y metacognición) que, a su vez, se subdividen en once subescalas (motivación, actitudes, afectividad-control emocional, selección de información, organización de la información, elaboración de la información, pensamiento creativo y crítico, recuperación de la información, transferencia, planificación y evaluación y regulación). |
| Proceso de validación | De un banco de 150 ítems en su formato original pasó a 70 en su versión definitiva tras el análisis factorial. En el proceso de validación contaron con un N=841. Los valores de los coeficientes de fiabilidad se calcularon mediante el método de formas paralelas y el coeficiente alfa de Cronbach. Cada una de las escalas supera el .77 y para la escala total es de .95. La validez de constructo se llevó a cabo por medio de análisis factorial utilizando el tipo de rotación varimax. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <i>Positivos:</i> - Se puede aplicar de forma individual o colectiva, en una única sesión de trabajo de 30 minutos (40 minutos para alumnos de 1º de ESO). - La corrección se realiza mediante un pin que se obtiene con la compra del material. En la página web: www.e-perfil.com . no sólo se obtienen los resultados del test sino que también se generan automáticamente dos informes orientativos, uno para el profesor y otro para los padres del alumno. En estos informes se recogen orientaciones y recomendaciones concretas para la correcta intervención. Estas orientaciones se agrupan en tres |

| | |
|--|---|
| | <p>niveles: estrategias a mejorar, estrategias adecuadas con posibilidades de mejora y estrategias que están adecuadamente desarrolladas.</p> <p>- El número de ítems y las edades comprendidas para su aplicación son coherentes. No se trata de un test con un gran volumen de ítems y la redacción de la mayoría de ellos es clara y concisa.</p> <p><i>Limitaciones:</i></p> <p>- Variabilidad en el número de ítems que valoran cada una de las estrategias de aprendizaje en cada escala. Mientras que la tercera escala de personalización el pensamiento crítico y/o creativo cuenta con 11 ítems para su evaluación, la recuperación que pertenece a la misma escala sólo tiene 3 ítems para su valoración.</p> <p>- No se puede proceder a la corrección de los cuestionarios si no se dispone de conexión a Internet y se dispone de cuenta de correo electrónico.</p> |
|--|---|

3.6.8.1.8. CEDEA Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje (2008).

| | |
|-----------------------------|--|
| Autores | Ferreras, A. |
| Año de publicación | 2008. |
| Lugar | Universidad de Valencia, España. |
| Objetivo | Solventar las deficiencias encontradas en los cuestionarios existentes hasta la fecha en cuanto a la evaluación de las estrategias de aprendizaje. |
| Destinatarios | Alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). |
| Estructura del cuestionario | La estructura del cuestionario cuenta con tres dimensiones y cada una de ellas está conformada por una serie de estrategias a evaluar: |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Escala I Estrategias Metacognitivo-Evaluativas (13 ítems): <ul style="list-style-type: none"> - Planificación-Control / Regulación: 8 ítems. - Conocimiento / Conciencia: 3 ítems. - Autoevaluación: 2 ítems. - Escala II Estrategias de Procesamiento de la Información (21 ítems): <ul style="list-style-type: none"> - Personalización del Aprendizaje-Utilización de lo aprendido/Transferencia: 6 ítems. - Memorización comprensiva-Recuerdo: 4 ítems. - Organización de la información: 3 ítems. - Adquisición de la información: 3 ítems. - Parafraseado: 2 ítems. - Disposición activa-Atención: 3 ítems. - Escala III Estrategias Disposicionales y de Control del contexto (16 ítems): <ul style="list-style-type: none"> - Motivación-Expectativas positivas: 5 ítems. - Control del contexto: 4 ítems. - Trabajo en grupo-Interacción social: 3 ítems. - Atribuciones externas-Expectativas negativas: 2 ítems. - Estado físico: 2 ítems. |
| Proceso de validación | <p>Es un instrumento sólido y rigurosamente construido, que presenta índices de fiabilidad y validez muy adecuados.</p> <p>Su proceso de validación es muy semejante al seguido por nuestro cuestionario que consta de varios análisis factoriales en cuestionarios provisionales para dar lugar al cuestionario depurado y definitivo.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Es una prueba corta (únicamente contiene 50 ítems), pero que ofrece una visión global del estado de los estudiantes en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. Además, un</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>tercio de la misma se dedica específicamente a la evaluación de estrategias metacognitivas, conformando una escala, y su formato no incluye ningún tipo de criterio de puntuación que de sugerencias a los/as alumnos/as, estando diseñado para no inducir a confusiones a la hora de contestar, (Ferrerías, 2008).</p> <p><i>Limitaciones:</i> Podría haberse incluido una cuarta escala de estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información, ya que son estrategias básicas en el proceso de enseñanza / aprendizaje y no se les confiere la importancia que se merecen.</p> |
| <p>Otros aspectos destacados</p> | <p>El diseño y validación de este cuestionario es equivalente al nuestro, es decir, sigue los mismos pasos y se basa en las mismas teorías. Las principales diferencias residen, por un lado en la clasificación de las estrategias en tres escalas en vez de en cuatro como en nuestro cuestionario y, por otro lado, los destinatarios son diferentes. Nuestro cuestionario va destinado a alumnos de educación primaria y el CEDEA está dirigido a alumnado de educación secundaria.</p> |

Los instrumentos anteriormente citados han sido diseñados para alumnos mayores de 12 años, y por tanto, fuera del rango de edad de la educación primaria obligatoria que va desde los seis hasta los doce años. Hasta el momento no se han diseñado y validado instrumentos fiables para la evaluación de estrategias de aprendizaje en educación primaria. Ésta ha sido la labor fundamental que nos ha llevado a elaborar y validar un cuestionario para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del segundo y tercer ciclo de educación primaria. A partir del análisis crítico realizado trataremos de que nuestro cuestionario evite los inconvenientes y lagunas reseñados: nuestra pretensión es que este cuestionario evalúe todas las estrategias relevantes en el aprendizaje y que sea equilibrado en su estructura y en los bloques de ítems que deben ser de calidad, claros y unívocos.

3.6.8.2. Instrumentos universitarios.

3.6.8.2.1. LASSI. Learning and Study Strategies Inventory (1987).

| | |
|-----------------------------|--|
| Autores | Weinstein, C. E., Palmer, D. R. y Schulte, A. C. |
| Año de publicación | 1987. |
| Lugar | Universidad de Texas en Austin, EEUU. |
| Objetivo | <p>Dar una respuesta educativa a aquellos alumnos que presentaban dificultades manifiestas en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Como objetivos específicos destacamos los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes y las estrategias de estudio. - Ayudar a identificar áreas en las cuales los estudiantes podrían beneficiarse más de las intervenciones educativas. - Ayudar al asesoramiento para los programas de orientación universitaria, los programas de desarrollo de la educación, el aprendizaje de los programas de asistencia y centros de aprendizaje. - Medir los logros anteriores y posteriores en los estudiantes que participan en programas o cursos centrados en el aprendizaje de estrategias y técnicas de estudio. - Evaluar el grado de éxito de los programas de intervención o cursos. |
| Destinatarios | Alumnos a partir de 16 años, es decir, estudiantes de la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria. En principio se destinó a estudiantes universitarios, pasando luego a utilizarse también en estudiantes de secundaria (Gargallo, 1999). |
| Estructura del cuestionario | <p>Compuesto por 77 ítems organizados en 10 escalas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Actitud (8 ítems): Valora el interés, motivación y actitud de los alumnos por los estudios y los aprendizajes escolares. 2.-Ansiedad (8 ítems): Evalúa la tensión, ansiedad, |

| | |
|--|---|
| | <p>nerviosismo que le produce al alumno el estudio, los exámenes y la realización de las tareas escolares en general.</p> <p>3.-Autocomprobación o autoevaluación (8 ítems). Mide la capacidad del alumno para revisar y valorar su nivel de adquisición de conocimientos y comprensión, mediante, por ejemplo, la formulación de preguntas antes, durante y después de estudio, o la realización de tareas de aprendizaje o exámenes.</p> <p>4.-Concentración (8 ítems). Mide la capacidad del estudiante para prestar atención, estar concentrado y evitar distracciones durante la realización de las tareas escolares o el estudio.</p> <p>5.-Administración y control del tiempo (8 ítems). Valora la habilidad del alumno para planificar y organizar el estudio en función de las materias y el tiempo disponible, así como además la interpretación que este hace de los éxitos o fracasos que va obteniendo en función del tiempo que le ha dedicado a cada tarea.</p> <p>6.-Estrategias de preparación de exámenes (8 ítems). Evalúa la capacidad y el uso de recursos y estrategias específicas eficaces por el alumno para la preparación óptima de los exámenes.</p> <p>7.-Ayudas al estudio (8 ítems). Capacidad para crear ayudas de organización del pensamiento y para realizar actividades escolares con eficacia.</p> <p>8.-Motivación (8 ítems). Autodisciplina y responsabilidad del alumno con sus tareas escolares.</p> <p>9.-Procesamiento de la información (8 ítems). Utilización por parte del estudiante de estrategias de comprensión, razonamiento, organización y elaboración de la información objeto de estudio y aprendizaje.</p> <p>10.-Selección de ideas principales (5 ítems). Capacidad para seleccionar la información relevante, diferenciándola de la</p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------------|---|
| | menos relevante o secundaria. |
| Proceso de validación | Su proceso de construcción y elaboración ha sido riguroso pasado por medio de sucesivas aplicaciones del inventario hasta llegar a su estructura definitiva, presentando una proporción similar de ítems entre las escalas. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El LASSI se administra fácilmente en 30 minutos y se interpreta cómodamente gracias a un manual de usuario detallado en el que se incluye la interpretación de las puntuaciones obtenidas por cada participante. - Ha sido uno de los instrumentos más utilizados en tareas de diagnóstico del conocimiento estratégico (Gargallo, 2000), en la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos. <p><i>Limitaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con muy pocos elementos referidos a estrategias metacognitivas, de regulación y control del aprendizaje (Justicia y Cano, 1993; Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996). |
| Otros aspectos destacados | <ul style="list-style-type: none"> - Estos mismos autores realizaron la traducción al español del LASSI, confeccionando el inventario IEAE – Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio – (Weinstein, Palmer, Schulte y Valenzuela, 1995). Que incluye 77 ítems distribuidos en diez escalas que se relacionan con los tres componentes del aprendizaje estratégico: la habilidad, la voluntad y la autorregulación: <p>1.- Habilidad: Las escalas LASSI relacionadas con el componente de habilidad de aprendizaje estratégico son: Tratamiento de la información, selección de ideas principales y las estrategias de ensayo. Estas escalas de examinar a los alumnos el aprendizaje de estrategias, habilidades y procesos de pensamiento relacionadas con la identificación, adquisición y construcción de significado para la nueva e importante información, ideas y procedimientos, y cómo prepararse y</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>demostrar sus nuevos conocimientos en los exámenes u otros procedimientos de evaluación.</p> <p>2.- Voluntad: Las Escalas LASSI relacionadas con el componente de voluntad en el aprendizaje estratégico son: Motivación actitud, y la ansiedad. Estos estudiantes receptividad medida escalas para aprender nueva información, sus actitudes y el interés en la universidad, su diligencia, la autodisciplina, y la voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para completar con éxito los requisitos académicos, y el grado en que se preocupan por su rendimiento académico.</p> <p>3.- Autorregulación: Las Escalas LASSI relacionadas con el componente de autorregulación del aprendizaje estratégico son: Concentración, Administración del Tiempo; auto-pruebas y ayudas al estudio. Estas escalas miden cómo los estudiantes se controlan a sí mismos, o se autorregulan, en el proceso de aprendizaje a través del manejo eficaz de los componentes de la escala.</p> |
|--|--|

3.6.8.2.2. MSLQ. Motivated Strategies Learning Questionnaire (1991).

| | |
|-----------------------------|--|
| Autores | Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. y McKeachie, W.J. |
| Año de publicación | Publicado por primera vez en 1991, aunque el desarrollo inicial del cuestionario comenzó en el año 1986. |
| Lugar | Universidad de Michigan, EEUU. |
| Objetivo | Evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. |
| Destinatarios | Alumnado universitario. |
| Estructura del cuestionario | <p>Se estructura en dos escalas o dimensiones, 15 subescalas y 81 ítems.</p> <p>- Dimensión 1: La sección de motivación consta de 31 ítems</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>que evalúan los objetivos de los estudiantes.</p> <p>- Dimensión 2: La sección de estrategias de aprendizaje incluye 31 ítems sobre el uso de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas y 19 ítems relativos a la gestión de los diferentes recursos de los estudiantes. Los alumnos contestan a las preguntas que se les formulan, sobre sus hábitos de estudio, habilidades y estrategias de aprendizaje y motivación de acuerdo con una escala tipo Likert de 7 puntos. La guía contiene una introducción que detalla el desarrollo de la encuesta, puntuación, organización, administración y sugerencias.</p> |
| Proceso de validación | <p>Se aplicaron versiones provisionales del instrumento en tres universidades colaboradoras de Midwest y se completaron tres periodos de recogida de datos. Éstos periodos de recogida de datos fueron en 1986, 1987 y 1988, y los datos se recopilaron de 326, 687 y 758 estudiantes, respectivamente.</p> <p>La versiones provisionales del MSLQ fueron sometidas a análisis estadísticos y psicométricos incluyendo fiabilidad interna, análisis factorial, correlaciones, etc. Después de refinar el instrumento se diseñó el cuestionario definitivo que hoy conocemos.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> los propios estudiantes pueden valorar sus hábitos de estudio, habilidades de aprendizaje y motivación, tanto a nivel individual como de grupo-clase por comparación con las puntuaciones en cada una de las estrategias con las obtenidas a nivel grupal. Esta posibilidad de autoevaluación ofrece información al alumno sobre sus puntos fuertes y débiles con la finalidad de que pueda modificar aquellos aspectos negativos en la manera de enfrentarse a las tareas de estudio.</p> <p><i>Limitaciones:</i> no es un cuestionario específico de evaluación de estrategias de aprendizaje, sino de motivación y estrategias de aprendizaje, existiendo una variabilidad destacable en el</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| | número de ítems que evalúan las distintas estrategias, mientras unas son evaluadas por 3 elementos, otras lo son por 12. |
| Otros aspectos destacados | Basado en la concepción cognitiva de la motivación. |

3.6.8.2.3. CEAM II Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (1995).

| | |
|-----------------------------|---|
| Autores | Roces, C., Tourón, J., y González, M.C. Estos autores aplicaron, adaptaron y validaron el MSLQ de Printich, Smith, García y Mckeachie, de 1991 a la población universitaria española. Al cuestionario resultante se le denominó CEAM II. |
| Año de publicación | 1995. |
| Lugar | Universidad de Navarra, España. |
| Objetivo | Evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. |
| Destinatarios | Estudiantes universitarios de cualquier ámbito. |
| Estructura del cuestionario | El cuestionario de autoinforme CEAM II consta de la misma estructura que el MSLQ: 81 ítems (31 en la escala de motivación y 50 en la escala de estrategias). En el instrumento original se agrupan los ítems en seis escalas motivacionales y nueve de estrategias cognitivas (5 dimensiones o componentes, 15 subescalas). |
| Proceso de validación | La validación y adaptación del instrumento se realizó sobre una muestra de alumnado de la Universidad de Navarra, concretamente en 463 estudiantes de todos los cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. A partir de los datos obtenidos tras la aplicación en muestra universitaria española, se procedió a la realización de los |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | análisis factoriales, análisis de ítems, índice de homogeneidad, estadísticos descriptivos y análisis de la fiabilidad. |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i> Tras el análisis de las pruebas estadísticas efectuadas, los autores concluyen que la estructura factorial de la escala motivacional se replica prácticamente con exactitud de acuerdo con el modelo del MSLQ, en 6 subescalas: creencias de control, autoeficacia, metas extrínsecas, metas intrínsecas, valor de la tarea y ansiedad en los exámenes.</p> <p><i>Limitaciones:</i> la escala de estrategias de aprendizaje no queda replicada, de acuerdo con la estructura original del MSLQ, reduciéndose las subescalas de 9 a 6: elaboración, concentración, ayuda, esfuerzo y metacognición. (Roces, Tourón y González, 1995).</p> |
| Otros aspectos destacados | El proceso seguido tanto para el análisis factorial como para el análisis de ítems y el análisis de la fiabilidad fueron muy rigurosos. |

3.6.8.2.4. CEVEAPEU Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (2006).

| | |
|-----------------------------|--|
| Autores | Gargallo, B., Suárez, J. M. y Pérez, C. |
| Año de publicación | 2006. |
| Lugar | Universidad de Valencia, España. |
| Objetivo | Corregir las limitaciones de otros cuestionarios al tiempo que evalúa las estrategias de aprendizaje en población española. |
| Destinatarios | Alumnado universitario. |
| Estructura del cuestionario | <p>Esta diseñado en dos escalas, una de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control y otra de Estrategias relacionadas con el Procesamiento.</p> <p>- En la primera se integrarán subescalas de Estrategias Motivacionales de Estrategias Afectivas y de Estrategias de Control del Contexto, Interacción Social y Manejo de</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>Recursos, y también de Estrategias Metacognitivas (que recogen explícitamente los componentes de Planificación, Autoevaluación y Control/Autorregulación).</p> <p>- En la segunda escala se incluye una subescala de Búsqueda, Recogida y Selección de Información. Así mismo en la segunda subescala, de Procesamiento y Uso de la Información, se incorporan los procesos más relevantes de procesamiento (Adquisición, Elaboración, Organización y Almacenamiento, sin olvidar las Estrategias de Personalización y Creatividad, ni las de Transferencia y Uso de la Información).</p> |
| Proceso de validación | <p>Se ha utilizado un diseño de validación de pruebas (Croker y Algina, 1986; Jornet y Suárez, 1996; Popham, 1990) en que se ha seguido un procedimiento riguroso de construcción.</p> |
| Aspectos positivos y limitaciones | <p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación fácil y relativamente breve cuando se quiere obtener información de muestras grandes, lo que permite la comparación entre investigaciones al estar adecuadamente “objetivados” los resultados. - Puede proporcionar a los investigadores datos relevantes para evaluar los diversos componentes de los modelos teóricos de aprendizaje estratégico. - Son útiles para sensibilizar a los estudiantes antes de iniciar programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje, algo poco habitual todavía en la universidad (Hernández Pina, Rosário, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clares y Ruiz Lara, 2006), y para su evaluación. - Puede servir a los profesores de cara al diagnóstico de las habilidades y estrategias que deben ejercitar con sus estudiantes. Además, los estudiantes de bachillerato y universidad tienen más capacidad que los de menor edad para ofrecer información relativamente objetiva y completa sobre sus métodos y estrategias de estudio (McKeachie, Pintrich, Lin |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>y Smith, 1986; Zimmerman y Martínez Pons, 1988).</p> <p><i>Limitaciones:</i></p> <p>- La muestra, que no es representativa de la población universitaria española sino sólo de la ciudad de Valencia.</p> |
| <p>Otros aspectos destacados</p> | <p>Parte de un modelo de clasificación propio de las estrategias de aprendizaje que es deudor del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich y Schrauben (1992) que sirvió para elaborar el MSLQ (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), y que es coherente con las aportaciones de otros autores (Beltrán, 1993; Bernad, 1999; Gargallo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Román y Gallego, 1994; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein, Palmer y Schulte, 1987).</p> |

Para terminar este apartado y a título de síntesis, queremos reseñar que los instrumentos anteriormente citados han sido diseñados para alumnos mayores de doce años, y por tanto, fuera del rango de edad de la educación primaria obligatoria que va desde los seis hasta los doce años. Hasta el momento no se han diseñado y validado instrumentos fiables para la evaluación de estrategias de aprendizaje. Ésta ha sido la razón fundamental que nos ha llevado a elaborar y validar un cuestionario para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de segundo y tercer ciclo de educación primaria. A partir del análisis crítico realizado, trataremos de que nuestro cuestionario evite los inconvenientes y lagunas reseñados. Nuestra propensión es que este cuestionario evalúe todas las estrategias relevantes en el aprendizaje y que sea equilibrado en su estructura y en los bloques de ítems, que deben ser de calidad, claros y unívocos.

4. PROCESO METODOLÓGICO DE CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO.

4.1. DISEÑO.

Para la elaboración y validación del cuestionario se ha utilizado un diseño de validación de pruebas (Croker y Algina, 1986; Jornet, Suárez y Pérez Carbonell 2000; Gronlund y Linn, 1990). Hasta llegar al resultado final, el cuestionario CEEAP 9-12, se han seguido los pasos siguientes:

En primer lugar, a partir del estudio y la reflexión se ha concretado el constructo, los bloques temáticos, se han elaborado los ítems y se ha llevado a cabo la valoración de jueces.

En segundo lugar, y una vez determinada la muestra, se ha elaborado y aplicado un cuestionario provisional. Los resultados han sido sometidos a análisis psicométrico para valorar la calidad técnica de los ítems, la fiabilidad y consistencia interna, la validez de contenido y la validez de constructo. A partir de los resultados obtenidos se ha elaborado un cuestionario reestructurado cuyos resultados han sido analizados mediante pruebas de fiabilidad y consistencia interna.

En tercer lugar se ha determinado una segunda muestra para pasar el cuestionario reestructurado y tras su aplicación y recogida de datos se han vuelto a analizar psicométricamente éstos para evaluar la calidad técnica de los ítems, la fiabilidad y la consistencia interna del cuestionario, la validez de contenido y la validez de constructo. Atendiendo a los resultados obtenidos del análisis psicométrico se ha elaborado el cuestionario definitivo que ha sido sometido de nuevo a análisis de fiabilidad y consistencia interna. Así mismo, se ha analizado la validez predictiva mediante el estudio de las correlaciones entre la puntuación del estudiante y las calificaciones, de las correlaciones entre la puntuación del

sujeto y la puntuación otorgada por el profesor y a través de regresión múltiple. Antes de que el cuestionario haya sido considerado definitivo se ha procedido a realizar análisis de validez externa y de validez discriminante.

Por último, se han elaborado las normas de baremación y puntuación y algunas propuestas de intervención para que el usuario sepa aplicar el cuestionario y sea capaz de interpretar las puntuaciones de sus alumnos.

Tras esta breve explicación de los pasos seguidos en el proceso metodológico de construcción y validación del cuestionario, pasamos a describirlos.

4.1.1. Clasificación de estrategias de la que se parte y determinación de los bloques temáticos.

El trabajo comenzó con la búsqueda y revisión de la bibliografía sobre el tema. Una vez contrastadas las diferentes teorías de los autores especializados en el mismo, se concretó el constructo con una primera clasificación que recogía estrategias, subdimensiones y dimensiones atendiendo a la propuesta por Gargallo (2000), como ha quedado justificada en la parte teórica del trabajo. Las dimensiones se tradujeron después en escalas del cuestionario y las subdimensiones en subescalas.

También se añadió la explicación de cada uno de los componentes de las estrategias para que, posteriormente, fuera más fácil redactar los ítems dependiendo de la estrategia a la que nos estuviéramos refiriendo.

Como se puede observar en la Tabla 2, se establecieron cuatro bloques temáticos o dimensiones: Estrategias disposicionales y de apoyo; Estrategias metacognitivas de regulación y control; Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información y Estrategias de procesamiento y uso de la

información. La selección de estos cuatro bloques temáticos coincide con la clasificación de estrategias de aprendizaje propuesta anteriormente, que parte del estudio de clasificaciones anteriores de autores reconocidos en el tema. Cada dimensión se divide dando lugar a subdimensiones y, a su vez, éstas se dividen en estrategias.

Tabla 2: Clasificación de estrategias de aprendizaje: dimensiones, subdimensiones, estrategias y componentes.

| DIMENSIONES | SUBDIMENSIONES | ESTRATEGIAS | COMPONENTES |
|--|---|---|---|
| ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO | Afectivo-emotivas y de automanejo. | Motivación intrínseca | El alumno muestra satisfacción por aprender, le interesa lo que estudia, quiere aprender. |
| | | Motivación extrínseca | Estudia para obtener buenas calificaciones, para satisfacer a los otros, para pasar los cursos, etc. |
| | | Actitud e interés | El alumno se muestra abierto y receptivo o se muestra cerrado y negativo ante el aprendizaje. |
| | | Autoconcepto Autoestima | Cómo se ve y se valora el propio alumno. Qué visión cree que da a los demás de sí mismo. |
| | | Relajación-Estrés- Ansiedad | Es capaz (o no) de relajarse en situaciones estresantes o se estresa sin motivo aparente. |
| | | Atribuciones | El rendimiento académico depende de uno mismo o de otros factores no controlados, etc. |
| | Control del contexto e interacción social. | Control del espacio | Cuenta con un espacio adecuado para el estudio y realización de tareas académicas. |
| | | Control del tiempo | Dedica el tiempo necesario al estudio y realización de tareas escolares. |
| | | Control del material | Posee suficiente y adecuado material para el estudio y realización de actividades. |
| | | Interacción social y trabajo con otros | Es capaz de relacionarse con los otros, pedir ayuda, trabajar en equipo, etc. |
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL | Conocimiento | Conocimiento de la persona | Conoce sus destrezas, posibilidades y limitaciones. Sabe qué debe hacer para tener éxito en los estudios. |
| | | Conocimiento de las estrategias | Conoce técnicas y procedimientos para aprender. |
| | | Conocimiento de la tarea, de sus objetivos y de los criterios de evaluación | Es capaz de analizar los requerimientos de las tareas para adaptarse a ellos. |
| | Control | Planificación | Es capaz de fijar metas y objetivos, de establecer planes y aplicarlos, de ajustarse a un horario de trabajo, de elegir métodos adecuados a las características de la tarea... |
| | | Evaluación, control y regulación | Es capaz de valorar el propio desempeño, sabe cuando hace las cosas bien, es capaz de cambiar de estrategia, de ajustarse a los objetivos y demandas de las tareas y el profesor, aprende de los errores... |
| | ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN | Búsqueda// Selección | Búsqueda |
| Selección | | | Es capaz de seleccionar la información relevante. |
| ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN | Atencionales | Control de la atención | Atiende a los aspectos importantes de los contenidos y a las explicaciones de los profesores. |
| | | Adquisición de la información | Toma bien notas y apuntes, maneja bien la prelectura y la lectura comprensiva... |
| | Codificación, elaboración y organización | Elaboración | Relaciona la nueva información con la vieja, aplica los conocimientos adquiridos, usa el parafraseado y las analogías para mejorar la comprensión, etc. |
| | | Organización | Es competente en extraer ideas principales, en seleccionar conceptos clave, en establecer jerarquías entre conceptos, en elaborar esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. |
| | Personalización y creatividad | Pensamiento crítico y propuestas personales | Analiza críticamente los conceptos y teorías, aporta ideas propias en torno a los temas estudiados que se justifican adecuadamente, integra personalmente los contenidos, maneja ideas alternativas, etc. |
| | Retención y almacenamiento. | Retención MCP //MLP | Utiliza procedimientos eficaces para la retención, repetición, mnemotécnica, memoria comprensiva, etc. |
| | Recuperación | Recuperación | Usa procedimientos eficaces para recuperar la información. |
| | Comunicación y uso de la información | Uso académico | Utiliza lo aprendido planificando los trabajos y exámenes, cuida la presentación... |
| | | Uso cotidiano | Utiliza lo aprendido en la vida cotidiana. |

4.1.2. Elaboración de ítems.

A partir de la clasificación anterior, y de sus dimensiones, subdimensiones, estrategias y componentes, se redactaron un total de 181 ítems intentando distribuir uniformemente el número de ítems para cada estrategia. Así, para la primera dimensión (Estrategias Disposicionales y de Apoyo) se redactaron un total de 64 ítems (36 para la subdimensión de estrategias afectivo-emotivas y de automanejo y 28 ítems para la subdimensión de estrategias de control del contexto e interacción social); para la segunda dimensión (Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control) se compusieron 45 ítems (27 ítems para la subdimensión de estrategias de conocimiento y 18 ítems para la subdimensión de estrategias de control); la tercera dimensión (Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información) contó con 11 ítems (5 ítems para la subdimensión de estrategias de búsqueda de la información y 6 ítems para la subdimensión de estrategias de selección de la información) y la cuarta dimensión (Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información) la integraron un total de 61 ítems (11 ítems para la subdimensión de estrategias atencionales, 16 ítems para la subdimensión de estrategias de codificación, elaboración y organización, 7 ítems para la subdimensión de estrategias de personalización y creatividad, 9 ítems para la subdimensión de estrategias de retención y almacenamiento, 9 ítems para la subdimensión de estrategias de recuperación y 10 ítems para la subdimensión de estrategias de comunicación y uso de la información).

La validez de constructo y de contenido de la clasificación de estrategias y de los ítems formulados fue analizada posteriormente por jueces expertos.

Las dimensiones y subdimensiones a las que nos referimos en un primer momento pasarán a ser las escalas y subescalas del cuestionario, respectivamente.

4.1.3. Valoración y análisis de jueces.

Para el análisis y valoración de jueces (análisis de la calidad de los ítems, validez de constructo y fiabilidad) se demandó cooperación, como expertos, a profesores de la Universidad de Valencia, contando con el apoyo de ocho de ellos y de una psicóloga escolar en activo. Los ocho expertos de la Universidad eran especialistas en metodología de investigación, psicología de la educación y teoría de la educación. La psicóloga escolar era una profesional competente y con experiencia.

Se les facilitó un dossier (Véase anexo 1) con cada uno de los ítems ubicados dentro de cada estrategia, subescala y escala, y la Tabla 1 para poder situarse en cada momento y consultar a qué hace referencia cada estrategia. Las sugerencias y rectificaciones de los jueces fueron tomadas en cuenta a la hora de reformular ítems, reagruparlos o eliminarlos.

Las puntuaciones con valores de grado de acuerdo del 1 al 5 para cada uno de los ítems, componentes, estrategias, subdimensiones y dimensiones y globalidad del cuestionario sirvieron para calcular la media, desviación típica y varianza. Las puntuaciones a cada ítem se dieron pensando si formaban parte de la estrategia, si esta estrategia formaba parte de la subdimensión, si la subdimensión formaba parte de la dimensión y si las cuatro dimensiones formaban un cuestionario coherente. También se evaluó el grado de inteligibilidad de los ítems sabiendo que iban dirigidos a niños de 9 a 12 años y lo que este hecho implica en la comprensión lectora de esta población.

Se realizan análisis descriptivos incluyendo la media, desviación típica y la varianza de las puntuaciones de jueces para la inteligibilidad y validez de constructo (véase anexo 2). A partir de ellos, se eliminaron los ítems que una vez procesados no superaban 4 puntos de media de grado de acuerdo, quedando así 171 ítems que incluían los que tuvieron que ser reformulados. Siguiendo la escala

de valoración, los parámetros de valoración 4 y 5 (mucho y totalmente) indican un grado de consenso elevado referente a los ítems evaluados, suponen que se considera que son necesarios dentro de la estructura interna del cuestionario para valorar de manera adecuada las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de entre 9 y 12 años. Por contra, ítems con una valoración inferior se entiende que no son adecuados dentro de la estructura interna del cuestionario. Estos criterios para la eliminación son los que se han seguido, tanto para el análisis de la validez de constructo, como para el de la validez de contenido, y de la claridad e inteligibilidad de los ítems.

La validez de contenido pretende valorar si los ítems propuestos son representativos de las dimensiones establecidas en el cuestionario, es decir, de las estrategias de aprendizaje, organizadas en subescalas.

Ésta fue evaluada por los jueces teniendo en mente en qué medida cada uno de los ítems era apropiado para medir la estrategia que pretendía medir, ubicada en la subescala correspondiente.

La validez de constructo se utiliza para considerar si el cuestionario mide verdaderamente lo que dice medir en su diseño, es decir, si los bloques de estrategias de aprendizaje y las estrategias que componen cada uno de estos bloques, son representativos y específicos del constructo “estrategias de aprendizaje”. La redacción de los ítems y su ubicación dentro de la estructura general de clasificación de las estrategias de aprendizaje del cuestionario pasan un examen para determinar si estos aspectos así definidos y estructurados son adecuados para poder evaluar correctamente las estrategias de aprendizaje de alumnos de entre 9 y 12 años.

La validez de constructo del cuestionario se evaluó a través de la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto la clasificación propuesta de estrategias de aprendizaje da cuenta del constructo “estrategias de aprendizaje”?

La claridad e inteligibilidad de los ítems se analizó demandando a los jueces expertos que analizaran las mismas en la formulación de los ítems, teniendo en cuenta que éstos iban dirigidos a alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años.

4.1.4 Determinación de la muestra.

El N de la muestra estimado para el primer pase del cuestionario fue de 521 participantes. Para que constituyera muestra suficiente se multiplicó el número de ítems del cuestionario inicial por 3 (171 ítems x 3 = 513), lo que es un criterio metodológico básico en validación de pruebas, para llegar a un mínimo aceptable de sujetos. Intentamos lograr una muestra de 521 sujetos en previsión de posibles pérdidas. De los 521 participantes previstos, 126 eran alumnos de 3º (primer nivel del segundo ciclo de primaria); 123 eran alumnos de 4º (segundo nivel del segundo ciclo de primaria); 120 eran de 5º (primer nivel del tercer ciclo de primaria); y 152 eran alumnos de 6º (segundo nivel del tercer ciclo de primaria). La edad a cubrir era de 9 a 12 años.

No se pudo lograr completar la muestra de 521 sujetos ya que hubo que desestimar 27 cuestionarios por deficiente cumplimentación, con lo que la muestra real acabó siendo de 494 sujetos.

Los centros escolares fueron escogidos siguiendo criterios de selección no estandarizados. Para seleccionar una muestra lo suficientemente representativa de la realidad escolar de nuestra comunidad, optamos por dos centros públicos y uno concertado, ya que tanto en España como en la Comunidad Valenciana existe mayor número de centros públicos que concertados o privados. Dos de los centros pertenecen a la localidad de Quart de Poblet (C.E.I.P San Onofre y C.E.I.P Ramón Laporta). El tercer centro educativo ha sido el colegio concertado Mariano Serra de Aldaia. Las cifras quedan recogidas en la Tabla 3:

Tabla 3: Población por cursos y colegios en el primer pase.

| CEIP SAN ONOFRE | | | CEIP RAMÓN LAPORTA | | | CEIPS MARIANO SERRA | | | TOTAL Muestra Estimada | TOTAL Muestra Real |
|-----------------|----------|-------|----------------------|----------------|-------|---------------------|----------|-------|------------------------|--------------------|
| Curso | N | Total | Curso | N | Total | Curso | N | Total | | |
| 3° C 3° V | 15 18 | 33 | 3° A 3° B 3° C | 15 18 15 | 48 | 3° A 3° B | 23 22 | 45 | 126 | 114 |
| 4° C 4° V | 20 19 | 39 | 4° A 4° B 4° C | 22 20 -- | 42 | 4° A 4° B | 22 20 | 42 | 123 | 119 |
| 5° C 5° V | 24 16 | 40 | 5° A 5° B 5° C | -- 18 14 | 32 | 5° A 5° B | 25 23 | 48 | 120 | 118 |
| 6° C 6° V | 20 17 | 37 | 6° A 6° B 6° C | 23 23 23 | 69 | 6° A 6° B | 23 23 | 46 | 152 | 143 |
| | | 149 | | | 191 | | | 181 | 521 | 494 |

4.1.5. Elaboración del cuestionario.

El instrumento que pretende evaluar las estrategias de aprendizaje es un cuestionario de elaboración propia con escala de valoración tipo Likert. El cuestionario consta de cuatro dimensiones o escalas que se dividen en once subdimensiones o subescalas y, a su vez, estas subdimensiones se dividen en 26 estrategias. Su estructura es consistente con la clasificación de estrategias que defendemos y se recoge en la Tabla 2. En el cuestionario cada estrategia queda representada por un número determinado de ítems conformando un total de 181 propuestos para la valoración de jueces.

El cuestionario incluye un apartado de datos de variables demográficas importantes, en el que los alumnos deben marcar si han nacido en España y, de no ser así, indicar dónde nacieron y cuánto tiempo llevan viviendo en nuestro país. Esta información, junto con el informe de las notas académicas en cada área, facilitada por ellos mismos y por los profesores, sirve para sacar conclusiones y cruzar variables en el procesamiento de los datos. Además, cada

cuestionario se identifica con el nombre del alumno, sexo, edad, centro, programa lingüístico (PIP, PIL o PEV) y notas académicas para poder evaluar el progreso de cada alumno en el caso en que se quiera aplicar un proceso de pretest, intervención o entrenamiento en estrategias de aprendizaje y postest.

En el diseño del cuestionario se intentó que las instrucciones fueran claras y precisas, al igual que los ítems. Del mismo modo, se optó por una escala tipo Likert de cinco grados de respuesta, siendo el 1 muy en desacuerdo; 2 en desacuerdo; 3 indiferente; 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo, por ser un formato clásicamente utilizado en este tipo de instrumentos que permite precisar la gradación en la respuesta. Así, los alumnos simplemente tenían que marcar con una cruz en la misma hoja la respuesta que consideraban más apropiada.

Una vez diseñado el cuestionario, se pasó a dos alumnos de cada curso (16 en total) para analizar la inteligibilidad comprobando que la formulación de los ítems era clara, que la terminología era apropiada y comprensible y que no se daban malentendidos. Una vez mejorada la redacción de los ítems en los casos de alguna dificultad de comprensión se procedió al pase del cuestionario.

4.2. PASE DEL CUESTIONARIO PROVISIONAL.

En el mes de mayo de 2006, y tras el visto bueno de los responsables de los tres centros educativos, se procedió al pase del cuestionario. Contamos con el apoyo de los tutores de cada curso que ayudaron en la resolución de posibles dudas que les iban surgiendo a los alumnos.

Durante el primer pase o estudio piloto, se pidió a los niños que marcaran con un círculo los ítems que no entendían bien y que levantaran la mano para resolver la duda. Después de analizar todos los ítems marcados, éstos se reformularon con la intención que fueran comprensibles para niños y niñas de 9 a 12 años.

Los ítems con dificultades se redactaron nuevamente intentando que fueran más comprensibles para la edad de los niños a los que iba dirigido el pase del cuestionario.

Una vez obtenidos los 494 cuestionarios se procedió a la introducción de datos en una base de datos haciendo uso del programa informático SPSS 15.0 para Windows.

4.3. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL CUESTIONARIO PROVISIONAL.

Los siguientes pasos fueron de procesamiento de datos realizándose los análisis que siguen: llevamos a cabo el análisis del cuestionario provisional estudiando la calidad técnica de los ítems, la fiabilidad y consistencia interna, la validez de contenido, la validez de constructo y la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario reestructurado.

Mediante un análisis de frecuencias se localizaron cuestionarios con pocas pérdidas en las respuestas y se remplazaron por la media los ítems que no habían sido contestados por estos sujetos para evitar invalidar más cuestionarios.

A continuación explicamos el proceso por pasos.

4.3.1 Análisis de la calidad técnica de los ítems.

Comenzamos el análisis de la calidad técnica de los ítems con el cálculo del cociente de variación, le siguió el cálculo del índice de homogeneidad corregido y el análisis de la inteligibilidad que hicieron los alumnos durante el pase del cuestionario. Veamos los resultados a cada uno de estos análisis:

- Se calculó el *cociente de variación* por escalas, que indica el grado de variabilidad de las respuestas (puntuaciones altas indican mucha variabilidad;

puntuaciones bajas poca variabilidad), aplicando la siguiente fórmula matemática:

$$\text{Cociente de variación} = \frac{\text{Desviación típica del ítem}}{\text{Media del ítem}} \times 100 =$$

Valores del cociente de variación elevados indican una variabilidad excesiva en las respuestas de los alumnos a cada uno de los ítems. Índices del cociente de variación en **negrita** entre el 20% y el 40% pueden considerarse normales. Los valores coloreados son aquellos con valores del cociente de variación superiores o inferiores a estos índices.

Los ítems que aparecen en las últimas filas de las tablas con la nomenclatura “.rec” son los ítems recodificados. Al recodificar los ítems el programa informático de procesamiento de datos SPSS otorga el valor contrario al que el sujeto marcó en la plantilla de respuestas del cuestionario. Así, la respuesta “muy de acuerdo” a la que se le otorgan 5 puntos se recodifica para que valga 1 punto, la respuesta “de acuerdo” a la que se le otorgan 4 puntos se recodifica para que valga 2 puntos, la opción de respuesta “indeciso” a la que se le otorgan 3 puntos al recodificarla se queda igual, la respuesta “en desacuerdo” a la que se le otorgan 2 puntos se recodifica para que valga 4 puntos y, en último lugar, a la respuesta “muy en desacuerdo” a la que se le otorga 1 punto se recodifica para que valga 5 puntos. Con este procedimiento se pretende facilitar el procesamiento estadístico de los datos de modo que todos los ítems de una subdimensión o de una dimensión vayan en la misma dirección. Así se evita mezclar respuestas que se consideran positivas o adecuadas con otras que lo son negativas o inadecuadas.

ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Tabla 4: Escala 1: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional.

| | Media | Desviación típica | N | Cociente de Variación |
|--|--------|-------------------|-----|-----------------------|
| 1. Me importa más aprender que ir pasando de curso sin saber nada. | 4,2901 | 1,23920 | 494 | 28.67 |
| 2. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 4,5213 | 2,05663 | 494 | 45.47 |
| 3. Me gusta entender las explicaciones del profesor (ya que me permite aprender cosas nuevas). | 4,4686 | ,74184 | 494 | 16.61 |
| 4. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 4,5822 | ,72404 | 494 | 15.80 |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 4,5903 | ,70888 | 494 | 15.42 |
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 4,3124 | ,89476 | 494 | 20.73 |
| 11. Suelo hago los deberes. | 4,4199 | ,89042 | 494 | 20.18 |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 3,6065 | 1,19080 | 494 | 33.00 |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 3,6978 | 1,26713 | 494 | 34.14 |
| 14. Participo en clase. | 4,3043 | ,84627 | 494 | 19.65 |
| 15. En mi familia todos me quieren. | 3,7890 | 1,12443 | 494 | 29.73 |
| 16. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | 4,0020 | ,98670 | 494 | 24.63 |
| 18. Me gusta mi apariencia física. | 4,2576 | 1,07851 | 494 | 25.32 |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | 4,6329 | ,76316 | 494 | 16.47 |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 3,0730 | 1,32470 | 494 | 43.08 |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 3,5740 | 1,19326 | 494 | 33.37 |
| 22. Si me esforzaré podría ser de los primeros de la clase. | 3,8824 | 1,19890 | 494 | 30.86 |
| 23. Si trabajo todos los días aprobaré. | 4,4138 | ,88527 | 494 | 20.05 |
| 30. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | 4,6308 | ,72808 | 494 | 15.72 |
| 31. Mis notas dependen de mi inteligencia. | 4,0142 | 1,17641 | 494 | 29.29 |
| 32. Mis notas dependen de la suerte. | 1,9777 | 1,33188 | 494 | 67.51 |
| 33. Mis notas dependen de los profesores. | 2,3854 | 1,48075 | 494 | 62.18 |
| 34. Mis notas dependen de cómo me organizarme. | 3,5781 | 1,33910 | 494 | 37.25 |
| 35. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 4,0953 | 1,21183 | 494 | 29.58 |
| 36. Dispongo de una habitación para estudiar. | 4,2698 | 1,21735 | 494 | 29.58 |
| 37. Mi escritorio es suficientemente grande. | 4,2353 | 1,16059 | 494 | 27.42 |
| 38. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 4,1055 | 1,15867 | 494 | 28.01 |
| 39. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 4,3306 | 1,01524 | 494 | 23.44 |
| 40. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 4,5294 | ,87283 | 494 | 19.29 |
| 42. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | 3,9797 | 1,09117 | 494 | 27.45 |
| 43. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | 3,1095 | 1,40273 | 494 | 45.16 |
| 44. Entre semana, me acuesto antes de las diez de la noche. | 2,7728 | 1,56340 | 494 | 56.42 |
| 46. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | 2,3955 | 1,61287 | 494 | 67.36 |
| 47. En casa utilizo la enciclopedia. | 3,1724 | 1,51036 | 494 | 47.63 |
| 48. En casa uso el diccionario. | 4,1258 | 1,14782 | 494 | 27.66 |
| 49. En casa uso el atlas. | 2,8803 | 1,52615 | 494 | 52.77 |
| 50. Hago uso de la biblioteca del colegio. | 2,6998 | 1,43813 | 494 | 53.15 |

| | | | | |
|---|--------|---------|-----|--------------|
| 51. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | 4,5456 | ,87446 | 494 | 19.25 |
| 52. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | 4,5659 | ,84236 | 494 | 18.46 |
| 53. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | 3,0406 | 1,41075 | 494 | 46.38 |
| 54. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo compañeros que trabajan bien. | 3,4300 | 1,38871 | 494 | 40.23 |
| 55. Me gusta trabajar con otros compañeros. | 4,1602 | 1,11196 | 494 | 26.68 |
| 56. Procuero estudiar o hacer los deberes con compañeros. | 2,9980 | 1,39904 | 494 | 46.48 |
| 57. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | 4,2921 | 1,00400 | 494 | 23.40 |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. motiv.ex.1.rec | 4,3103 | 1,12935 | 494 | 25.98 |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. motiv.ex2.rec | 3,2718 | 1,45779 | 494 | 44.34 |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. motiv.ex3.rec | 3,6065 | 1,43395 | 494 | 39.72 |
| 8. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. motiv.ex4.rec | 2,5416 | 1,49280 | 494 | 58.66 |
| 17. Me gustaría ser de otra manera. autocon.autoes3.rec | 3,6653 | 1,50323 | 494 | 40.98 |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a .relaj.estres.ansi1.rec | 2,8316 | 1,60603 | 494 | 56.53 |
| 25. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé qué contestar. relaj.estres2.rec | 2,7809 | 1,41733 | 494 | 50.71 |
| 26. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. relaj.estres3.rec | 3,9757 | 1,36575 | 494 | 34.25 |
| 27. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. relaj.estres4.rec | 3,0365 | 1,46320 | 494 | 48.18 |
| 28. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. relaj.estres5.rec | 2,6755 | 1,51689 | 494 | 56.55 |
| 29. Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender. relaj.estres6.rec | 2,8884 | 1,46425 | 494 | 50.69 |
| 41. Estudio viendo la tele. control.esp7.rec | 4,3753 | 1,13480 | 494 | 25.85 |
| 45. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. control.tiemp4.rec | 3,4199 | 1,49802 | 494 | 43.69 |

ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control.

Tabla 5: Escala 2: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional.

| | Media | Desviación típica | N | Cociente de Variación |
|---|--------|-------------------|-----|------------------------------|
| 58. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 4,2834 | ,99525 | 494 | 23.24 |
| 59. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | 3,6842 | 1,37696 | 494 | 37.22 |
| 60. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 4,1538 | 1,11081 | 494 | 26.74 |
| 61. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | 3,2571 | 1,37372 | 494 | 42.15 |
| 62. Soy bueno en matemáticas. | 3,9474 | 1,12921 | 494 | 28.42 |
| 63. Soy bueno en lengua castellana. | 3,9960 | 1,06197 | 494 | 26.56 |
| 64. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 4,4757 | ,89986 | 494 | 19.91 |
| 65. Suelo hacer bien los resúmenes. | 3,9453 | 1,05577 | 494 | 26.64 |
| 66. Suelo hacer buenos esquemas. | 3,9089 | 1,02791 | 494 | 26.15 |
| 67. Suelo subrayar bien. | 4,0486 | ,98553 | 494 | 24.25 |
| 68. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 3,5911 | 1,20462 | 494 | 33.42 |

| | | | | |
|--|--------|---------|-----|--------------|
| 69. Suelo extraer bien las ideas más importantes de un texto. | 3,9251 | 1,01932 | 494 | 25.76 |
| 70. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | 4,2530 | 1,07655 | 494 | 25.17 |
| 71. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | 4,5445 | ,87159 | 494 | 19.16 |
| 72. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | 3,9413 | 1,15291 | 494 | 29.18 |
| 73. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 4,5020 | ,85867 | 494 | 19.06 |
| 74. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | 3,6073 | 1,24309 | 494 | 34.44 |
| 75. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | 4,3704 | ,82704 | 494 | 18.92 |
| 76. Cuando leo el enunciado de un ejercicio sé que hay que hacer. | 4,0587 | 1,01639 | 494 | 24.93 |
| 77. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 4,2389 | ,94666 | 494 | 22.22 |
| 78. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 4,4595 | ,86243 | 494 | 19.32 |
| 79. Según la asignatura trabajo de una manera u otra. | 3,7551 | 1,22131 | 494 | 32.53 |
| 80. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 4,3462 | ,99879 | 494 | 22.81 |
| 81. Entrego los trabajos el día que me dicen. | 4,0040 | 1,08090 | 494 | 27.00 |
| 83. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | 3,8927 | 1,39494 | 494 | 35.73 |
| 84. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 3,7510 | 1,20712 | 494 | 31.99 |
| 86. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 3,2308 | 1,45221 | 494 | 44.89 |
| 87. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | 4,0081 | 1,16226 | 494 | 29.00 |
| 88. Las notas que saco son las que merezco. | 4,0951 | 1,06629 | 494 | 25.91 |
| 90. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 4,1842 | 1,09788 | 494 | 26.07 |
| 91. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 3,5061 | 1,36121 | 494 | 38.85 |
| 92. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 4,4899 | ,80999 | 494 | 18.05 |
| 93. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 4,2834 | ,98706 | 494 | 22.89 |
| 94. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 4,2429 | 1,05320 | 494 | 24.76 |
| 95. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 4,0061 | 1,11688 | 494 | 27.70 |
| 82. Estudio para un examen sólo el día de antes. planif2.rec | 3,4352 | 1,49470 | 494 | 43.44 |
| 85. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. planif5.rec | 3,9676 | 1,25095 | 494 | 31.56 |
| 89. En clase, sin querer, me distraigo. eval.control.reg2.rec | 2,5749 | 1,31825 | 494 | 50.97 |

ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Tabla 6: Escala 3: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional.

| | Media | Desviación típica | N | Cociente de Variación |
|--|--------|-------------------|-----|-----------------------|
| 96. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 4,1377 | 1,03943 | 494 | 24.93 |
| 97. Me manejo bien en la biblioteca. | 3,5101 | 1,28768 | 494 | 36.46 |

| | | | | |
|--|--------|---------|-----|--------------|
| 98. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 3,2065 | 1,60687 | 494 | 50.09 |
| 99. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 3,6194 | 1,34696 | 494 | 37.11 |
| 100. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | 3,3968 | 1,53673 | 494 | 45.13 |
| 101. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 3,9453 | 1,04029 | 494 | 26.39 |
| 102. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | 3,2267 | 1,41321 | 494 | 43.78 |
| 103. Cuando estudio, me lo aprendo todo de memoria. | 3,5020 | 1,25743 | 494 | 35.71 |

ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 7: Escala 4: Valores del cociente de variación del cuestionario provisional.

| | Media | Desviación típica | N | Cociente de Variación |
|---|--------|-------------------|-----|-----------------------|
| 104. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 4,2622 | ,97544 | 494 | 22.76 |
| 108. Presto atención a las explicaciones del profesor. | 4,3557 | ,91686 | 494 | 20.91 |
| 109. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 4,3720 | ,82838 | 494 | 18.76 |
| 110. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 3,5203 | 1,30079 | 494 | 36.93 |
| 111. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | 3,5020 | 1,37995 | 494 | 39.14 |
| 112. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 3,8313 | 1,26925 | 494 | 32.89 |
| 113. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 3,9146 | 1,15800 | 494 | 29.41 |
| 114. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 3,8374 | 1,05161 | 494 | 27.41 |
| 115. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 3,7622 | 1,24999 | 494 | 32.97 |
| 116. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 4,1301 | ,99661 | 494 | 23.97 |
| 117. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | 3,7175 | 3,47752 | 494 | 93.53 |
| 118. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 3,8069 | 1,15469 | 494 | 30.26 |
| 119. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 3,9106 | 1,13280 | 494 | 28.90 |
| 120. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 4,2053 | 1,00129 | 494 | 23.80 |
| 121. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 3,8110 | 1,22883 | 494 | 32.02 |
| 122. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 4,0894 | 1,02322 | 494 | 25.00 |
| 123. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 3,7195 | 1,20191 | 494 | 32.34 |
| 124. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 3,3374 | 1,34179 | 494 | 40.24 |
| 125. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 3,8191 | 1,13892 | 494 | 29.65 |
| 126. Procuo sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 3,0285 | 1,52615 | 494 | 50.33 |
| 127. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 2,9431 | 1,38835 | 494 | 46.93 |
| 128. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 3,9593 | 1,14631 | 494 | 28.86 |
| 132. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 4,1951 | ,95443 | 494 | 22.67 |
| 133. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 3,7175 | 1,18694 | 494 | 31.80 |

| | | | | |
|--|--------|---------|-----|--------------|
| 136. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | 2,9858 | 1,36951 | 494 | 45.63 |
| 137. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 3,8902 | 1,23268 | 494 | 31.61 |
| 139. En un examen, pienso antes de escribir. | 4,4146 | ,89967 | 494 | 20.18 |
| 140. En un examen, antes de escribir recuerdo dibujos, palabras en negrita, esquemas... | 3,8537 | 1,20205 | 494 | 31.16 |
| 141. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 4,0142 | 1,12814 | 494 | 27.43 |
| 142. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 4,2073 | ,91029 | 494 | 21.66 |
| 143. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 3,9167 | 1,08459 | 494 | 27.62 |
| 144. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | 3,1362 | 1,35829 | 494 | 43.13 |
| 145. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 3,8374 | 1,12098 | 494 | 29.24 |
| 146. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | 3,5833 | 1,20216 | 494 | 34.28 |
| 147. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | 4,0305 | 1,15811 | 494 | 28.53 |
| 148. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 4,3049 | ,90289 | 494 | 20.93 |
| 149. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 4,0528 | 1,02179 | 494 | 25.18 |
| 150. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 4,1138 | 1,05029 | 494 | 25.54 |
| 151. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 4,1341 | 1,02230 | 494 | 24.69 |
| 152. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 3,8659 | 1,26293 | 494 | 32.64 |
| 153. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 3,5203 | 1,36795 | 494 | 38.63 |
| 130. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará.p.p5.rec | 3,0955 | 1,32076 | 494 | 42.07 |
| 131. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros.p.p6.rec | 3,0081 | 1,32189 | 494 | 43.88 |
| 134. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo.retencion2.rec | 3,3963 | 1,37605 | 494 | 40.41 |
| 135. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender.retención3.rec | 2,5732 | 1,37801 | 494 | 53.30 |
| 138. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda.retención6.rec | 3,3293 | 1,40312 | 494 | 42.16 |
| 105. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas.control.aten2.rec | 3,8862 | 1,27775 | 494 | 32.73 |
| 106. Hablo mucho en clase.control.aten3.rec | 3,2398 | 1,33395 | 494 | 41.17 |
| 107. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa.control.aten4.rec | 3,2581 | 1,44992 | 494 | 44.30 |
| 129. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad.pen.crit4.rec | 3,5894 | 1,27091 | 494 | 35.47 |

▪ También se calculó por escalas y subescalas el *índice de homogeneidad corregido* (correlación del ítem con el total de la escala, que indica el poder que tiene un ítem para diferenciar los sujetos más capaces de los menos capaces (Díaz, 1993). En este caso se valora la capacidad que tiene el ítem para distinguir claramente qué sujetos hacen uso de la estrategia de aprendizaje en cuestión. Se ha considerado como valor crítico 0,3. Por tanto, todos los ítems con coeficientes

de homogeneidad inferiores a este valor no serían adecuados para cada una de las subescalas, para cada una de las escalas y para todo el cuestionario antes del análisis de reducción de datos. Para facilitar la lectura de las tablas hemos marcado en negrita los valores inferiores a 0,30. Véase anexo 3 para ampliar información sobre subescalas.

ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Tabla 8: Escala 1: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 1. Me importa más aprender que ir pasando de curso sin saber nada. | 207,8276 | 344,464 | ,137 | ,758 |
| 2. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 207,5963 | 335,733 | ,164 | ,760 |
| 3. Me gusta entender las explicaciones del profesor (ya que me permite | 207,6491 | 343,078 | ,315 | ,754 |
| 4. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 207,5355 | 343,623 | ,304 | ,755 |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 207,5274 | 342,063 | ,371 | ,753 |
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 207,8053 | 339,694 | ,358 | ,752 |
| 11. Suelo hacer los deberes. | 207,6978 | 340,646 | ,330 | ,753 |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 208,5112 | 337,063 | ,316 | ,752 |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 208,4199 | 333,419 | ,373 | ,750 |
| 14. Participo en clase. | 207,8134 | 338,298 | ,427 | ,751 |
| 15. En mi familia todos me quieren. | 208,3286 | 345,128 | ,141 | ,758 |
| 16. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | 208,1156 | 340,976 | ,284 | ,754 |
| 18. Me gusta mi apariencia física. | 207,8600 | 340,751 | ,261 | ,754 |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | 207,4848 | 340,998 | ,380 | ,753 |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya | 209,0446 | 343,754 | ,138 | ,758 |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 208,5436 | 335,387 | ,354 | ,751 |
| 22. Si me esforzaré podría ser de los primeros de la clase. | 208,2353 | 347,717 | ,070 | ,760 |
| 23. Si trabajo todos los días aprobaré. | 207,7039 | 340,376 | ,341 | ,753 |
| 30. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | 207,4868 | 345,413 | ,235 | ,756 |
| 31. Mis notas dependen de mi inteligencia. | 208,1034 | 349,451 | ,033 | ,762 |
| 32. Mis notas dependen de la suerte. | 210,1400 | 358,194 | -,152 | ,769 |
| 33. Mis notas dependen de los profesores. | 209,7323 | 356,257 | -,110 | ,769 |
| 34. Mis notas dependen de cómo me organizarme. | 208,5396 | 348,090 | ,048 | ,762 |
| 35. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 208,0223 | 333,420 | ,393 | ,749 |
| 36. Dispongo de una habitación para estudiar. | 207,8479 | 337,629 | ,295 | ,753 |

| | | | | |
|---|----------|---------|--------------|------|
| 37. Mi escritorio es suficientemente grande. | 207,8824 | 336,393 | ,342 | ,751 |
| 38. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 208,0122 | 335,171 | ,372 | ,750 |
| 39. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 207,7870 | 340,261 | ,294 | ,754 |
| 40. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 207,5882 | 341,962 | ,296 | ,754 |
| 42. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | 208,1379 | 333,428 | ,444 | ,749 |
| 43. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | 209,0081 | 340,240 | ,195 | ,756 |
| 44. Entre semana, me acuesto antes de las diez de la noche. | 209,3448 | 336,861 | ,226 | ,755 |
| 46. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | 209,7221 | 351,477 | -,029 | ,767 |
| 47. En casa utilizo la enciclopedia. | 208,9452 | 333,434 | ,301 | ,752 |
| 48. En casa uso el diccionario. | 207,9919 | 339,354 | ,275 | ,754 |
| 49. En casa uso el atlas. | 209,2373 | 337,425 | ,224 | ,755 |
| 50. Hago uso de la biblioteca del colegio. | 209,4178 | 338,122 | ,229 | ,755 |
| 51. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | 207,5720 | 340,266 | ,349 | ,753 |
| 52. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito | 207,5517 | 340,101 | ,370 | ,752 |
| 53. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | 209,0771 | 356,218 | -,111 | ,768 |
| 54. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo compañeros que trabajan | 208,6876 | 341,187 | ,179 | ,757 |
| 55. Me gusta trabajar con otros compañeros. | 207,9574 | 342,756 | ,202 | ,756 |
| 56. Procuero estudiar o hacer los deberes con compañeros. | 209,1197 | 348,736 | ,031 | ,763 |
| 57. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | 207,8256 | 339,486 | ,319 | ,753 |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. motiv.ex.1.rec | 207,8073 | 343,831 | ,172 | ,757 |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. motiv.ex2.rec | 208,8458 | 339,310 | ,202 | ,756 |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. motiv.ex3.rec | 208,5112 | 335,234 | ,286 | ,753 |
| 8. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. motiv.ex4.rec | 209,5761 | 349,159 | ,016 | ,764 |
| 17. Me gustaría ser de otra manera. autocon.autoes3.rec | 208,4523 | 340,264 | ,176 | ,757 |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a .relaj.estres.ansie.rec | 209,2860 | 350,095 | -,006 | ,765 |
| 25. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé qué contestar. relaj.estres2.rec | 209,3367 | 337,378 | ,248 | ,754 |
| 26. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. relaj.estres3.rec | 208,1420 | 341,468 | ,178 | ,757 |
| 27. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. relaj.estres4.rec | 209,0811 | 336,132 | ,261 | ,754 |
| 28. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. relaj.estres5.rec | 209,4422 | 342,585 | ,132 | ,759 |
| 29. Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender. relaj.estres6.rec | 209,2292 | 339,714 | ,193 | ,756 |
| 41. Estudio viendo la tele. control.esp7.rec | 207,7424 | 336,354 | ,352 | ,751 |
| 45. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. control.tiemp4.rec | 208,6978 | 339,683 | ,188 | ,757 |

ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control.

Tabla 9: Escala 2: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 58. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 146,6822 | 295,856 | ,439 | ,865 |
| 59. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | 147,2814 | 296,341 | ,287 | ,868 |
| 60. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 146,8117 | 299,163 | ,298 | ,867 |
| 61. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | 147,7085 | 298,179 | ,249 | ,869 |
| 62. Soy bueno en matemáticas. | 147,0182 | 298,894 | ,299 | ,867 |
| 63. Soy bueno en lengua castellana. | 146,9696 | 296,602 | ,386 | ,865 |
| 64. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 146,4899 | 295,926 | ,489 | ,864 |
| 65. Suelo hacer bien los resúmenes. | 147,0202 | 291,119 | ,545 | ,862 |
| 66. Suelo hacer buenos esquemas. | 147,0567 | 291,640 | ,546 | ,862 |
| 67. Suelo subrayar bien. | 146,9170 | 295,979 | ,440 | ,865 |
| 68. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 147,3745 | 293,342 | ,414 | ,865 |
| 69. Suelo extraer bien las ideas más importantes de un texto. | 147,0405 | 293,025 | ,510 | ,863 |
| 70. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | 146,7126 | 298,583 | ,326 | ,867 |
| 71. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | 146,4211 | 301,271 | ,325 | ,867 |
| 72. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | 147,0243 | 293,760 | ,424 | ,865 |
| 73. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 146,4636 | 298,205 | ,436 | ,865 |
| 74. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | 147,3583 | 296,011 | ,334 | ,867 |
| 75. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | 146,5951 | 296,006 | ,533 | ,864 |
| 76. Cuando leo el enunciado de un ejercicio sé que hay que hacer. | 146,9069 | 297,379 | ,384 | ,866 |
| 77. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 146,7267 | 295,870 | ,464 | ,864 |
| 78. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 146,5061 | 297,240 | ,467 | ,864 |
| 79. Según la asignatura trabajo de una manera u otra. | 147,2105 | 306,142 | ,099 | ,872 |
| 80. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 146,6194 | 297,985 | ,374 | ,866 |
| 81. Entrego los trabajos en día que me dicen. | 146,9615 | 295,684 | ,404 | ,865 |
| 83. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | 147,0729 | 302,100 | ,161 | ,871 |
| 84. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 147,2146 | 291,005 | ,471 | ,863 |
| 86. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 147,7348 | 292,621 | ,345 | ,867 |
| 87. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | 146,9575 | 293,408 | ,430 | ,864 |

| | | | | |
|---|----------|---------|-------------|------|
| 88. Las notas que saco son las que merezco. | 146,8704 | 296,097 | ,399 | ,865 |
| 90. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 146,7814 | 294,451 | ,430 | ,865 |
| 91. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 147,4595 | 296,565 | ,287 | ,868 |
| 92. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 146,4757 | 297,447 | ,493 | ,864 |
| 93. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 146,6822 | 293,605 | ,511 | ,863 |
| 94. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 146,7227 | 297,600 | ,362 | ,866 |
| 95. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 146,9595 | 292,802 | ,466 | ,864 |
| 82. Estudio para un examen sólo el día de antes. planif2.rec | 147,5304 | 299,223 | ,201 | ,871 |
| 85. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. planif5.rec | 146,9980 | 302,323 | ,183 | ,870 |
| 89. En clase, sin querer, me distraigo. eval.control.reg2.rec | 148,3907 | 305,598 | ,098 | ,872 |

ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Tabla 10: Escala 3: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 96. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 24,4069 | 26,274 | ,241 | ,586 |
| 97. Me manejo bien en la biblioteca. | 25,0344 | 24,544 | ,292 | ,573 |
| 98. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 25,3381 | 21,100 | ,423 | ,527 |
| 99. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 24,9251 | 23,453 | ,357 | ,553 |
| 100. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | 25,1478 | 20,950 | ,470 | ,510 |
| 101. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 24,5992 | 25,523 | ,316 | ,569 |
| 102. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | 25,3178 | 26,465 | ,101 | ,631 |
| 103. Cuando estudio, me lo aprendo todo de memoria. | 25,0425 | 25,392 | ,233 | ,589 |

ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 11: Escala 4: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario provisional.


| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 104. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 182,7236 | 496,103 | ,433 | ,854 |
| 108. Presto atención a las explicaciones del profesor. | 182,6301 | 495,521 | ,478 | ,854 |
| 109. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 182,6138 | 496,641 | ,503 | ,854 |
| 110. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 183,4654 | 490,253 | ,416 | ,853 |
| 111. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | 183,4837 | 495,126 | ,307 | ,856 |
| 112. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 183,1545 | 488,823 | ,454 | ,853 |
| 113. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 183,0711 | 499,142 | ,298 | ,856 |
| 114. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 183,1484 | 494,261 | ,439 | ,854 |
| 115. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 183,2236 | 496,023 | ,329 | ,855 |
| 116. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 182,8557 | 494,747 | ,454 | ,854 |
| 117. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | 183,2683 | 479,048 | ,163 | ,872 |
| 118. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 183,1789 | 492,717 | ,426 | ,854 |
| 119. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 183,0752 | 489,723 | ,496 | ,852 |
| 120. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 182,7805 | 495,720 | ,430 | ,854 |
| 121. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 183,1748 | 487,868 | ,488 | ,852 |
| 122. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 182,8963 | 491,006 | ,526 | ,852 |
| 123. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 183,2663 | 488,847 | ,482 | ,852 |
| 124. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 183,6484 | 488,465 | ,432 | ,853 |
| 125. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 183,1667 | 489,096 | ,506 | ,852 |
| 126. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 183,9573 | 498,094 | ,227 | ,857 |
| 127. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 184,0427 | 493,532 | ,331 | ,855 |
| 128. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 183,0264 | 494,315 | ,397 | ,854 |
| 132. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 182,7907 | 496,414 | ,436 | ,854 |
| 133. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 183,2683 | 489,394 | ,478 | ,853 |
| 136. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | 184,0000 | 502,717 | ,184 | ,858 |
| 137. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 183,0955 | 492,995 | ,390 | ,854 |
| 139. En un examen, pienso antes de escribir. | 182,5711 | 498,046 | ,424 | ,854 |

| | | | | |
|--|----------|---------|--------------|------|
| 140. En un examen antes de escribir recuerdo dibujos, palabras en negrita, esquemas... | 183,1321 | 488,530 | ,488 | ,852 |
| 141. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 182,9715 | 488,549 | ,523 | ,852 |
| 142. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 182,7785 | 492,462 | ,559 | ,852 |
| 143. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 183,0691 | 488,382 | ,549 | ,852 |
| 144. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | 183,8496 | 505,814 | ,135 | ,859 |
| 145. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 183,1484 | 493,532 | ,424 | ,854 |
| 146. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | 183,4024 | 495,406 | ,356 | ,855 |
| 147. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | 182,9553 | 498,707 | ,306 | ,856 |
| 148. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 182,6809 | 498,674 | ,407 | ,855 |
| 149. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 182,9329 | 496,535 | ,402 | ,854 |
| 150. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 182,8720 | 496,421 | ,392 | ,854 |
| 151. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 182,8516 | 492,697 | ,488 | ,853 |
| 152. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 183,1199 | 493,153 | ,377 | ,854 |
| 153. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 183,4654 | 493,219 | ,342 | ,855 |
| 130. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará.p.p5.rec | 183,8902 | 517,483 | -,056 | ,862 |
| 131. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. p.p6.rec | 183,9776 | 515,244 | -,018 | ,862 |
| 134. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. retencion2.rec | 183,5894 | 508,291 | ,092 | ,860 |
| 135. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. retención3.rec | 184,4126 | 531,212 | -,271 | ,867 |
| 138. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. retención6.rec | 183,6565 | 515,216 | -,020 | ,862 |
| 105. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. control.aten2.rec | 183,0996 | 498,831 | ,270 | ,856 |
| 106. Hablo mucho en clase. control.aten3.rec | 183,7459 | 505,815 | ,138 | ,859 |
| 107. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. control.aten4.rec | 183,7276 | 511,665 | ,032 | ,861 |
| 129. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. pen.crit4.rec | 183,3963 | 504,199 | ,176 | ,858 |

- Una vez realizados los análisis anteriores se eliminaron los ítems con dificultades, quedando el cuestionario reducido a 153 ítems. Fueron suprimidos los ítems con problemas en ambos índices, manteniendo aquellos que se consideraban esenciales en el cuestionario.

- La *inteligibilidad* de los ítems fue evaluada durante el pase del cuestionario provisional. Los alumnos que no entendían el significado de algún ítem levantaban la mano, se les explicaba y se marcaba con un círculo el número del ítem. Una vez finalizado el proceso se contabilizó la frecuencia de cada ítem marcado con un círculo obteniéndose los ítems con dificultades de comprensión o ininteligibles para alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria. La redacción definitiva de los ítems con dificultades se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 12: Relación frecuencia alumnos //inteligibilidad ítem.

| Redacción del ítem original. | Frecuencia de alumnos con dificultad de comprensión. | Redacción definitiva del ítem. |
|---|--|---|
| Me gusta entender las explicaciones del profesor (ya que me permite aprender cosas nuevas). | 12 | Me gusta atender porque así aprendo. |
| Todos me quieren. | 5 | En mi familia todos me quieren. |
| Dispongo de una habitación para estudiar. | 7 | Tengo una habitación para estudiar. |
| En casa uso el atlas. | 29 | En casa uso el atlas (libro donde aparecen mapas, ríos, montes, clima...) |
| Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 31 | Suelo hacer buenos mapas conceptuales.  |
| Entrego los trabajos en el plazo fijado. | 9 | Entrego los trabajos el día que me dicen. |

4.3.2. Análisis de la fiabilidad / consistencia interna.

- Después de recodificar algunos ítems negativos se procedió al análisis de la fiabilidad mediante el Coeficiente de Alpha de Cronbach por subescalas y escalas. También se analizó mediante el método de pares – impares, o de las dos mitades, donde se atendió a la correlación de Spearman Brown.

El coeficiente de fiabilidad tiene la significación de precisión (Grib, 1985; Santiesteban, 1990, 1993; Fernández, 1997), que implica exactitud en la medida (Díaz, 1993), menor o mayor presencia de errores causales en la medida (Yuste,

1992; Fernández, 1997; Pérez, 1999), es decir, si las diferencias individuales obtenidas se deben a verdaderas características de la prueba y no a otros factores externos de error (Pérez Avellaneda, Rodríguez, Cabezas y Polo, 1999). También se asocia al concepto de consistencia interna, que implica igualdad y homogeneidad entre los ítems para medir el mismo aspecto (Díaz, 1993).

La fiabilidad de una prueba o test se refiere a la precisión de esa prueba utilizada como instrumento de medida y nunca a si ese instrumento es idóneo para la medida de la aptitud, actitud o cualquier otro tipo de rasgo que se quiere evaluar a través de esa prueba (Santesteban, 1990), aspecto que hace referencia a la validez de ese instrumento o prueba.

La fiabilidad perfecta se identifica con el valor $R_{xx} = 1$, y supone teóricamente que no existe varianza de error y que toda la varianza de la puntuación observada se debe a la puntuación verdadera (Santesteban, 1990).

Esto quiere decir que, cuanto más se aproxime a 1 el valor obtenido, mayor será la fiabilidad del instrumento o, lo que es lo mismo, la precisión del mismo como instrumento de medida.

Coefficiente Alpha de Cronbach.

El coeficiente Alpha mide hasta qué punto contribuye cada ítem a la medición del rasgo que se pretende medir (Grib, 1985; Díaz, 1993).

Para hallar el coeficiente Alpha se considera cada ítem como un componente independiente del test, como un subtest dentro del test total (Grib, 1985) y se calcula mediante la correlación entre todos los ítems que componen el instrumento (Díaz, 1993).

Se ha obtenido el coeficiente de correlación Alpha de Cronbach para el cuestionario globalmente considerado y para cada una de las escalas, a partir de la estructura teórica definida para construir dicho cuestionario.

PARA TODO EL CUESTIONARIO

Tabla 13: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach para todo el cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,918 | 153 | 189,9656 | 391,863 | 19,65964 | 153 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

POR ESCALAS

ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Tabla 14: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 1 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 493 | 99,8 | ,759 | 57 | 212,1176 | 352,295 | 18,76953 | 57 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,2 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control.

Tabla 15: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 2 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos Válidos | | 494 | 100,0 | ,869 | 38 | 150,9656 | 311,863 | 17,65964 | 38 |
| Excluidos(a) | | 0 | ,0 | | | | | | |
| Total | | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Tabla 16: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 3 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos Válidos | | 494 | 100,0 | ,602 | 8 | 168,4519 | 311,863 | 17,97931 | 8 |
| Excluidos(a) | | 0 | ,0 | | | | | | |
| Total | | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

ESCALA 4: Estrategias de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 17: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 4 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos Válidos | | 492 | 99,6 | ,858 | 50 | 186,9858 | 515,888 | 22,71316 | 50 |
| Excluidos(a) | | 2 | ,4 | | | | | | |
| Total | | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

POR SUBESCALAS

Tabla 18: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 1 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos Válidos | | 493 | 99,8 | ,651 | 34 | 126,5882 | 143,174 | 11,96552 | 34 |
| Excluidos(a) | | 1 | ,2 | | | | | | |
| Total | | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 19: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 2 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos Válidos | | 494 | 100,0 | ,697 | 23 | 85,5223 | 110,262 | 10,50058 | 23 |
| Excluidos(a) | | 0 | ,0 | | | | | | |
| Total | | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 20: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 3 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| casos | | | | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,830 | 23 | 93,2935 | 127,238 | 11,27999 | 23 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 21: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 4 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| casos | | | | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,710 | 15 | 57,6721 | 64,541 | 8,03376 | 15 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 22: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 5 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| casos | | | | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,602 | 8 | 28,5445 | 29,924 | 5,47028 | 8 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 23: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 6 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| casos | | | | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,628 | 10 | 38,1336 | 33,426 | 5,78155 | 10 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 24: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 7 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| casos | | | | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,712 | 12 | 46,1559 | 75,949 | 8,71489 | 12 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 25: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 8 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| casos | | | | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 492 | 99,6 | ,423 | 7 | 22,4564 | 18,505 | 4,30171 | 7 |
| | Excluidos(a) | 2 | ,4 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 26: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 9 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,531 | 6 | 19,2935 | 18,934 | 4,35132 | 6 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 27: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 10 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,694 | 7 | 27,3887 | 21,240 | 4,60870 | 7 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 28: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la subescala 11 del cuestionario provisional.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | | Estadísticos de la escala | | | |
|--|--------------|-----|-------|----------------------------|----------------|---------------------------|----------|-------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos | Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 | ,664 | 8 | 31,6032 | 24,516 | 4,95133 | 8 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | | | | |
| | Total | 494 | 100,0 | | | | | | |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Método de pares – impares, o de las dos mitades

División en dos mitades o pares-impares: Consiste en la construcción de dos formas paralelas del mismo test, seleccionando por un lado los elementos que

ocupan los lugares pares, y por otro los que ocupan los lugares impares (Santiesteban, 1990; Díaz, 1993).

La fiabilidad se obtiene calculando el coeficiente de correlación de Pearson entre las dos mitades paralelas (Díaz, 1993) y corrigiendo posteriormente el coeficiente obtenido a través de la fórmula Spearman-Brown (Grib, 1985; Díaz, 1993). Veamos los resultados obtenidos del análisis de pares- impares para todo el cuestionario, por escalas y por subescalas.

PARA TODO EL CUESTIONARIO

Tabla 29: Valores del Método de pares – impares para todo el cuestionario provisional.

| | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,848 |
| | | N de elementos | 90(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,837 |
| | | N de elementos | 89(b) |
| | N total de elementos | | 153 |
| Correlación entre formas | | | ,597 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | | ,748 |
| | Longitud desigual | | ,748 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,747 |

PARA CADA ESCALA

ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Tabla 30: Valores del Método de pares – impares de la escala 1 del cuestionario provisional.

| | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,572 |
| | | N de elementos | 29(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,633 |
| | | N de elementos | 28(b) |
| | N total de elementos | | 57 |
| Correlación entre formas | | | ,481 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | | ,649 |
| | Longitud desigual | | ,650 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,649 |

ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control.

Tabla 31: Valores del Método de pares – impares de la escala 2 del cuestionario provisional.

| | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,813 |
| | | N de elementos | 19(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,671 |
| | | N de elementos | 19(b) |
| | N total de elementos | | 38 |
| Correlación entre formas | | | ,648 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | | ,787 |
| | Longitud desigual | | ,787 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,781 |

ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Tabla 32: Valores del Método de pares – impares de la escala 3 del cuestionario provisional.

| | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,426 |
| | | N de elementos | 4(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,287 |
| | | N de elementos | 4(b) |
| | N total de elementos | | 8 |
| Correlación entre formas | | | ,542 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | | ,703 |
| | Longitud desigual | | ,703 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,702 |

ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 33: Valores del Método de pares – impares de la escala 4 del cuestionario provisional.

| | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,781 |
| | | N de elementos | 25(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,796 |
| | | N de elementos | 25(b) |
| | N total de elementos | | 50 |
| Correlación entre formas | | | ,681 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | | ,810 |
| | Longitud desigual | | ,810 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,808 |

PARA CADA SUBESCALA

SUBESCALA 1: Estrategias Afectivo-Emotivas y de Automanejo.

Tabla 34: Valores del Método de pares – impares de la subescala 1 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,647 |
| | | N de elementos | 17(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,476 |
| | | N de elementos | 16(b) |
| | N total de elementos | | 33 |
| Correlación entre formas | | | ,241 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,389 |
| | Longitud desigual | | ,389 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,389 |

SUBESCALA 2: Estrategias de Control del Contexto e Interacción Social.

Tabla 35: Valores del Método de pares – impares de la subescala 2 del cuestionario provisional.

| | | | |
|-----------------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,624 |
| | | N de elementos | 12(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,419 |
| | | N de elementos | 11(b) |
| | N total de elementos | | 23 |
| Correlación entre formas | | | ,519 |
| Coeficiente de Spearman- Brown | Longitud igual | | ,683 |
| | Longitud desigual | | ,684 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,672 |

SUBESCALA 3: Estrategias de Conocimiento.

Tabla 36: Valores del Método de pares – impares de la subescala 3 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,756 |
| | | N de elementos | 12(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,699 |
| | | N de elementos | 11(b) |
| | N total de elementos | | 23 |
| Correlación entre formas | | | ,614 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,761 |
| | Longitud desigual | | ,761 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,750 |

SUBESCALA 4: Estrategias de Control.

Tabla 37: Valores del Método de pares – impares de la subescala 4 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,506 |
| | | N de elementos | 8(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,512 |
| | | N de elementos | 7(b) |
| | N total de elementos | | 15 |
| Correlación entre formas | | | ,372 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,542 |
| | Longitud desigual | | ,543 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,539 |

SUBESCALA 5: Estrategias de Búsqueda y Selección de la información.

Tabla 38: Valores del Método de pares – impares de la subescala 5 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,426 |
| | | N de elementos | 4(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,287 |
| | | N de elementos | 4(b) |
| | N total de elementos | | 8 |
| Correlación entre formas | | | ,542 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,703 |
| | Longitud desigual | | ,703 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,702 |

SUBESCALA 6: Estrategias Atencionales.

Tabla 39: Valores del Método de pares – impares de la subescala 6 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,591 |
| | | N de elementos | 5(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,431 |
| | | N de elementos | 5(b) |
| | N total de elementos | | 10 |
| Correlación entre formas | | | ,368 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,538 |
| | Longitud desigual | | ,538 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,537 |

SUBESCALA 7: Estrategias de Codificación, Elaboración y Organización de la información.

Tabla 40: Valores del Método de pares – impares de la subescala 7 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,462 |
| | | N de elementos | 6(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,774 |
| | | N de elementos | 6(b) |
| | N total de elementos | | 12 |
| Correlación entre formas | | | ,449 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,620 |
| | Longitud desigual | | ,620 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,616 |

SUBESCALA 8: Estrategias de Personalización y Creatividad.

Tabla 41: Valores del Método de pares – impares de la subescala 8 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,256 |
| | | N de elementos | 4(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,215 |
| | | N de elementos | 3(b) |
| | N total de elementos | | 7 |
| Correlación entre formas | | | ,308 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,471 |
| | Longitud desigual | | ,474 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,457 |

SUBESCALA 9: Estrategias de Retención y Almacenamiento.

Tabla 42: Valores del Método de pares – impares de la subescala 9 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,411 |
| | | N de elementos | 3(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,401 |
| | | N de elementos | 3(b) |
| | N total de elementos | | 6 |
| Correlación entre formas | | | ,310 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,473 |
| | Longitud desigual | | ,473 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,472 |

SUBESCALA 10: Estrategias de Recuperación de la información.

Tabla 43: Valores del Método de pares – impares de la subescala 10 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,668 |
| | | N de elementos | 4(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,418 |
| | | N de elementos | 3(b) |
| | N total de elementos | | 7 |
| Correlación entre formas | | | ,460 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,630 |
| | Longitud desigual | | ,634 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,622 |

SUBESCALA 11: Estrategias de Comunicación y Uso de la información.

Tabla 44: Valores del Método de pares – impares de la subescala 11 del cuestionario provisional.

| | | | |
|--------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,476 |
| | | N de elementos | 4(a) |
| | Parte 2 | Valor | ,477 |
| | | N de elementos | 4(b) |
| | N total de elementos | | 8 |
| Correlación entre formas | | | ,535 |
| Coeficiente de Spearman- | Longitud igual | | ,697 |
| | Longitud desigual | | ,697 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,695 |

Los datos obtenidos son aceptables pero hay que tener en cuenta que ésta es una primera aproximación al estudio de fiabilidad del cuestionario, habida cuenta de que estamos trabajando con 153 ítems a partir de la reducción operada en el número inicial de éstos que llevamos a cabo tras el análisis de jueces. El posterior análisis de validez de constructo (factorial) permitirá depurar el cuestionario y reducir su número de ítems, lo que nos llevará a realizar nuevos análisis de fiabilidad/consistencia interna.

4.3.3. Validez de contenido.

La validez indica el grado de adecuación del instrumento diseñado para medir o evaluar aquello que pretende y para lo cual fue diseñado. La diferencia con la fiabilidad reside en que ésta se refiere a la precisión del cuestionario como instrumento de medida en general.

Así, la validez puede definirse como la idoneidad del instrumento (Santesteban, 1990), el grado de exactitud con el que mide el constructo teórico (Grib, 1985), es decir, al grado en que el cuestionario mide realmente lo que pretende medir (Díaz, 1993).

La validez de contenido trata de analizar el contenido del cuestionario o test para determinar si éste es una muestra representativa del rasgo o conducta que quiere medirse (Santesteban, 1990). Intenta valorar si los ítems propuestos son representativos de las dimensiones establecidas en el cuestionario, es decir, de las estrategias de aprendizaje, de las subescalas y de las escalas.

Así, en la validez de contenido se consideran dos cuestiones fundamentales: una es la de la representatividad del dominio en cuanto a que los elementos del test representen adecuadamente el contenido de aquello que pretende evaluarse, y, la otra es la relevancia del contenido, en cuanto a que éste incluya todos los aspectos de interés (Santesteban, 1990).

Generalmente, la validez de contenido se determina a través de juicios subjetivos y no existen procedimientos ni índices estadísticos adecuados para estimarla (Santesteban, 1990). Por este motivo les pedimos a diez personas expertas en el tema que ejercieran de jueces valorando la validez de contenido. Ésta fue analizada en la fase anterior de diseño del cuestionario y se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos tras la consulta y el análisis que los jueces-expertos llevaron a cabo sobre nuestro trabajo.

4.3.4. Validez de constructo.

La validez de constructo intenta analizar si el instrumento diseñado, el cuestionario, mide lo que realmente dice medir. Concretamente analizamos si los bloques de estrategias de aprendizaje establecidos, así como las estrategias que integran cada uno de estos bloques y los ítems diseñados para evaluarlas, son representativos del constructo “estrategias de aprendizaje”, es decir, si estos aspectos así definidos y estructurados son representativos y adecuados para la evaluación de las estrategias de aprendizaje.

En último término, se trata de comprobar si los datos empíricos recogidos mediante el cuestionario en su proceso de validación se ajustan o no al constructo desde el que se ha elaborado el instrumento.

- Se evaluó la validez de constructo mediante análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. El procedimiento seguido ha sido el de ir eliminando aquellos ítems con saturaciones bajas en algún factor, o aquellos otros que saturaban en más de un factor a la vez, hasta conseguir una estructura factorial totalmente limpia, es decir, aquella en que cada ítem satura únicamente en un factor, con saturaciones siempre por encima de .300. Mediante el factorial se pudieron reducir ítems (de 153 ítems a 112). Usamos rotación Varimax, que es la adecuada cuando no hay correlación entre los factores. Se intentó trabajar con rotación Oblimin, que es la adecuada cuando existe correlación entre los factores, pero los coeficientes del cuadro de matriz de correlaciones no superaban valores de .30, lo que supone baja correlación entre los factores.

Efectuamos 11 análisis factoriales, uno por cada una de las 11 subescalas, y también análisis por escalas y para todo el cuestionario, que sirvieron para depurar el instrumento y reducir el número de ítems. Al mismo tiempo,

corroboraron la estructura teórica recogida en la Tabla 2 aunque con ligeras modificaciones, como se puede observar en la tabla 45.

Tabla 45: Clasificación de estrategias de aprendizaje: escalas, subescalas, estrategias y componentes

| ESCALAS | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS | COMPONENTES |
|--|--|--|---|
| ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO | Afectivo-emotivas y de automanejo. | Motivación intrínseca | El alumno muestra satisfacción por aprender, le interesa lo que estudia, quiere aprender. |
| | | Motivación extrínseca | Estudia para obtener buenas calificaciones, para satisfacer a los otros, para pasar los cursos... |
| | | Actitud e interés | El alumno se muestra abierto y receptivo o se muestra cerrado y negativo ante el aprendizaje. |
| | | Autoconcepto – Autoestima | Cómo se ve y se valora el propio alumno. Qué visión cree que da a los demás de sí mismo. |
| | | Relajación – Estrés – Ansiedad | Es capaz (o no) de relajarse en situaciones estresantes o se estresa sin motivo aparente. |
| | Control del contexto e interacción social. | Control del espacio | Cuenta con un espacio adecuado para el estudio y realización de tareas académicas. |
| Control del tiempo | | Dedica el tiempo necesario al estudio y realización de tareas escolares. | |
| Control del material | | Posee suficiente y adecuado material para el estudio y realización de actividades. | |
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL | Conocimiento | Conocimiento de la persona | Conoce sus destrezas, posibilidades y limitaciones. Sabe qué debe hacer para tener éxito en los estudios. |
| | | Conocimiento de las estrategias | Conoce técnicas y procedimientos para aprender. |
| | | Conocimiento de la tarea, de sus objetivos y de los criterios de evaluación | Es capaz de analizar los requerimientos de las tareas para adaptarse a ellos. |
| | Control | Planificación | Es capaz de fijar metas y objetivos, de establecer planes y aplicarlos, de ajustarse a un horario de trabajo, de elegir métodos adecuados a las características de la tarea... |
| | | Evaluación, control y regulación | Es capaz de valorar el propio desempeño, sabe cuando hace las cosas bien, es capaz de cambiar de estrategia, de ajustarse a los objetivos y demandas de las tareas y el profesor, aprende de los errores... |
| ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN | Búsqueda // Selección | Búsqueda | Conoce las fuentes de información para las asignaturas y sabe buscarlas en los entornos en que se encuentran (biblioteca, hemeroteca, Internet...) |
| | | Selección | Es capaz de seleccionar la información relevante |
| ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN | Atencionales | Control de la atención | Atiende a los aspectos importantes de los contenidos y a las explicaciones de los profesores. |
| | | Adquisición de la información | Toma bien notas y apuntes, maneja bien la prelectura y la lectura comprensiva... |
| | Codificación, elaboración y organización | Elaboración | Relaciona la nueva información con la vieja, aplica los conocimientos adquiridos, usa el parafraseado y las analogías para mejorar la comprensión... |
| | | Organización | Es competente en extraer ideas principales, en seleccionar conceptos clave, en establecer jerarquías entre conceptos, en elaborar esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. |
| | Personalización y creatividad | Pensamiento crítico y propuestas personales | Analiza críticamente los conceptos y teorías, aporta ideas propias en torno a los temas estudiados que se justifican adecuadamente, integra personalmente los contenidos, maneja ideas alternativas, etc. |
| | Retención y almacenamiento. | Retención MCP //MLP | Utiliza procedimientos eficaces para la retención, repetición, mnemotécnica, memoria comprensiva... |
| | Recuperación | Recuperación | Usa procedimientos eficaces para recuperar la información. |
| | Comunicación y uso de la información | Uso académico | Utiliza lo aprendido planificando los trabajos y exámenes, cuida la presentación... |
| Uso cotidiano | | Utiliza lo aprendido en la vida cotidiana. | |

Si comparamos la tabla 2, en la que se muestra la clasificación inicial de escalas, subescalas y estrategias, con la tabla anterior, tras el análisis factorial, podemos observar que las escalas y subescalas quedaron igual que en la clasificación inicial. Por el contrario, hubo estrategias que desaparecieron tras el análisis, como es el caso de las Estrategias de Atribuciones que se encontraban en la subescala de Estrategias Afectivo-emotivas y de Automanejo, dentro de la escala de Estrategias Disposicionales y de Apoyo. También lo hicieron las estrategias de Interacción Social y Trabajo con Otros, pertenecientes a la subescala de Control del Contexto e Interacción Social incluida en la misma escala.

Posteriormente, llevamos a cabo análisis factorial por dimensiones, que es el que aportamos aquí.

Resultados del análisis factorial de la primera dimensión/escala, de Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Como se muestra en la tabla 46, ocho factores explican el 46'668% de la varianza en la primera escala.

Tabla 46: Varianza total explicada de la primera escala con 35 ítems.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|---------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 4,734 | 13,527 | 13,527 | 4,734 | 13,527 | 13,527 |
| 2 | 2,552 | 7,290 | 20,817 | 2,552 | 7,290 | 20,817 |
| 3 | 1,787 | 5,105 | 25,922 | 1,787 | 5,105 | 25,922 |
| 4 | 1,708 | 4,880 | 30,803 | 1,708 | 4,880 | 30,803 |
| 5 | 1,566 | 4,475 | 35,277 | 1,566 | 4,475 | 35,277 |
| 6 | 1,453 | 4,153 | 39,430 | 1,453 | 4,153 | 39,430 |
| 7 | 1,349 | 3,855 | 43,285 | 1,349 | 3,855 | 43,285 |
| 8 | 1,184 | 3,382 | 46,668 | 1,184 | 3,382 | 46,668 |
| 9 | 1,131 | 3,232 | 49,900 | | | |
| 10 | 1,118 | 3,194 | 53,094 | | | |
| 14 | ,901 | 2,575 | 64,461 | | | |

| | | | | | | |
|----|------|-------|---------|--|--|--|
| 15 | ,860 | 2,457 | 66,918 | | | |
| 19 | ,749 | 2,139 | 75,880 | | | |
| 20 | ,724 | 2,070 | 77,950 | | | |
| 24 | ,587 | 1,678 | 85,234 | | | |
| 25 | ,571 | 1,632 | 86,866 | | | |
| 29 | ,490 | 1,400 | 92,881 | | | |
| 30 | ,483 | 1,380 | 94,261 | | | |
| 34 | ,380 | 1,084 | 99,076 | | | |
| 35 | ,323 | ,924 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la Tabla 47 se presentan los resultados del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, elegida dadas las bajas correlaciones existentes entre los factores. Éstos se presentan organizados de arriba abajo en función del porcentaje de varianza explicado por cada uno. El criterio para ubicar un ítem en un factor ha sido saturación cercana a .400 o superior y no saturar por encima de .300 en otros factores.

Tabla 47: Resultados del análisis factorial de la primera escala, de Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

| Ítems | Estrategias | | | | | | | |
|--|-------------|------|---|---|---|------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1. Me gusta entender las explicaciones del profesor (ya que me | ,608 | | | | | | | |
| 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | ,438 | | | | | | | |
| 6. Me gusta aprender cosas nuevas. | ,698 | | | | | | | |
| 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. | ,699 | | | | | | | |
| 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | ,523 | | | | | | | |
| 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | ,580 | | | | | | | |
| 10. Participo en clase. | ,605 | | | | | | | |
| 18. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | | ,540 | | | | | | |
| 19. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | | ,609 | | | | | | |
| 20. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | | ,744 | | | | | | |
| 21. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | | ,737 | | | | | | |
| 22. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender. | | ,462 | | | | | | |
| 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. | | | | | | ,797 | | |
| 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | | | | | | ,768 | | |

| | |
|--|-------|
| 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | ,547 |
| 13. Me gustaría ser de otra manera. | -,763 |
| 14. Me gusta mi apariencia física. | ,760 |
| 11. En mi familia todos me quieren. | ,606 |
| 12. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | |
| 15. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | ,542 |
| 16. Apruebo los exámenes sin dificultad. | ,511 |
| 17. Si me esforzaré podría ser de los primeros de la clase. | ,573 |
| 26. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | ,428 |
| 27. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | ,508 |
| 28. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | ,567 |
| 34. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | ,639 |
| 35. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | ,730 |
| 23. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | ,455 |
| 24. Dispongo de una habitación para estudiar. | ,423 |
| 25. Mi escritorio es suficientemente grande. | ,393 |
| 29. Estudio viendo la tele. | -,724 |
| 30. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. | -,756 |
| 31. En casa utilizo la enciclopedia. | ,763 |
| 32. En casa uso el atlas. | ,777 |
| 33. Hago uso de la biblioteca del colegio. | ,756 |

- Subescala 1: Estrategias Afectivo-emotivas y de Automanejo.
 - ✓ El factor 1 corresponde a Estrategias de Motivación intrínseca, Actitud-Interés.
 - ✓ El factor 2 corresponde a Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés.
 - ✓ El factor 3 corresponde a Estrategias de Motivación Extrínseca.
 - ✓ El factor 4 corresponde a Estrategias de Autoconcepto-Autoestima general.
 - ✓ El factor 5 corresponde a Estrategias de Autoconcepto-Autoestima escolar y familiar.

- Subescala 2: Estrategias de Control del Contexto e Interacción Social.
 - ✓ El factor 6 corresponde a Estrategias de Control del Espacio y el Material.
 - ✓ El factor 7 corresponde a Estrategias de Control del Tiempo.

- ✓ El factor 8 corresponde a Estrategias de Uso del Material.

Resultados del análisis factorial de la segunda dimensión/escala, de Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control.

Como se muestra en la tabla 48, cinco factores explican el 43'077 % de la varianza en la segunda escala.

Tabla 48: Varianza total explicada de la segunda escala con 27 ítems.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|---------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 6,020 | 22,295 | 22,295 | 6,020 | 22,295 | 22,295 |
| 2 | 1,605 | 5,946 | 28,241 | 1,605 | 5,946 | 28,241 |
| 3 | 1,404 | 5,201 | 33,442 | 1,404 | 5,201 | 33,442 |
| 4 | 1,338 | 4,954 | 38,396 | 1,338 | 4,954 | 38,396 |
| 5 | 1,264 | 4,680 | 43,077 | 1,264 | 4,680 | 43,077 |
| 6 | 1,073 | 3,974 | 47,050 | | | |
| 7 | 1,011 | 3,744 | 50,794 | | | |
| 11 | ,886 | 3,280 | 64,456 | | | |
| 12 | ,834 | 3,090 | 67,546 | | | |
| 16 | ,704 | 2,609 | 78,395 | | | |
| 17 | ,684 | 2,532 | 80,926 | | | |
| 21 | ,579 | 2,146 | 90,112 | | | |
| 22 | ,538 | 1,992 | 92,104 | | | |
| 26 | ,385 | 1,428 | 98,790 | | | |
| 27 | ,327 | 1,210 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos a partir de la rotación varimax. Los criterios seguidos han sido los mismos que en el caso anterior.

Tabla 49: Resultados del análisis factorial de la segunda escala, de Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control.

| Ítems | Estrategias | | | | |
|---|-------------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Suelo hacer bien los resúmenes. | ,734 | | | | |
| 40. Suelo hacer buenos esquemas. | ,822 | | | | |
| 41. Suelo subrayar bien. | ,668 | | | | |
| 42. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | ,638 | | | | |
| 36. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | | ,450 | | | |
| 37. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | | ,622 | | | |
| 38. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | | ,569 | | | |
| 47. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | | ,708 | | | |
| 48. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | | ,683 | | | |
| 43. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | | | ,654 | | |
| 44. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | | | ,479 | | |
| 45. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | | | ,702 | | |
| 46. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | | | ,667 | | |
| 49. Entrego los trabajos en día que me dicen. | | | | ,414 | |
| 51. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | | | | ,590 | |
| 54. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | | | | ,577 | |
| 55. Las notas que saco son las que merezco. | | | | | |
| 57. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | | | | ,621 | |
| 58. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | | | | ,434 | |
| 59. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | | | | ,590 | |
| 60. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | | | | ,592 | |
| 61. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | | | | ,477 | |
| 62. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | | | | ,609 | |
| 50. Estudio para un examen sólo el día de antes. | | | | | ,752 |
| 52. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | | | | | ,696 |
| 53. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | | | | | -,479 |
| 56. En clase, sin querer, me distraigo. | | | | | ,416 |

▪ Subescala 3: Estrategias de Conocimiento.

✓ El factor 1 corresponde a Estrategias de Conocimiento y Manejo de las Estrategias.

✓ El factor 2 corresponde a Estrategias de Conocimiento de la Persona.

- ✓ El factor 3 corresponde a Estrategias de Conocimiento de los Requisitos y Objetivos de la Tarea y de su Evaluación.
- Subescala 4: Estrategias de Control.
- ✓ El factor 4 corresponde a Estrategias de Planificación
- ✓ El factor 5 corresponde a Estrategias de Evaluación, Control y Regulación.

Resultados del análisis factorial de la tercera dimensión/escala, de Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Como muestra la tabla 50, dos factores explican el 54'967 % de la varianza.

Tabla 50: Varianza total explicada de la tercera escala de 6 ítems.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|---------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 2,102 | 35,040 | 35,040 | 2,102 | 35,040 | 35,040 |
| 2 | 1,196 | 19,927 | 54,967 | 1,196 | 19,927 | 54,967 |
| 3 | ,842 | 14,027 | 68,994 | | | |
| 4 | ,801 | 13,357 | 82,351 | | | |
| 5 | ,697 | 11,624 | 93,975 | | | |
| 6 | ,362 | 6,025 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la tabla 51 se presentan los resultados obtenidos a partir de la rotación varimax. Los criterios seguidos han sido los mismos que en el caso anterior.

Tabla 51: Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

| Ítems | Estrategias | |
|--|-------------|------|
| | 1 | 2 |
| 65. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | ,895 | |
| 67. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | ,871 | |
| 63. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | | ,692 |
| 64. Me manejo bien en la biblioteca. | | ,542 |
| 66. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | | ,490 |
| 68. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | | ,743 |

- Subescala 5: Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información.
- ✓ El factor 1 corresponde a Estrategias de Búsqueda de la Información.
- ✓ El factor 2 corresponde a Estrategias de Selección de la Información.

Resultados del análisis factorial de la cuarta dimensión/escala, de Procesamiento y Uso de la Información.

Como muestra la tabla 52, once factores explican el 52'630 % de la varianza.

Tabla 52: Varianza total explicada de la cuarta subescala con 44 ítems.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 8,823 | 20,052 | 20,052 | 8,823 | 20,052 | 20,052 |
| 2 | 2,964 | 6,737 | 26,789 | 2,964 | 6,737 | 26,789 |
| 3 | 1,602 | 3,642 | 30,430 | 1,602 | 3,642 | 30,430 |
| 4 | 1,547 | 3,516 | 33,947 | 1,547 | 3,516 | 33,947 |
| 5 | 1,349 | 3,067 | 37,013 | 1,349 | 3,067 | 37,013 |
| 6 | 1,280 | 2,910 | 39,923 | 1,280 | 2,910 | 39,923 |
| 7 | 1,218 | 2,768 | 42,692 | 1,218 | 2,768 | 42,692 |
| 8 | 1,160 | 2,636 | 45,328 | 1,160 | 2,636 | 45,328 |

| | | | | | | |
|----|-------|-------|---------|-------|-------|---------------|
| 9 | 1,127 | 2,561 | 47,888 | 1,127 | 2,561 | 47,888 |
| 10 | 1,074 | 2,442 | 50,330 | 1,074 | 2,442 | 50,330 |
| 11 | 1,012 | 2,300 | 52,630 | 1,012 | 2,300 | 52,630 |
| 12 | 1,011 | 2,299 | 54,929 | | | |
| 15 | ,907 | 2,061 | 61,354 | | | |
| 19 | ,789 | 1,793 | 68,988 | | | |
| 23 | ,718 | 1,633 | 75,795 | | | |
| 27 | ,632 | 1,437 | 81,867 | | | |
| 31 | ,557 | 1,267 | 87,098 | | | |
| 35 | ,503 | 1,144 | 91,884 | | | |
| 39 | ,410 | ,932 | 95,891 | | | |
| 43 | ,344 | ,781 | 99,257 | | | |
| 44 | ,327 | ,743 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos a partir de la rotación varimax. Los criterios seguidos han sido los mismos que en el caso anterior.

Tabla 53: Resultados del análisis factorial de la cuarta escala, de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

| Ítems | Estrategias | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|------|------|------|------|------|---|---|---|----|----|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| 69. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | ,620 | | | | | | | | | | | |
| 73. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | ,642 | | | | | | | | | | | |
| 74. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | ,636 | | | | | | | | | | | |
| 75. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | ,627 | | | | | | | | | | | |
| 76. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | ,617 | | | | | | | | | | | |
| 70. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | | ,750 | | | | | | | | | | |
| 71. Hablo mucho en clase. | | ,705 | | | | | | | | | | |
| 72. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | | ,611 | | | | | | | | | | |
| 80. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | | | ,462 | | | | | | | | | |
| 82. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | | | ,457 | | | | | | | | | |
| 83. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | | | ,681 | | | | | | | | | |
| 84. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | | | ,485 | | | | | | | | | |
| 85. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | | | ,691 | | | | | | | | | |
| 86. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | | | ,717 | | | | | | | | | |
| 87. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | | | ,747 | | | | | | | | | |
| 77. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | | | | ,559 | | | | | | | | |
| 78. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | | | | ,788 | | | | | | | | |
| 79. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | | | | ,675 | | | | | | | | |
| 81. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | | | | ,477 | | | | | | | | |
| 91. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | | | | | ,661 | | | | | | | |
| 92. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | | | | | ,669 | | | | | | | |
| 93. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. | | | | | ,667 | | | | | | | |
| 88. Procuo sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | | | | | | ,544 | | | | | | |
| 89. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | | | | | | ,542 | | | | | | |
| 90. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | | | | | | ,670 | | | | | | |

| | | | |
|--|------|--|------|
| 94. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | ,676 | | |
| 95. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | ,730 | | |
| 97. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | ,671 | | |
| 98. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | ,721 | | |
| 96. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | ,799 | | |
| 99. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | ,735 | | |
| 100. En un examen, pienso antes de escribir. | ,630 | | |
| 101. En un examen, antes de escribir recuerdo dibujos, palabras en negrita, esquemas... | ,630 | | |
| 102. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | ,714 | | |
| 103. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | ,705 | | |
| 104. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | ,717 | | |
| 105. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | ,566 | | |
| 106. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | ,585 | | |
| 107. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | ,541 | | |
| 108. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | ,581 | | |
| 109. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | ,722 | | |
| 110. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | ,657 | | |
| 111. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | | | ,784 |
| 112. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | | | ,817 |

- Subescala 6: Estrategias Atencionales.
 - ✓ El factor 1 corresponde a Control de la Atención.
 - ✓ El factor 2 corresponde a Estrategias Adquisición de la información.
- Subescala 7: Estrategias de Codificación, elaboración y organización.
 - ✓ El factor 3 corresponde a Estrategias de Elaboración.
 - ✓ El factor 4 corresponde a Estrategias de Organización.
- Subescala 8: Estrategias Personalización y creatividad.
 - ✓ El factor 5 corresponde a Estrategias de Falta de Pensamiento Crítico y Propuestas Personales.
 - ✓ El factor 6 corresponde a Estrategias de Pensamiento Crítico y Propuestas Personales.
- Subescala 9: Estrategias Retención y Almacenamiento de la información.
 - ✓ El factor 7 corresponde a Estrategias de Retención MCP / MLP.
 - ✓ El factor 8 corresponde a Estrategias de Memorización Mecánica.
- Subescala 10: Estrategias de Recuperación.
 - ✓ El factor 9 corresponde a Estrategias de Recuperación.
- Subescala 11: Estrategias Comunicación y Uso de la Información.
 - ✓ El factor 10 corresponde a Estrategias de Uso Cotidiano.
 - ✓ El factor 11 corresponde a Estrategias de Uso Académico.

Tras el análisis factorial realizado se eliminaron 41 ítems pasando así de 153 ítems en el cuestionario provisional a 112 en el cuestionario reestructurado.

4.3.5. Análisis de la fiabilidad / consistencia interna del cuestionario reestructurado.

Llevamos a cabo de nuevo análisis de fiabilidad y consistencia interna del cuestionario provisional, a partir de los resultados del análisis factorial. Una vez realizado éste se volvió a comprobar la fiabilidad de todo el cuestionario, de cada una de las escalas y de cada una de las subescalas mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach.

La fiabilidad de todo el cuestionario, de 112 ítems, fue de α de Cronbach = .926.

También la fiabilidad de las escalas y subescalas - en la tabla 54 - es aceptable en el contexto de la investigación.

Esta tabla sirve también para comprobar cómo queda la estructura resultante del cuestionario tras la validación, con ligeros cambios respecto a aquella de la que partimos al iniciar su diseño (Tabla 2).

Tabla 54: Fiabilidad y estructura final del cuestionario reestructurado.

| ESCALAS | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS | ÍTEMS |
|---|--|---|--|
| ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO $\alpha = .772$ | Afectivo- emotivas y de automanejo $\alpha = .514$ | Motivación intrínseca / Actitud e Interés | 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10 |
| | | Relajación, Control de la Ansiedad y el Estrés | 18, 19, 20, 21, 22 |
| | | Motivación extrínseca | 3, 4, 5 |
| | | Autoconcepto – Autoestima general | 13, 14 |
| | Control del contexto e interacción social $\alpha = .786$ | Autoconcepto – Autoestima escolar / familiar | 11, 12, 15, 16, 17 |
| | | Control del espacio / material | 26, 27, 28, 34, 35 |
| | | Control del tiempo / TV | 23, 24, 25, 29, 30 |
| | | Uso del material | 31, 32, 33 |
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL $\alpha = .844$ | Conocimiento $\alpha = .731$ | Conocimiento de la persona | 39, 40, 41, 42 |
| | | Conocimiento de las estrategias | 36, 37, 38, 47, 48 |
| | | Conocimiento de la tarea, de sus objetivos y de los criterios de evaluación | 43, 44, 45, 46 |
| | Control $\alpha = .837$ | Planificación y evaluación adecuada | 49, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62 |
| Planificación inadecuada | | 50, 52, 53 | |
| ESTRATEGIAS DE BÚSQUDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN $\alpha = .626$ | Búsqueda //Selección $\alpha = .626$ | Búsqueda y selección de la información | 65, 67 |
| | | Manejo adecuado de Internet | 63, 64, 66, 68 |
| ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN $\alpha = .884$ | Atencionales $\alpha = .752$ | Control de la Atención | 69, 73, 74, 75, 76 |
| | | Adquisición de la información | 70, 71, 72 |
| | Codificación, elaboración y organización $\alpha = .799$ | Elaboración | 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87 |
| | | Organización | 77, 78, 79, 81 |
| | Personalización y creatividad $\alpha = .792$ | Falta de pensamiento crítico y propuestas personales | 91, 92, 93 |
| | | Pensamiento crítico y propuestas personales | 88, 89, 90, 94 |
| | Retención y almacenamiento $\alpha = .523$ | Almacenamiento / Memorización | 95, 97, 98 |
| | | Memorización mecánica, no comprensiva | 96, 99 |
| | Recuperación $\alpha = .543$ | Recuperación | 100, 101, 102, 103, 104, 105 |
| | Comunicación y uso de la información $\alpha = .664$ | Uso cotidiano y académico de la información | 106, 107, 108, 109, 110 |
| | | Uso general de la información | 111, 112 |

De todo este proceso se pueden sacar las siguientes conclusiones:

- El CEEAP 9-12, tal como queda configurado en este momento de la investigación, es un cuestionario válido y fiable; así queda reflejado en los datos que hemos presentado. Los resultados del primer pase del cuestionario y su validación permitirían ya llevar a cabo la evaluación de las estrategias de aprendizaje en alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria. Sin embargo se va a realizar un segundo pase del cuestionario con una población mayor de acuerdo con las pautas que la literatura prescribe para elaboración y validación de instrumentos.
- Tras el análisis factorial, el cuestionario consta de cuatro escalas: estrategias disposicionales y de apoyo; estrategias metacognitivas de regulación y control; estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información y estrategias de procesamiento y uso de la información. Estas escalas se dividen en once subescalas (estrategias afectivo-emotivas y de automanejo; estrategias de control del contexto e interacción social; estrategias de conocimiento; estrategias de control; estrategias de búsqueda y selección de la información; estrategias atencionales; estrategias de codificación, elaboración y organización de la información; estrategias de personalización y creatividad; estrategias de retención y almacenamiento de la información; estrategias de recuperación de la información y estrategias de comunicación y uso de la información. A su vez estas subescalas constan de veintiséis estrategias: Motivación Intrínseca; Motivación Extrínseca; Actitud e Interés; Control de la Relajación, el Estrés y la Ansiedad; Control del Espacio; Control del Tiempo; Control del Material; Conocimiento de la Persona; Conocimiento de las Estrategias; Conocimiento de la Tarea, de sus Objetivos y de los Criterios de Evaluación; Planificación; Evaluación, Control y Regulación; Búsqueda de la Información; Selección de la Información; Control de la Atención; Adquisición de la Información;

Elaboración; Organización de la Información; Pensamiento Crítico y Propuestas Personales; Retención en la Memoria a Corto Plazo y en la Memoria a Largo Plazo; Recuperación de la Información; Uso Académico y Uso Cotidiano.

4.4. CUESTIONARIO REESTRUCTURADO.

Tras el análisis estadístico realizado el cuestionario quedó con 112 ítems. En el anexo 4 se muestra la relación de ítems desde el momento de su formulación hasta el diseño del cuestionario definitivo. A partir del trabajo de depuración de ítems se confeccionó el cuestionario CEEAP 9-12 para el pase definitivo, que sería aplicado nuevamente a una muestra mayor de alumnado, para su validación final. Véase anexos 5 y 6 para visualizar los cuestionarios empleados.

Al eliminar ítems, la primera clasificación de estrategias de aprendizaje se ve modificada, ya que desaparecen las estrategias de atribuciones y de interacción social y trabajo con otros. Así, la pequeña variación en la estructura de la clasificación se muestra en la tabla 45, antes mencionada y presentada.

La distribución y cantidad de ítems por escala es la siguiente:

- ESCALA 1: *Estrategias disposicionales y de apoyo*: Ítems 1 al 35.
- ESCALA 2: *Estrategias metacognitivas de regulación y control*: Ítems 36 al 62 (27 ítems).
- ESCALA 3: *Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información*: Ítems 63 al 68 (6 ítems)
- ESCALA 4: *Estrategias de procesamiento y uso de la información*. Ítems 69 al 112 (44 ítems)

4.4.1. Determinación de la muestra.

El N de la muestra ha sido de 494 participantes en el primer pase del cuestionario, a partir de los 521 de la muestra prevista, y de 1052 en el segundo pase a partir de los 1166 de la muestra prevista. Para que constituyera muestra suficiente se ha multiplicado el número de ítems del cuestionario por 3 (112 ítems x 3= 336) lo que es un criterio metodológico básico en validación de pruebas, para llegar a un mínimo aceptable de sujetos. La muestra utilizada, sin embargo, fue mucho mayor, ya que pudimos disponer de mayor número de estudiantes.

En el segundo pase se seleccionaron 293 alumnos de 3º (primer nivel del segundo ciclo de primaria), 295 de 4º (segundo nivel del segundo ciclo de primaria), 281 de 5º (primer nivel del tercer ciclo de primaria), y 297 de 6º (segundo nivel del tercer ciclo de primaria), siendo un total de 1166 sujetos. La cifra de 1166 deriva de la selección de clases completas.

Los centros escolares fueron escogidos, al igual que en el primer pase, siguiendo criterios de selección no estandarizados. Para seleccionar una muestra lo suficientemente representativa de la realidad escolar de nuestra comunidad, optamos por un total de nueve centros escolares. Nos basamos en la tabla de datos oficiales de alumnado de primaria de la Comunidad Valenciana del año escolar 2006-2007 recogida en el anexo 7. Fueron seis colegios públicos: el CEIP San Onofre de Quart de Poblet, el CEIP Ramón Laporta de Quart de Poblet, el CEIP La Constitución en Quart de Poblet, el CEIP Artista Fallero en Benicalap, el CEIP Ausias March en Valencia y el CEIP Vicente Blasco Ibáñez en Cheste; uno público de integración de niños con parálisis cerebral, el CEIP Miguel Alder en Valencia; uno concertado y laico, el Mariano Serra en Aldaia; y uno concertado y religioso, el CEIP San José de la Montaña en Cheste.

No se pudo utilizar la muestra completa de 1166 sujetos ya que hubo que desestimar 114 cuestionarios por deficiente cumplimentación. Al final los cuestionarios procesados fueron 1052 en el segundo pase del cuestionario.

Los centros representan la realidad, ya que hay más centros públicos que privados en la Comunidad Valenciana y en España. La elección de las zonas de actuación también se ha cuidado, ya que se seleccionaron centros de la ciudad de Valencia, de localidades grandes de su cinturón industrial como Aldaia y Quart de Poblet y de zonas rurales como Cheste.

El N de la muestra queda recogido por centros y cursos en la Tabla 55.

Tabla 55: Población por cursos y colegios en el pase definitivo.

| C.E.I.P SAN ONOFRE | | | C.E.I.P LA CONSTITUCIÓN | | | C.E.I.P.S MARIANO SERRA | | | C.E.I.P RAMÓN LAPORTA | | | C.E.I.P ARTISTA FALLERO | | | C.E.I.P AUSIAS MARCH | | | C.E.I.P VICENTE BLASCO IBAÑEZ | | | C.E.I.P MIGUEL ALDER | | | C.E.I.P SAN JOSÉ DE LA MONTAÑA | | | TOTAL |
|--------------------|----|-------|-------------------------|----|-------|-------------------------|----|-------|-----------------------|-----|-------|-------------------------|----|-------|----------------------|----|-------|-------------------------------|----|-------|----------------------|----|-------|--------------------------------|----|-------|-------|
| CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | CURSO | N | TOTAL | |
| 3º C | 15 | | 3º C | 13 | | 3º C | 17 | | 3º C | 15 | | 3º C | 15 | | 3º C | 14 | | 3º C | 13 | | 3º V | 12 | | 3º C | 10 | | 278 |
| 3º V | 17 | | 3º V | 17 | | 3º C | 15 | | 3º V | 17 | | 3º V | 16 | | 3º V | 15 | | 3º C | 14 | | 3º V | 16 | | 3º C | 12 | | |
| | | 32 | | | 30 | | | 32 | 3º C | 15 | 47 | | | 31 | | | 29 | | | 27 | | | 28 | | | 22 | |
| 4º C | 17 | | 4º C | 13 | | 4º C | 16 | | 4º C | 15 | | 4º C | 13 | | 4º C | 15 | | 4º C | 13 | | 4º V | 14 | | 4º C | 14 | | 270 |
| 4º V | 16 | | 4º V | 15 | | 4º C | 17 | | 4º V | 17 | | 4º V | 14 | | 4º V | 17 | | 4º C | 15 | | 4º V | 16 | | 4º C | 13 | | |
| | | 33 | | | 28 | | | 33 | 4º C | --- | 32 | | | 27 | | | 32 | | | 28 | | | 30 | | | 27 | |
| 5º C | 15 | | 5º C | 12 | | 5º C | 16 | | 5º C | --- | | 5º C | 12 | | 5º C | 12 | | 5º C | 14 | | 5º V | 13 | | 5º C | 15 | | 252 |
| 5º V | 15 | | 5º V | 16 | | 5º C | 15 | | 5º V | 16 | | 5º V | 11 | | 5º V | 13 | | 5º C | 14 | | 5º V | 14 | | 5º C | 15 | | |
| | | 30 | | | 28 | | | 31 | 5º C | 14 | 30 | | | 23 | | | 25 | | | 28 | | | 27 | | | 30 | |
| 6º C | 16 | | 6º C | 12 | | 6º C | 17 | | 6º C | 15 | | 6º C | 10 | | 6º C | 11 | | 6º C | 9 | | 6º V | 13 | | 6º C | 14 | | 252 |
| 6º V | 15 | | 6º V | 14 | | 6º C | 15 | | 6º V | 15 | | 6º V | 13 | | 6º V | 12 | | 6º C | 12 | | 6º V | 12 | | 6º C | 13 | | |
| | | 31 | | | 26 | | | 32 | 6º C | 14 | 44 | | | 23 | | | 23 | | | 21 | | | 25 | | | 27 | |
| | | 126 | | | 112 | | | 128 | | | 153 | | | 104 | | | 109 | | | 104 | | | 110 | | | 106 | 1052 |

A continuación se muestran las gráficas de sectores de la distribución de alumnos que han participado en la investigación por sexo, centros sostenidos con fondos públicos o privados, programa lingüístico, nacionalidad del alumnado, nombre del centro y curso.

Gráfico 5: Representación de sexo de la muestra total.

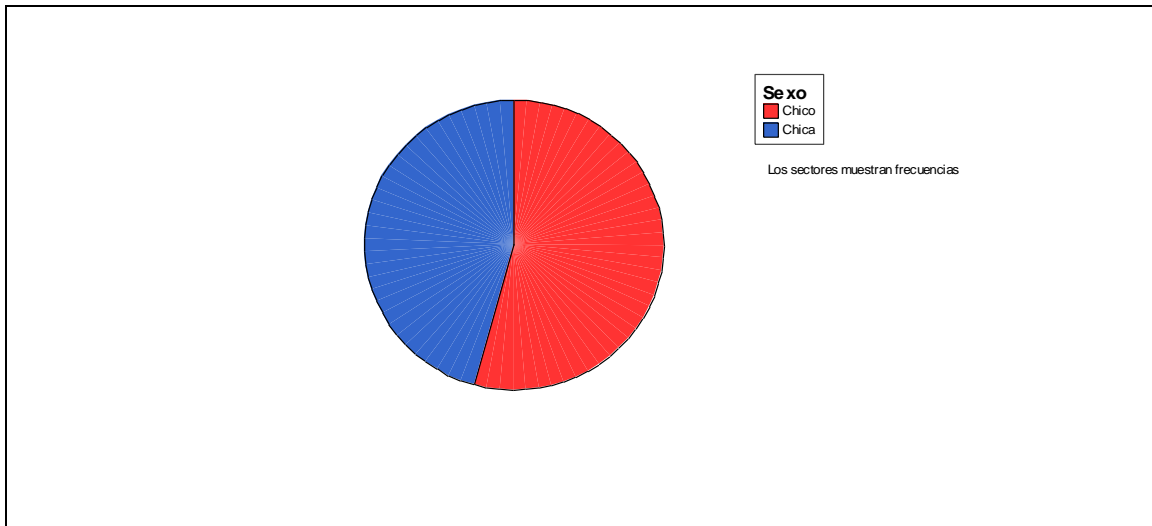


Gráfico 6: Representación de colegios públicos y privados de la muestra total.

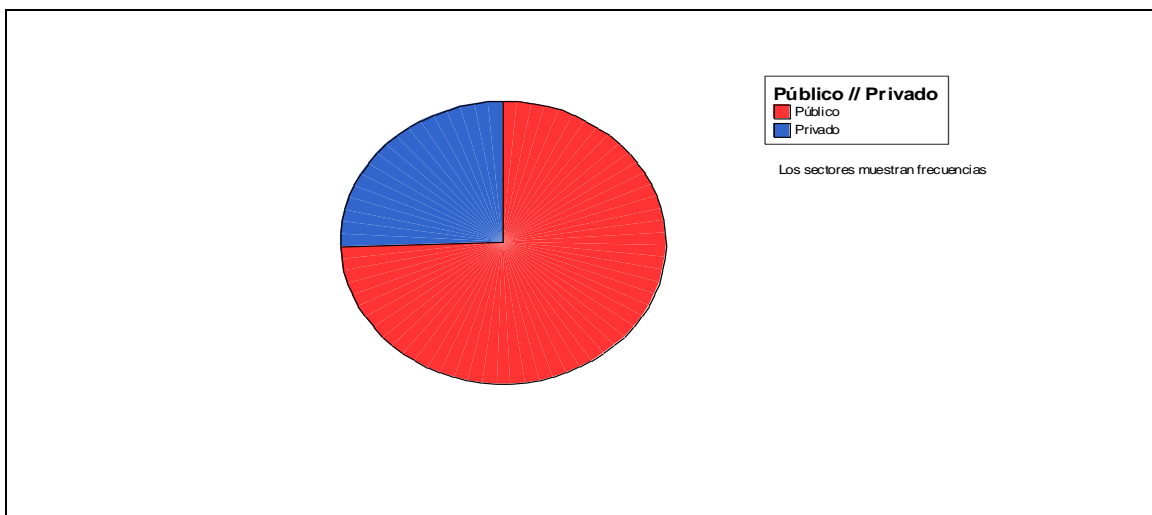
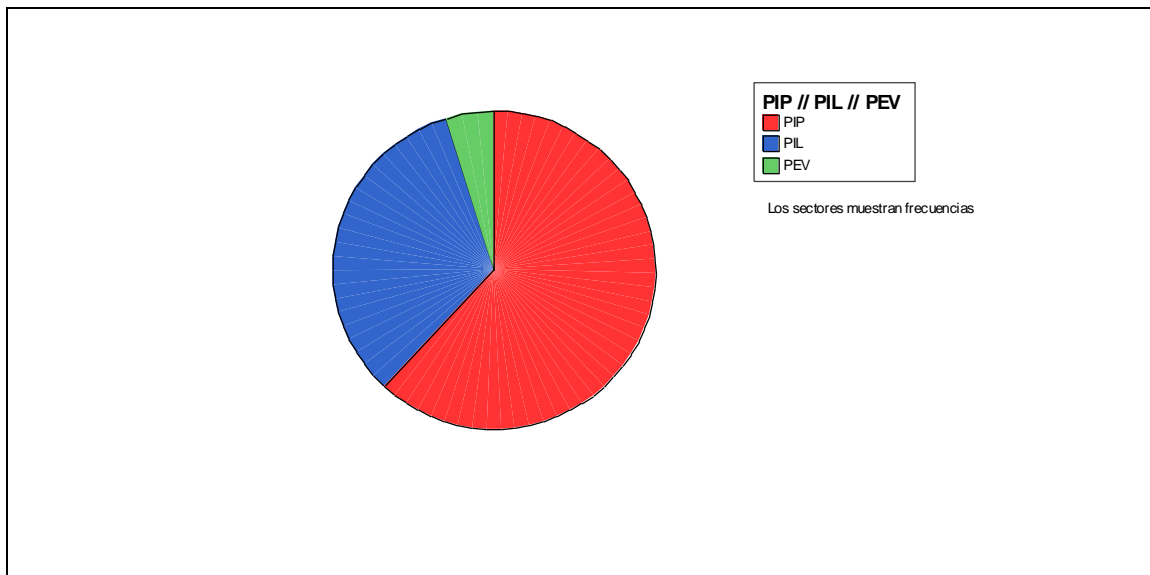


Gráfico 7: Representación de las líneas lingüísticas en la muestra total.



Para interpretar el gráfico téngase en cuenta las siglas de los programas lingüísticos vigentes en la Comunidad Valenciana: PIP (Programa de Incorporación Progresiva del valenciano), PIL (Programa de Inmersión Lingüística del valenciano) y PEV (Programa de Enseñanza en Valenciano).

Gráfico 8: Representación de las nacionalidades en la muestra total.

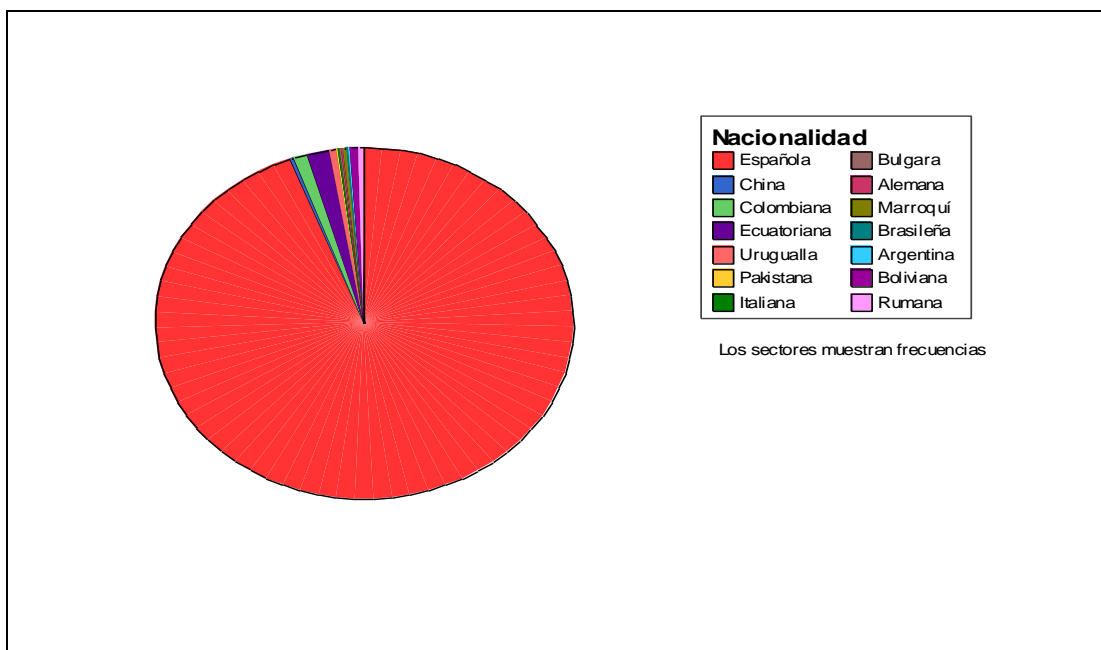


Gráfico 9: Representación de los centros educativos en la muestra total.

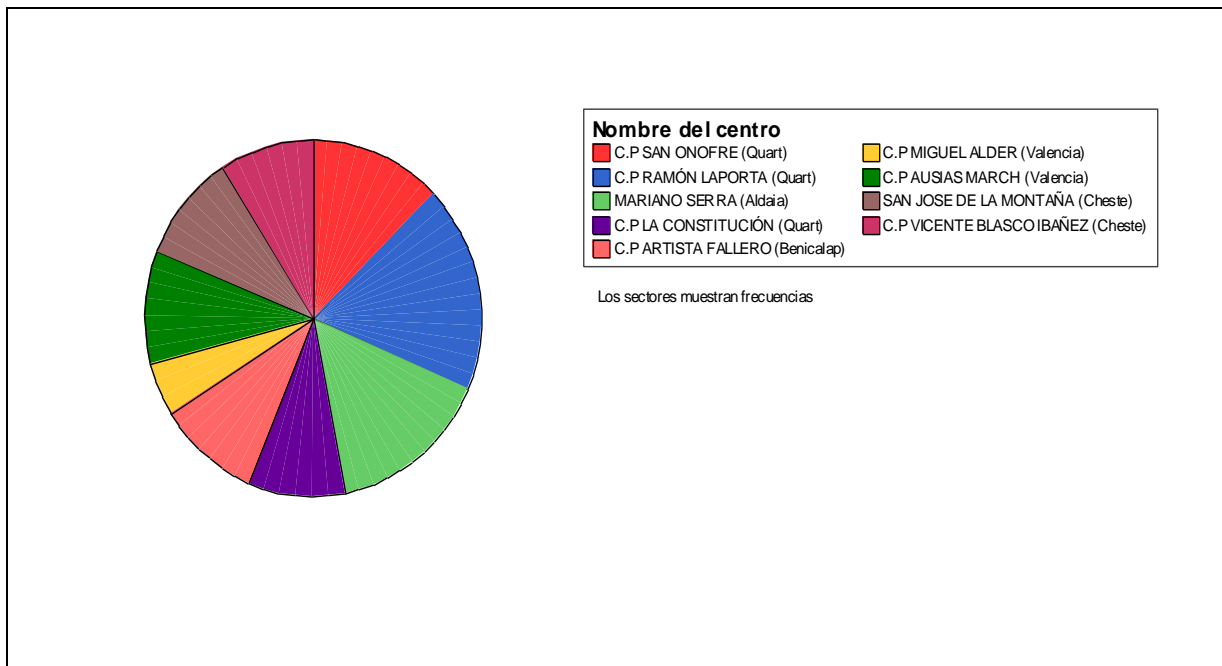
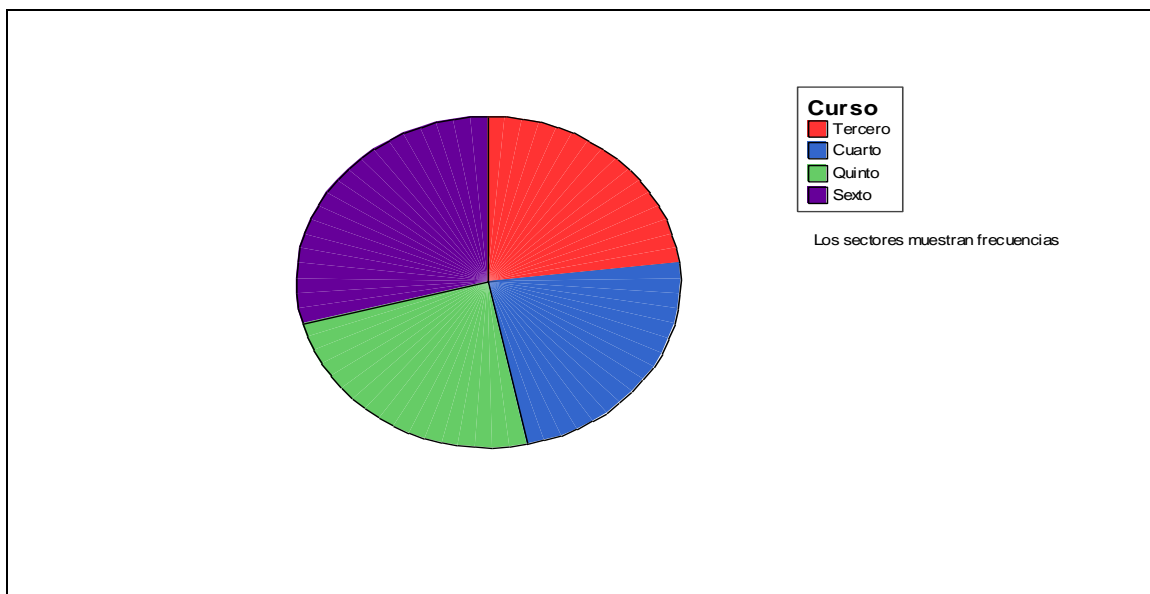


Gráfico 10: Representación de los niveles en la muestra total.



4.4.2. Pase del cuestionario reestructurado.

Durante el curso académico 2006-2007 se concertaron citas con los respectivos equipos directivos de los centros escolares, se les explicó el procedimiento del proyecto, se planteó la importancia del trabajo de campo y se les solicitó colaboración. Tras el visto bueno de los responsables de los nueve centros educativos, se planificaron los pases de los cuestionarios. Contamos con el apoyo de los tutores de cada curso que ayudaron en la resolución de posibles dudas que les iban surgiendo a los alumnos y en la facilitación de las notas académicas para su posterior análisis estadístico. Estuve presente en todas las sesiones del pase del cuestionario, como investigadora.

Una vez obtenidos los 1166 cuestionarios se procedió a la introducción de datos en el programa informático SSPS (112 ítems x 153 variables x 1166 cuestionarios). Al finalizar el proceso se invalidaron 114 cuestionarios por no estar debidamente cumplimentados. Así, quedaron 1052 cuestionarios válidos.

4.4.3. Análisis psicométrico del cuestionario reestructurado.

Los siguientes pasos fueron de procesamiento de datos. Llevamos a cabo análisis de calidad técnica de los ítems, análisis de la fiabilidad y consistencia interna, de validez de contenido y de validez de constructo para validar el cuestionario definitivo.

4.4.3.1. Análisis de la calidad técnica de los ítems.

Comenzamos el análisis de la calidad técnica de los ítems con el cálculo del cociente de variación, le siguió el cálculo del índice de homogeneidad corregido y el análisis de la inteligibilidad que realizaron los alumnos durante el pase del cuestionario reestructurado. Veamos los resultados a cada uno de estos análisis:

- Se calculó el *cociente de variación*, que indica el grado de variabilidad de las respuestas (puntuaciones altas indican mucha variabilidad; puntuaciones bajas poca

variabilidad). Se calculó para todo el cuestionario, aplicando la siguiente fórmula matemática:

$$\text{Cociente de variación} = \frac{\text{Desviación típica del ítem}}{\text{Media del ítem}} \times 100 =$$

Al igual que en los resultados del pase del primer cuestionario, valores del cociente de variación elevados indican una variabilidad excesiva en las respuestas de los alumnos a cada uno de los ítems. Índices del cociente de variación entre el 20% y el 40% pueden considerarse normales. Los valores señalados en negrita son aquellos con valores del cociente de variación superiores o inferiores a estos índices.

A continuación, en la tabla 56, se muestra el cociente de variación del cuestionario reestructurado para todo el cuestionario.

Tabla 56: Valores del cociente de variación del cuestionario reestructurado.

| | N | Media | Desv. típ. | Cociente de variación |
|--|------|--------|------------|-----------------------|
| 1. Me gusta atender porque así aprendo. | 1052 | 4,4221 | ,78437 | 17'73 |
| 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 1052 | 4,4857 | ,83955 | 18'70 |
| 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. | 1052 | 2,8764 | 1,4275 | 49'61 |
| 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 1052 | 2,4582 | 1,4498 | 58'95 |
| 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | 1052 | 3,5209 | 1,3782 | 39'14 |
| 6. Me gusta aprender cosas nuevas. | 1052 | 4,5751 | ,72542 | 15'85 |
| 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 1052 | 4,2624 | ,86125 | 20'20 |
| 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 1052 | 3,7766 | 1,1352 | 30'05 |
| 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 1052 | 3,8527 | 1,2408 | 35'22 |
| 10. Participo en clase. | 1052 | 4,3403 | ,84597 | 19'47 |
| 11. En mi familia todos me quieren. | 1052 | 4,3565 | 1,0067 | 23'17 |
| 12. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | 1052 | 4,1502 | ,96773 | 23'30 |
| 13. Me gustaría ser de otra manera. | 1052 | 2,0580 | 1,4662 | 71'23 |
| 14. Me veo bien como soy. | 1052 | 4,3565 | 1,0208 | 23'41 |
| 15. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 1052 | 3,1540 | 1,2818 | 40'61 |
| 16. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 1052 | 3,7395 | 1,2099 | 32'33 |
| 17. Si me esforzaré podría ser de los primeros de la clase. | 1052 | 4,0913 | 1,2595 | 30'77 |
| 18. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 1052 | 3,1797 | 1,4179 | 44'57 |
| 19. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | 1052 | 2,0124 | 1,3405 | 66'66 |
| 21. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 1052 | 3,0665 | 1,5008 | 48'92 |

| | | | | |
|---|------|--------|--------|--------------|
| 22. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo. | 1052 | 2,7937 | 1,5460 | 55'35 |
| 23. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 1052 | 4,1207 | 1,1977 | 29'05 |
| 24. Tengo una habitación para estudiar. | 1052 | 4,4648 | 1,1205 | 25'08 |
| 25. Mi escritorio es suficientemente grande. | 1052 | 4,2766 | 1,1510 | 26'91 |
| 26. La habitación donde estudio está ordenada. | 1052 | 4,1236 | 1,1491 | 27'86 |
| 27. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 1052 | 4,3755 | ,98547 | 22'51 |
| 28. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 1052 | 4,6530 | ,77075 | 16'54 |
| 29. Estudio viendo la tele. | 1052 | 1,5941 | 1,0737 | 67'31 |
| 30. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. | 1052 | 2,4753 | 1,4807 | 59'79 |
| 31. En casa utilizo la enciclopedia. | 1052 | 3,1730 | 1,5024 | 47'33 |
| 32. En casa uso el atlas (libro donde aparecen mapas con ríos, montañas, clima...) | 1052 | 3,2814 | 1,5326 | 46'69 |
| 33. Uso la biblioteca del colegio. | 1052 | 2,6131 | 1,5937 | 60'96 |
| 34. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | 1052 | 4,6226 | ,79196 | 17'13 |
| 35. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | 1052 | 4,5846 | ,78003 | 17'01 |
| 36. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 1052 | 4,4183 | ,89079 | 20'14 |
| 38. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 1052 | 4,5437 | ,80495 | 17'69 |
| 39. Suelo hacer bien los resúmenes. | 1052 | 4,0304 | 1,0272 | 25'48 |
| 40. Suelo hacer buenos esquemas. | 1052 | 4,0580 | 1,8761 | 46'22 |
| 41. Suelo subrayar bien. | 1052 | 4,1435 | ,97706 | 23'58 |
| 42. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 1052 | 3,6084 | 1,2440 | 34'47 |
| 43. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras destacadas, dibujos...) | 1052 | 4,2940 | 1,0328 | 24'03 |
| 44. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | 1052 | 4,6930 | ,71668 | 15'26 |
| 45. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 1052 | 4,5789 | ,81754 | 17'84 |
| 46. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 1052 | 4,2557 | ,86050 | 20'22 |
| 47. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 1052 | 4,5684 | ,76438 | 16'73 |
| 48. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 1052 | 4,5798 | ,80335 | 17'53 |
| 49. Entrego los trabajos el día que me dicen. | 1052 | 4,0380 | 1,0063 | 24'91 |
| 51. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 1052 | 4,0570 | 1,1461 | 28'24 |
| 52. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | 1052 | 1,9743 | 1,2416 | 62'89 |
| 53. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 1052 | 3,3831 | 1,4672 | 43'36 |
| 54. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | 1052 | 4,0875 | 1,1215 | 27'42 |
| 55. Las notas que saco son las que merezco. | 1052 | 4,1816 | 1,0775 | 25'75 |
| 56. En clase, sin querer, me distraigo. | 1052 | 3,2738 | 1,3335 | 40'72 |
| 58. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 1052 | 3,5627 | 1,3090 | 36'74 |
| 59. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 1052 | 4,5599 | ,77129 | 16'91 |
| 60. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 1052 | 4,3660 | ,90883 | 20'81 |
| 61. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 1052 | 4,2909 | ,98369 | 22'91 |
| 62. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 1052 | 4,1683 | 1,0208 | 24'47 |
| 63. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 1052 | 4,3812 | ,92648 | 21'13 |
| 64. Me manejo bien en la biblioteca. | 1052 | 3,6074 | 1,3184 | 36'54 |
| 65. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 1052 | 3,6340 | 1,5570 | 42'84 |
| 67. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | 1052 | 3,7481 | 1,3474 | 35'93 |

| | | | | |
|--|------|--------|--------|--------------|
| 68. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 1052 | 4,0200 | 1,0121 | 25'17 |
| 69. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 1052 | 4,3184 | ,92657 | 21'44 |
| 71. Hablo mucho en clase. | 1052 | 2,7633 | 1,3760 | 49'80 |
| 72. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | 1052 | 2,8850 | 1,5208 | 52'68 |
| 73. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 1052 | 4,3593 | ,88662 | 20'32 |
| 74. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 1052 | 3,5409 | 1,3120 | 37'06 |
| 76. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 1052 | 4,0656 | 1,1063 | 27'20 |
| 77. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 1052 | 3,8688 | 1,0852 | 28'05 |
| 78. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 1052 | 3,9354 | 1,1889 | 30'19 |
| 79. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 1052 | 4,1901 | ,95173 | 22'70 |
| 81. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 1052 | 3,9544 | 1,1078 | 27'99 |
| 82. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 1052 | 4,2652 | 1,0609 | 24'85 |
| 83. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 1052 | 3,8764 | 1,2814 | 33'04 |
| 84. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 1052 | 4,1787 | ,99686 | 23'85 |
| 86. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 1052 | 3,4135 | 1,3674 | 40'05 |
| 88. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 1052 | 3,3831 | 1,4258 | 42'12 |
| 90. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 1052 | 4,0627 | 1,0711 | 26'36 |
| 91. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | 1052 | 2,2662 | 1,2693 | 56'00 |
| 92. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | 1052 | 2,9306 | 1,2940 | 44'07 |
| 93. En los trabajos de grupo hago lo que me dicen los compañeros. | 1052 | 2,9620 | 1,2644 | 42'67 |
| 94. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 1052 | 4,1464 | ,94946 | 22'88 |
| 97. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | 1052 | 3,5000 | 1,4098 | 40'25 |
| 98. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 1052 | 4,0684 | 1,1031 | 27'11 |
| 99. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | 1052 | 2,7034 | 1,3702 | 50'69 |
| 100. En un examen, pienso antes de escribir. | 1052 | 4,4753 | ,83817 | 18'72 |
| 101. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en negrita... | 1052 | 4,0352 | 1,0965 | 27'16 |
| 102. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 1052 | 4,1321 | 1,0445 | 25'26 |
| 104. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 1052 | 3,8964 | 1,0772 | 27'64 |
| 105. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 1052 | 3,8973 | 1,1168 | 38'63 |
| 106. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | 1052 | 4,1806 | 1,0956 | 26'19 |
| 107. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 1052 | 4,4297 | ,81482 | 18'37 |
| 109. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 1052 | 4,2452 | 1,0626 | 25'01 |
| 111. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 1052 | 3,9905 | 1,1938 | 29'91 |
| 112. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 1052 | 3,7519 | 1,3217 | 35'21 |
| N válido (según lista) | 1052 | | | |

▪ También se calculó el *índice de homogeneidad corregido* (correlación del ítem con el total de la escala, que indica el poder que tiene un ítem para diferenciar los sujetos más capaces de los menos capaces (Díaz, 1993). En este caso se valora la capacidad que tiene el ítem para distinguir claramente qué sujetos hacen uso de la

estrategia de aprendizaje en cuestión. Se ha considerado como valor crítico 0,3. Por tanto, todos los ítems con coeficientes de homogeneidad inferiores a este valor no serían adecuados para cada una de las escalas y para todo el cuestionario antes del análisis de reducción de datos. Véase anexo 8 para ampliar la información del índice de homogeneidad corregido para todo el cuestionario.

ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Tabla 57: Escala 1: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 1. Me gusta atender porque así aprendo. | 122,3327 | 122,487 | ,247 | ,604 |
| 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 122,2690 | 122,279 | ,238 | ,604 |
| 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. | 123,8783 | 121,679 | ,117 | ,613 |
| 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 124,2966 | 122,555 | ,085 | ,617 |
| 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | 123,2338 | 119,428 | ,201 | ,604 |
| 6. Me gusta aprender cosas nuevas. | 122,1797 | 122,208 | ,291 | ,602 |
| 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 122,4924 | 122,821 | ,201 | ,606 |
| 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 122,9781 | 119,384 | ,271 | ,599 |
| 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 122,9021 | 116,800 | ,338 | ,592 |
| 10. Participo en clase. | 122,4144 | 120,281 | ,345 | ,597 |
| 11. En mi familia todos me quieren. | 122,3983 | 122,131 | ,191 | ,606 |
| 12. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | 122,6046 | 121,347 | ,240 | ,603 |
| 13. Me gustaría ser de otra manera. | 124,6968 | 129,254 | -,120 | ,639 |
| 14. Me veo bien como soy. | 122,3983 | 123,454 | ,128 | ,611 |
| 15. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 123,6008 | 122,126 | ,128 | ,612 |
| 16. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 123,0152 | 121,410 | ,170 | ,608 |
| 17. Si me esforzaré podría ser de los primeros de la clase. | 122,6635 | 118,501 | ,267 | ,598 |
| 18. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 123,5751 | 123,902 | ,047 | ,621 |
| 19. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | 124,7424 | 118,384 | ,247 | ,600 |
| 20. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | 123,8869 | 123,731 | ,045 | ,622 |
| 21. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 123,6882 | 118,982 | ,188 | ,606 |
| 22. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo. | 123,9610 | 125,012 | ,000 | ,627 |
| 23. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 122,6340 | 119,842 | ,233 | ,602 |
| 24. Tengo una habitación para estudiar. | 122,2899 | 119,806 | ,258 | ,600 |
| 25. Mi escritorio es suficientemente grande. | 122,4781 | 121,557 | ,178 | ,607 |

| | | | | |
|--|----------|---------|--------------|------|
| 26. La habitación donde estudio está ordenada. | 122,6312 | 118,338 | ,309 | ,595 |
| 27. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los | 122,3793 | 119,792 | ,307 | ,598 |
| 28. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 122,1017 | 124,048 | ,160 | ,609 |
| 29. Estudio viendo la tele. | 125,1606 | 129,950 | -,151 | ,633 |
| 30. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. | 124,2795 | 127,931 | -,081 | ,635 |
| 31. En casa utilizo la enciclopedia. | 123,5817 | 114,860 | ,319 | ,591 |
| 32. En casa uso el atlas (libro donde aparecen mapas con ríos, montañas, clima...) | 123,4734 | 117,047 | ,241 | ,600 |
| 33. Uso la biblioteca del colegio. | 124,1416 | 117,741 | ,206 | ,604 |
| 34. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | 122,1321 | 123,687 | ,175 | ,608 |
| 35. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | 122,1702 | 122,569 | ,244 | ,604 |

ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control.

Tabla 58: Escala 2: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 36. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 103,8858 | 118,332 | ,422 | ,757 |
| 37. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 104,2940 | 119,947 | ,209 | ,768 |
| 38. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 103,7612 | 118,030 | ,493 | ,755 |
| 39. Suelo hacer bien los resúmenes. | 104,2750 | 114,521 | ,533 | ,750 |
| 40. Suelo hacer buenos esquemas. | 104,2474 | 110,560 | ,335 | ,763 |
| 41. Suelo subrayar bien. | 104,1618 | 117,568 | ,414 | ,757 |
| 42. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 104,6974 | 114,922 | ,406 | ,756 |
| 43. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras destacadas, dibujos...) | 104,0105 | 119,925 | ,279 | ,763 |
| 44. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | 103,6118 | 121,796 | ,315 | ,763 |
| 45. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 103,7260 | 118,963 | ,430 | ,758 |
| 46. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 104,0485 | 117,921 | ,462 | ,756 |
| 47. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 103,7364 | 119,234 | ,448 | ,758 |
| 48. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 103,7250 | 120,106 | ,372 | ,760 |
| 49. Entrego los trabajos el día que me dicen. | 104,2664 | 118,228 | ,368 | ,759 |
| 50. Estudio para un examen sólo el día de antes. | 105,9267 | 135,117 | -,291 | ,803 |
| 51. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 104,2483 | 113,168 | ,525 | ,749 |
| 52. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | 106,3292 | 130,158 | -,155 | ,789 |
| 53. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 104,9210 | 115,816 | ,295 | ,763 |

| | | | | |
|---|----------|---------|--------------|------|
| 54. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | 104,2169 | 114,726 | ,471 | ,753 |
| 55. Las notas que saco son las que merezco. | 104,1237 | 119,408 | ,286 | ,763 |
| 56. En clase, sin querer, me distraigo. | 105,0304 | 130,412 | -,161 | ,791 |
| 57. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 104,0961 | 117,858 | ,374 | ,759 |
| 58. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 104,7422 | 118,190 | ,260 | ,765 |
| 59. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 103,7450 | 118,495 | ,489 | ,756 |
| 60. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 103,9391 | 118,231 | ,417 | ,757 |
| 61. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 104,0133 | 118,011 | ,389 | ,758 |
| 62. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 104,1370 | 115,755 | ,478 | ,753 |

ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Tabla 59: Escala 3: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 63. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 18,7234 | 16,813 | ,356 | ,595 |
| 64. Me manejo bien en la biblioteca. | 19,4971 | 15,232 | ,331 | ,599 |
| 65. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 19,4705 | 13,492 | ,390 | ,579 |
| 66. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 19,3907 | 15,163 | ,326 | ,602 |
| 67. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | 19,3565 | 13,364 | ,528 | ,516 |
| 68. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 19,0846 | 17,111 | ,268 | ,619 |

ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 60: Escala 4: Valores del índice de homogeneidad corregido del cuestionario reestructurado.

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 69. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 160,0980 | 443,555 | ,355 | ,879 |
| 70. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | 162,0285 | 449,685 | ,059 | ,888 |
| 71. Hablo mucho en clase. | 161,6546 | 453,626 | ,047 | ,885 |
| 72. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | 161,5290 | 442,082 | ,217 | ,882 |
| 73. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 160,0571 | 439,427 | ,485 | ,878 |
| 74. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 160,8754 | 431,018 | ,468 | ,877 |
| 75. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 160,4263 | 434,405 | ,479 | ,877 |
| 76. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 160,3511 | 439,413 | ,380 | ,879 |
| 77. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 160,5480 | 436,852 | ,446 | ,878 |
| 78. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 160,4814 | 434,654 | ,448 | ,878 |
| 79. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 160,2255 | 440,318 | ,426 | ,878 |
| 80. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 160,5043 | 434,182 | ,484 | ,877 |
| 81. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 160,4624 | 434,662 | ,484 | ,877 |
| 82. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 160,1513 | 439,062 | ,406 | ,878 |
| 83. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 160,5404 | 424,953 | ,599 | ,875 |
| 84. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 160,2379 | 432,210 | ,605 | ,876 |
| 85. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 160,5243 | 424,932 | ,638 | ,874 |
| 86. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 161,0029 | 424,763 | ,561 | ,875 |
| 87. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 160,5585 | 426,641 | ,404 | ,879 |
| 88. Procuo sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 161,0343 | 433,397 | ,385 | ,879 |
| 89. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 161,5423 | 434,128 | ,389 | ,879 |
| 90. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 160,3539 | 439,170 | ,400 | ,879 |
| 91. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | 162,1484 | 456,553 | ,002 | ,885 |
| 92. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | 161,4853 | 441,315 | ,281 | ,880 |
| 93. En los trabajos de grupo hago lo que me dicen los compañeros. | 161,4539 | 448,360 | ,155 | ,883 |
| 94. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 160,2674 | 453,177 | ,104 | ,882 |
| 95. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 160,8944 | 440,426 | ,316 | ,880 |
| 96. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado | 161,9410 | 462,724 | -,108 | ,888 |
| 97. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | 160,9172 | 431,739 | ,419 | ,878 |
| 98. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 160,3482 | 438,583 | ,400 | ,879 |
| 99. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | 161,7136 | 451,707 | ,080 | ,884 |
| 100. En un examen, pienso antes de escribir. | 159,9410 | 449,221 | ,235 | ,881 |
| 101. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en negrita... | 160,3815 | 438,370 | ,407 | ,878 |
| 102. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 160,2845 | 434,674 | ,516 | ,877 |
| 103. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 160,1227 | 438,944 | ,478 | ,878 |
| 104. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 160,5195 | 433,924 | ,516 | ,877 |
| 105. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último | 160,5176 | 431,176 | ,557 | ,876 |

| | | | | |
|--|----------|---------|------|------|
| 106. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | 160,2331 | 440,451 | ,362 | ,879 |
| 107. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 159,9867 | 445,731 | ,345 | ,880 |
| 108. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 160,1979 | 435,208 | ,543 | ,877 |
| 109. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 160,1713 | 436,913 | ,455 | ,878 |
| 110. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 160,0771 | 442,193 | ,381 | ,879 |
| 111. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 160,4263 | 433,932 | ,460 | ,877 |
| 112. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 160,6632 | 432,090 | ,444 | ,878 |

Después de realizar estos análisis se decidió no eliminar todavía ningún ítem, dado que disponíamos del análisis factorial para llevar a cabo ese menester.

- La *inteligibilidad* de los ítems fue evaluada durante este segundo pase del cuestionario reestructurado. Los alumnos que no entendían el significado de algún ítem levantaban la mano, se les explicaba y se marcaba con un círculo el número del ítem. Habida cuenta de la bajísima frecuencia de sujetos con dificultades en algunos ítems, no hubo necesidad de nuevas reformulaciones.

4.4.3.2. Análisis de la fiabilidad / la consistencia interna del cuestionario reestructurado.

- Después de recodificar los ítems negativos se procedió al análisis de la fiabilidad mediante el Coeficiente de Alpha de Cronbach para todo el cuestionario, para cada una de las escalas y para cada una de las subescalas. Pasamos a exponer los resultados.

PARA TODO EL CUESTIONARIO

Tabla 61: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach para todo el cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1050 | 99,8 | ,915 | 112 |
| | Excluidos(a) | 2 | ,2 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Tabla 62: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 1 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,615 | 35 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control.

Tabla 63: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 2 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1051 | 99,9 | ,770 | 27 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,1 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Tabla 64: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 3 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,631 | 6 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 65: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 4 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1051 | 99,9 | ,882 | 44 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,1 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

POR SUBESCALAS

ESCALA 1: Estrategias disposicionales y de apoyo.

SUBESCALA 1: Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo.

Tabla 66: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 1 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,702 | 22 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 2: Estrategias de control del contexto e interacción social.

Tabla 67: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 2 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,716 | 13 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 2: Estrategias metacognitivas de regulación y control.

SUBESCALA 3: Estrategias de conocimiento.

Tabla 68: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 3 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1051 | 99,9 | ,843 | 13 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,1 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 4: Estrategias de control.

Tabla 69: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 4 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,715 | 14 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 3: Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información.

SUBESCALA 5: Estrategias de búsqueda y selección.

Tabla 70: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 5 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,631 | 6 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 4: Estrategias de procesamiento y uso de la información.

SUBESCALA 6: Estrategias atencionales.

Tabla 71: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 6 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1051 | 99,9 | ,659 | 8 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,1 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 7: Estrategias de codificación, elaboración y organización.

Tabla 72: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 7 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,827 | 11 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 8: Estrategias de personalización y creatividad.

Tabla 73: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 8 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,501 | 7 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 9: Estrategias de retención y almacenamiento.

Tabla 74: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 9 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,557 | 5 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 10: Estrategias de recuperación.

Tabla 75: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 10 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,704 | 6 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 11: Estrategias de comunicación y uso de la información.

Tabla 76: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 11 del cuestionario reestructurado.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,700 | 7 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

4.4.3.3. Validez de constructo.

▪ Se realizaron varios análisis factoriales, tomando todos los ítems del cuestionario en primer lugar. Los resultados obtenidos no fueron del todo satisfactorios, dada la complejidad del constructo, que demandaba aproximaciones más finas, por lo que se optó por realizar análisis factoriales por subescalas. En este caso, al igual que en el pase anterior, del cuestionario provisional, se efectuaron once análisis factoriales, uno por cada una de las once subescalas, que sirvieron para depurar el cuestionario, reducir el número de ítems y corroborar la estructura de estrategias de aprendizaje planteada al comienzo del trabajo de investigación y recogida en la Tabla 2. A partir de ahí se llevaron a cabo cuatro nuevos análisis factoriales, uno por cada una de las cuatro escalas del cuestionario, la primera escala, de Estrategias Disposicionales y de Apoyo, que quedó en 24 ítems, la segunda de Estrategias Metacognitivas de Autorregulación y Control, que resultó en 19 ítems, la tercera de Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información, que quedó en 6 ítems y la cuarta escala de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, que terminó siendo de 33 ítems.

Son éstos los resultados que vamos que vamos a recoger en este apartado. Previamente, queremos hacer constar que se evaluó la validez de constructo mediante análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. Mediante el factorial se pudieron reducir ítems (de 112 ítems a 82). Usamos rotación Varimax que es la adecuada cuando no hay correlación entre los factores. Se intentó trabajar con rotación Oblimin, que es la que corresponde cuando existe correlación entre los factores, pero los coeficientes del cuadro de matriz de correlaciones no superaban valores de .300, lo que supone baja correlación entre los factores.

Resultados del análisis factorial de la primera escala, de Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Como se muestra en la Tabla 77, siete factores explican el 54'758 % de la varianza.

Tabla 77: Varianza total explicada en la primera escala con 24 ítems.

| | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|----|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|---------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 4,551 | 18,964 | 18,964 | 4,551 | 18,964 | 18,964 | 2,875 | 11,980 | 11,980 |
| 2 | 2,090 | 8,709 | 27,674 | 2,090 | 8,709 | 27,674 | 2,020 | 8,416 | 20,396 |
| 3 | 1,734 | 7,225 | 34,899 | 1,734 | 7,225 | 34,899 | 1,942 | 8,090 | 28,486 |
| 4 | 1,503 | 6,263 | 41,162 | 1,503 | 6,263 | 41,162 | 1,897 | 7,903 | 36,389 |
| 5 | 1,200 | 4,998 | 46,161 | 1,200 | 4,998 | 46,161 | 1,888 | 7,867 | 44,256 |
| 6 | 1,087 | 4,529 | 50,689 | 1,087 | 4,529 | 50,689 | 1,544 | 6,434 | 50,689 |
| 7 | ,976 | 4,068 | 54,758 | ,976 | 4,068 | 54,758 | 1,376 | 5,132 | 54,758 |
| 8 | ,931 | 3,879 | 58,637 | | | | | | |
| 12 | ,769 | 3,203 | 72,431 | | | | | | |
| 16 | ,612 | 2,552 | 83,472 | | | | | | |
| 20 | ,539 | 2,246 | 92,840 | | | | | | |
| 24 | ,343 | 1,430 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la Tabla 78 se presentan los resultados del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax. Éstos se presentan organizados de arriba abajo en función del porcentaje de varianza explicado por cada uno. El criterio para ubicar un ítem en un factor ha sido saturación de .400 o superior y no saturar por encima de .300 en otros factores.

Tabla 78: Resultados del análisis factorial de la primera escala, de Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

| Ítems | Subescalas / Estrategias | | | | | | |
|--|--------------------------|------|------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. Me gusta atender porque así aprendo. | ,691 | | | | | | |
| 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | ,730 | | | | | | |
| 10. Participo en clase. | ,460 | | | | | | |
| 17. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | | ,584 | | | | | |
| 18. Tengo una habitación para estudiar. | | ,718 | | | | | |
| 19. Mi escritorio es suficientemente grande. | | ,690 | | | | | |
| 20. La habitación donde estudio está ordenada. | | ,463 | | | | | |
| 21. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | | | ,522 | | | | |
| 22. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | | | ,608 | | | | |
| 23. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | | | ,526 | | | | |
| 24. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | | | ,705 | | | | |

| | | | |
|--|------|------|------|
| 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. Rec | ,798 | | |
| 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. Rec | ,778 | | |
| 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. Rec | ,593 | | |
| 13. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. Rec | ,714 | | |
| 14. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. Rec | ,690 | | |
| 15. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. Rec | ,752 | | |
| 11. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | | ,576 | |
| 12. Me veo bien como soy. | | ,744 | |
| 16. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo. Rec | | ,419 | |
| 6. Me gusta aprender cosas nuevas. | | | ,750 |
| 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. | | | ,693 |
| 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | | | ,422 |
| 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | | | ,428 |

- ✓ El factor 1 corresponde a Estrategias de Motivación Intrínseca.
- ✓ El factor 2 corresponde a Estrategias de Control del Espacio.
- ✓ El factor 3 corresponde a Estrategias de Control del Material.
- ✓ El factor 4 corresponde a Estrategias de Motivación Extrínseca.
- ✓ El factor 5 corresponde a Estrategias de Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés.
- ✓ El factor 6 corresponde a Estrategias de Autoconcepto-Autoestima.
- ✓ El factor 7 corresponde a Estrategias de Actitud- Interés.

Resultados del análisis factorial de la segunda escala, de Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control.

Como se muestra en la tabla 79, cuatro factores explican el 45'614% de la varianza.

Tabla 79: Varianza total explicada en la segunda escala con 19 ítems.

| | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|---|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|---------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 5,004 | 26,336 | 26,336 | 5,004 | 26,336 | 26,336 | 2,313 | 12,176 | 12,176 |
| 2 | 1,432 | 7,539 | 33,875 | 1,432 | 7,539 | 33,875 | 2,272 | 11,960 | 24,136 |
| 3 | 1,190 | 6,261 | 40,136 | 1,190 | 6,261 | 40,136 | 2,051 | 10,793 | 34,929 |
| 4 | 1,041 | 5,478 | 45,614 | 1,041 | 5,478 | 45,614 | 2,030 | 10,685 | 45,614 |
| 5 | ,975 | 5,133 | 50,747 | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|------|-------|---------|--|--|--|--|--|--|
| 8 | ,783 | 4,121 | 63,717 | | | | | | |
| 11 | ,715 | 3,761 | 75,469 | | | | | | |
| 14 | ,639 | 3,363 | 85,871 | | | | | | |
| 17 | ,538 | 2,829 | 94,976 | | | | | | |
| 19 | ,440 | 2,316 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 80: Resultados del análisis factorial de la segunda escala, de Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control.

| Items | Subescala/ Estrategia | | | |
|---|-----------------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Suelo hacer bien los resúmenes. | ,730 | | | |
| 26. Suelo hacer buenos esquemas. | ,636 | | | |
| 27. Suelo subrayar bien. | ,711 | | | |
| 28. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | ,586 | | | |
| 35. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | | ,471 | | |
| 36. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | | ,726 | | |
| 37. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | | ,520 | | |
| 42. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | | ,680 | | |
| 30. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | | | ,596 | |
| 33. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | | | ,543 | |
| 34. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | | | ,662 | |
| 38. Las notas que saco son las que merezco. | | | ,528 | |
| 40. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | | | ,420 | |
| 29. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras destacadas, dibujos... | | | | ,749 |
| 31. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | | | | ,422 |
| 32. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | | | | ,509 |
| 39. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | | | | ,599 |
| 41. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | | | | ,376 |
| 43. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | | | | ,405 |

- ✓ El factor 1 corresponde a Estrategias de Conocimiento y Manejo de las Estrategias.
- ✓ El factor 2 corresponde a Estrategias de Planificación.
- ✓ El factor 3 corresponde a Estrategias de Conocimiento de los Requisitos y Objetivos de la Tarea y de su Evaluación.
- ✓ El factor 4 corresponde a Estrategias de Evaluación, Control y Regulación.

Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Como se muestra en la tabla 81, dos factores explican el 56'157% de la varianza.

Tabla 81: Varianza total explicada en la tercera escala con 6 ítems.

| | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|---|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|---------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 2,145 | 35,748 | 35,748 | 2,145 | 35,748 | 35,748 | 1,716 | 28,605 | 28,605 |
| 2 | 1,225 | 20,409 | 56,157 | 1,225 | 20,409 | 56,157 | 1,653 | 27,552 | 56,157 |
| 3 | ,835 | 13,915 | 70,072 | | | | | | |
| 4 | ,762 | 12,699 | 82,771 | | | | | | |
| 5 | ,665 | 11,090 | 93,861 | | | | | | |
| 6 | ,368 | 6,139 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 82: Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Matriz de componentes rotados(a)

| Ítems | Componente | |
|--|------------|------|
| | 1 | 2 |
| 44. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | ,692 | |
| 45. Me manejo bien en la biblioteca. | ,551 | |
| 46. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | ,896 | |
| 47. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | ,586 | |
| 48. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | | ,866 |
| 49. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | | ,738 |

- ✓ El factor 1 corresponde a Estrategias de Búsqueda de la Información.
- ✓ El factor 2 corresponde a Estrategias de Selección de la Información.

Resultados del análisis factorial de la cuarta escala, de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Como se muestra en la tabla 83, nueve factores explican el 54,214 % de la varianza.

Tabla 83: Varianza total explicada en la cuarta escala con 33 ítems.

| | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|----|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|---------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 8,348 | 25,297 | 25,297 | 8,348 | 25,297 | 25,297 | 3,414 | 10,346 | 10,346 |
| 2 | 1,888 | 5,720 | 31,017 | 1,888 | 5,720 | 31,017 | 3,086 | 9,352 | 19,698 |
| 3 | 1,583 | 4,798 | 35,814 | 1,583 | 4,798 | 35,814 | 2,397 | 7,264 | 26,962 |
| 4 | 1,411 | 4,274 | 40,089 | 1,411 | 4,274 | 40,089 | 2,211 | 6,701 | 33,663 |
| 5 | 1,169 | 3,542 | 43,630 | 1,169 | 3,542 | 43,630 | 2,172 | 6,583 | 40,246 |
| 6 | 1,097 | 3,325 | 46,955 | 1,097 | 3,325 | 46,955 | 1,665 | 5,046 | 45,293 |
| 7 | 1,026 | 3,110 | 50,065 | 1,026 | 3,110 | 50,065 | 1,575 | 4,773 | 50,065 |
| 8 | ,993 | 3,009 | 53,074 | ,993 | 3,009 | 53,074 | 1,234 | 4,121 | 52,756 |
| 9 | ,978 | 2,963 | 56,037 | ,978 | 2,963 | 56,037 | 1,001 | 3,762 | 54,214 |
| 10 | ,861 | 2,611 | 58,648 | | | | | | |
| 13 | ,771 | 2,336 | 66,107 | | | | | | |
| 16 | ,693 | 2,101 | 72,729 | | | | | | |
| 19 | ,647 | 1,960 | 78,782 | | | | | | |
| 22 | ,599 | 1,816 | 84,380 | | | | | | |
| 25 | ,529 | 1,603 | 89,383 | | | | | | |
| 28 | ,465 | 1,409 | 93,860 | | | | | | |
| 31 | ,398 | 1,207 | 97,703 | | | | | | |
| 33 | ,366 | 1,111 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 84: Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Matriz de componentes rotados(a)

| Ítems | Subescala / Estrategia | | | | | | | | |
|--|------------------------|------|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 60. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | ,736 | | | | | | | | |
| 61. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | ,644 | | | | | | | | |
| 62. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | ,412 | | | | | | | | |
| 63. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | ,543 | | | | | | | | |
| 64. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | ,537 | | | | | | | | |
| 72. En un examen, pienso antes de escribir. | | ,741 | | | | | | | |
| 73. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en negrita... | | ,446 | | | | | | | |
| 74. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | | ,413 | | | | | | | |
| 76. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | | ,402 | | | | | | | |
| 77. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | | ,436 | | | | | | | |

| | |
|---|------|
| 75. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | ,514 |
| 78. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | ,775 |
| 79. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | ,704 |
| 53. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | ,432 |
| 54. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | ,527 |
| 55. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | ,412 |
| 56. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | ,638 |
| 65. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | ,472 |
| 57. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | ,695 |
| 58. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | ,588 |
| 59. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | ,406 |
| 80. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | ,435 |
| 81. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | ,747 |
| 82. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | ,660 |
| 69. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase. | ,634 |
| 70. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | ,518 |
| 71. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | ,385 |
| 50. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | ,668 |
| 51. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. Rec | ,660 |
| 52. Hablo mucho en clase. Rec | ,816 |
| 66. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | ,620 |
| 67. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | ,391 |
| 68. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | ,631 |

- ✓ El factor 1 corresponde a Estrategias de Organización.
- ✓ El factor 2 corresponde a Estrategias de Recuperación.
- ✓ El factor 3 corresponde a Estrategias de Uso académico.
- ✓ El factor 4 corresponde a Estrategias de Adquisición de la información.
- ✓ El factor 5 corresponde a Estrategias de Elaboración.
- ✓ El factor 6 corresponde a Estrategias de Uso cotidiano.
- ✓ El factor 7 corresponde a Estrategias de Retención MCP / MLP.
- ✓ El factor 8 corresponde a Estrategias de Control de la Atención.
- ✓ El factor 9 corresponde a Estrategias de Pensamiento Crítico y Propuestas Personales.

Como se dijo en su momento, también en este caso es una primera aproximación al estudio de la fiabilidad del instrumento, que se realizará de nuevo tras el análisis factorial y la reducción de ítems que éste comporte.

4.4.3.4. Análisis de la fiabilidad / consistencia interna del cuestionario definitivo.

Llevamos a cabo el análisis de fiabilidad y consistencia interna del cuestionario definitivo, a partir de los resultados del análisis factorial, comprobando la fiabilidad de todo el cuestionario, de cada una de las escalas y de cada una de las subescalas mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach.

La fiabilidad de todo el cuestionario, de 82 ítems, fue de α de Cronbach = .930.

La fiabilidad ha aumentado de .926 en el pase del primer cuestionario provisional a .930 con la estructura final definitiva del cuestionario después del análisis factorial. Teniendo en cuenta que la fiabilidad máxima es de 1 punto, el cuestionario CEEAP 9-12 la tiene muy alta y, se revela como un instrumento fiable para evaluar las estrategias de aprendizaje de alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años.

Pasamos a mostrar los resultados de la fiabilidad para todo el cuestionario, para las escalas y las subescalas.

PARA TODO EL CUESTIONARIO

Tabla 85: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach para todo el cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1050 | 99,8 | ,930 | 82 |
| | Excluidos(a) | 2 | ,2 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo.

Tabla 86: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 1 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,781 | 24 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control.

Tabla 87: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 2 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1051 | 99,9 | ,825 | 19 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,1 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información.

Tabla 88: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach y Estadísticos de la escala 3 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,631 | 6 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 89: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la escala 4 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|------|-------|--|----------------------------|----------------|
| | N | % | | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos Válidos | 1051 | 99,9 | | ,877 | 33 |
| Excluidos(a) | 1 | ,1 | | | |
| Total | 1052 | 100,0 | | | |

POR SUBESCALAS

ESCALA 1: Estrategias disposicionales y de apoyo.

SUBESCALA 1: Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo.

Tabla 90: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 1 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|------|-------|--|----------------------------|----------------|
| | N | % | | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos Válidos | 1052 | 100,0 | | ,729 | 16 |
| Excluidos(a) | 0 | ,0 | | | |
| Total | 1052 | 100,0 | | | |

SUBESCALA 2: Estrategias de control del contexto e interacción social.

Tabla 91: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 2 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,663 | 8 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 2: Estrategias metacognitivas de regulación y control.

SUBESCALA 3: Estrategias de conocimiento.

Tabla 92: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 3 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1051 | 99,9 | ,696 | 10 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,1 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 4: Estrategias de control.

Tabla 93: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 4 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,729 | 9 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 3: Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información.

SUBESCALA 5: Estrategias de búsqueda y selección.

Tabla 94: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 5 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,631 | 6 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

ESCALA 4: Estrategias de procesamiento y uso de la información.

SUBESCALA 6: Estrategias atencionales.

Tabla 95: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 6 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1051 | 99,9 | ,526 | 6 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,1 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 7: Estrategias de codificación, elaboración y organización.

Tabla 96: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 7 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,821 | 10 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 8: Estrategias de personalización y creatividad.

Tabla 97: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 8 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,458 | 3 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 9: Estrategias de retención y almacenamiento.

Tabla 98: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 9 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,518 | 3 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 10: Estrategias de recuperación.

Tabla 99: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 10 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,690 | 6 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

SUBESCALA 11: Estrategias de comunicación y uso de la información.

Tabla 100: Valores del Coeficiente Alpha de Cronbach de la subescala 11 del cuestionario definitivo.

| Resumen del procesamiento de los casos | | | | Estadísticos de fiabilidad | |
|--|--------------|------|-------|----------------------------|----------------|
| | | N | % | Alfa de Cronbach | N de elementos |
| Casos | Válidos | 1052 | 100,0 | ,618 | 5 |
| | Excluidos(a) | 0 | 0 | | |
| | Total | 1052 | 100,0 | | |

Los valores de fiabilidad son aceptables en el contexto de la investigación en que se asienta este trabajo, especialmente los de todo el cuestionario y los de sus escalas.

4.4.3.5. Validez predictiva.

La validez predictiva se fundamenta en el establecimiento de relaciones entre los resultados de los sujetos en el test, que actúa como predictor, y otros hechos relativos al rasgo que se está considerando y que actúan como criterio de predicción (Santesteban, 1990). En otras palabras, se define como la relación entre las puntuaciones obtenidas en un test y un criterio, a través del cálculo del coeficiente de correlación (Grib, 1985).

En nuestro caso hemos correlacionado, por una parte, las puntuaciones del estudiante en el cuestionario con las calificaciones en cinco áreas de estudio escolar. También hemos llevado a cabo análisis de la regresión múltiple, que es el procedimiento más adecuado para predecir, utilizando las mismas puntuaciones

A continuación se exponen los resultados obtenidos:

4.4.3.5.1. Correlaciones entre la puntuación del estudiante y las calificaciones.

Se realizaron y analizaron las correlaciones de la puntuación total en el cuestionario diseñado así como de la puntuación en cada una de las escalas y de las estrategias que conforman cada escala con las calificaciones reales obtenidas del trabajo diario académico de los alumnos en las aulas otorgadas por los tutores y profesores especialistas (como en el caso del área de Inglés como lengua extranjera).

Se recopilaron las calificaciones académicas de cinco asignaturas: Lengua, Matemáticas, Valenciano, Inglés y Conocimiento del Medio, de la muestra total (1052 alumnos). La elección de estas áreas y no otras no fue al azar. El área de Lengua junto con la de Matemáticas y Lengua Valenciana constituyen las denominadas áreas instrumentales, áreas que los alumnos deben utilizar como instrumento de conocimiento básico. Si los estudiantes no logran alcanzar los objetivos mínimos en estas áreas difícilmente podrán avanzar en el resto de áreas curriculares. Además, estas áreas por sus contenidos procedimentales facilitan el uso de todas las estrategias de aprendizaje y son propicias para el estudio.

Para aportar más información y completar el estudio se recogieron los datos de las áreas de Lengua Extranjera/Inglés y Conocimiento del Medio.

1) Correlaciones entre las puntuaciones medias de estrategias de aprendizaje y las calificaciones.

Presentamos los resultados incluyendo primero los del cuestionario globalmente considerado, luego los de las escalas y, por fin, los de las estrategias.

En la tabla 101 se muestran los resultados de las correlaciones obtenidas entre las calificaciones obtenidas en cada una de las cinco asignaturas y la puntuación total del cuestionario CEEAP 9-12.

Tabla 101: Correlaciones entre la puntuación total en el cuestionario CEEAP 9-12 y las calificaciones académicas.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| PUNTUACIÓN TOTAL CEEAP 9-12 | Correlación de Pearson | ,313(**) | ,315(**) | ,317(**) | ,302(**) | ,301(**) |
| Media del sujeto para todo el cuestionario. | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Los valores resaltados en negrita son aquellos que muestran los coeficientes de correlación entre la puntuación total en el cuestionario y las calificaciones académicas en las cinco asignaturas.

Así, los coeficientes de correlación entre la puntuación total en el cuestionario CEEAP 9-12 y las calificaciones en las distintas asignaturas, aún siendo muy moderadas, superan en todos los casos 0,3 (0,313 para Matemáticas; 0,315 para Lengua Castellana; 0,317 para Lengua Valenciana; 0,302 para Lengua Inglesa y, por último 0,301 para la asignatura de Conocimiento del Medio).

Como puede advertirse, las correlaciones entre la puntuación total en el cuestionario y las calificaciones de las diferentes asignaturas son significativas para todas las materias a un nivel de $p > 0,01$.

En la tabla 102 se muestran los resultados de las correlaciones obtenidas entre las calificaciones académicas obtenidas en cada una de las cinco asignaturas y la de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

Tabla 102: Correlaciones entre la puntuación en la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| Escala 1. Estrategias Disposicionales y de Apoyo | Correlación de Pearson | ,319(**) | ,315(**) | ,330(**) | ,315(**) | ,330(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Encontramos coeficientes de correlación moderados entre la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las distintas asignaturas pero significativos en todos los casos al nivel de $p > 0'01$: (0,319 para Matemáticas; 0,315 para Lengua Castellana; 0,330 para Lengua Valenciana; 0,315 para Lengua Inglesa y, por último 0,330 para la asignatura de Conocimiento del Medio).

Estos resultados demuestran que existe relación entre el uso de estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos en las diferentes materias, siendo esta relación mayor en el caso de las asignaturas de Conocimiento del Medio y Lengua Valenciana.

En la tabla anterior se muestran los resultados de las correlaciones entre las cinco calificaciones académicas seleccionadas y las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control.

Tabla 103: Correlaciones entre las puntuaciones en la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| Escala 2. Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control | Correlación de Pearson | ,296(**) | ,300(**) | ,309(**) | ,285(**) | ,289(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos resultados demuestran que se dan correlaciones significativas entre la puntuación en la escala 2 y las calificaciones académicas de las cinco asignaturas, siendo todos ellos significativas al nivel de $p > 0,01$ en todas ellas.

El análisis de estos índices de correlación indican que existe relación entre el uso de estrategias Metacognitivas de Regulación y Control por parte de los alumnos y las calificaciones académicas obtenidas en las materias curriculares. Los coeficientes de correlación no son demasiado altos: (0,296 para Matemáticas; 0,300 para Lengua Castellana; 0,309 para Lengua Valenciana; 0,285 para Lengua Inglesa y, por último 0,289 para la asignatura de Conocimiento del Medio).

En la tabla 104 aparecen los resultados obtenidos de las correlaciones entre la puntuación de la Escala 3 de Estrategias de Búsqueda y Selección de la información y las calificaciones académicas de las cinco asignaturas curriculares seleccionadas.

Tabla 104: Correlaciones entre las puntuaciones en la Escala 3 de Estrategias de Búsqueda y Selección de la información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| Escala 3. | Correlación de Pearson | ,158(**) | ,160(**) | ,152(**) | ,150(**) | ,161(**) |
| Estrategias de Búsqueda y Selección de la información. | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Las correlaciones obtenidas son bajas (0,157 para Matemáticas; 0,160 para Lengua Castellana; 0,152 para Lengua Valenciana; 0,150 para Lengua Inglesa y 0,161 para Conocimiento del Medio), pero todas ellas significativas al nivel de $p > 0,01$

El análisis de los resultados de estas correlaciones muestran que existe relación entre el uso de Estrategias de Búsqueda y Selección de la información y las

calificaciones académicas obtenidas, siendo esta relación mayor en el área de Conocimiento del Medio.

En este caso se muestran los resultados de las correlaciones establecidas entre las calificaciones académicas obtenidas en cada una de las cinco áreas y la puntuación de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la información y las calificaciones.

Tabla 105: Correlaciones entre las puntuaciones en la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| Escala 4. | Correlación de Pearson | ,296(**) | ,298(**) | ,298(**) | ,287(**) | ,297(**) |
| Estrategias de Procesamiento y Uso de la información. | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Los valores resaltados en negrita son aquellos que muestran los índices de correlación entre la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la información y las calificaciones académicas en las cinco asignaturas.

Así, los índices de correlación entre la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la información y las calificaciones en las distintas asignaturas, aún siendo muy moderadas, rondan el valor 0,3 (0,296 para Matemáticas; 0,298 para Lengua Castellana; 0,298 para Lengua Valenciana; 0,287 para Lengua Inglesa y, por último 0,297 para la asignatura de Conocimiento del Medio).

Como puede advertirse, las correlaciones entre la puntuación total en el cuestionario y las calificaciones de las diferentes asignaturas son significativas para todas las materias a un nivel de $p > 0,01$.

Estos resultados demuestran que existe relación entre el uso de Estrategias de Procesamiento y Uso de la información y las calificaciones académicas obtenidas por

los alumnos en las diferentes materias, siendo esta relación muy similar en todas las áreas.

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la motivación intrínseca del aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 106: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Motivación intrínseca de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 1: Motivación intrínseca. | Correlación de Pearson | ,256(**) | ,269(**) | ,259(**) | ,278(**) | ,271(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo. | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 1 de la Escala 1, que integra Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas, aunque bajas, significativas al nivel de $p > 0'01$. para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que existe una relación entre el uso de la motivación intrínseca por parte de los alumnos y las calificaciones académicas conseguidas, siendo esta relación significativa en todos los casos.

Las correlaciones, para cada caso en particular son muy moderadas: (0,256 para Matemáticas; 0,269 para Lengua Castellana; 0,259 para Lengua Valenciana; 0,278 para Lengua Inglesa y, por último 0,271 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la motivación extrínseca del aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 107: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Motivación extrínseca de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 2: Motivación extrínseca. | Correlación de Pearson | -,146(**) | -,150(**) | -,140(**) | -,146(**) | -,162(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 2 de la escala 1, que integra Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas, significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que existe una relación negativa entre el uso de las estrategias de motivación extrínseca por parte de los alumnos y las calificaciones académicas conseguidas, siendo esta relación significativa en todos los casos. Esta correlación muestra valores negativos porque cuanto más motivación extrínseca tenga el estudiante (refuerzo externo para aprender) menores serán los resultados académicos. La incidencia de una variable sobre la otra se entiende en la medida en que a mayor motivación extrínseca, menor rendimiento académico y a menor motivación extrínseca mayor rendimiento académico.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (- 0,146 para Matemáticas; - 0,150 para Lengua Castellana; - 0,140 para Lengua Valenciana; - 0,146 para Lengua Inglesa y, por último - 0,162 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la actitud y el interés hacia el aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 108: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 3 de Actitud e Interés de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 3: Actitud e interés. | Correlación de Pearson | ,320(**) | ,316(**) | ,329(**) | ,330(**) | ,327(**) |
| ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 3 de la escala 1, que integra Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación entre el uso de estrategias de actitud positiva hacia el aprendizaje e interés por aprender por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,320 para Matemáticas; 0,316 para Lengua Castellana; 0,329 para Lengua Valenciana; 0,330 para Lengua Inglesa y, por último 0,327 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la tabla y marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el autoconcepto y la autoestima hacia el aprendizaje por parte del alumno.

Tabla 109: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 4 de Autoconcepto y Autoestima de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 4: Autoconcepto y autoestima. ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo | Correlación de Pearson | ,216(**) | ,208(**) | ,222(**) | ,208(**) | ,214(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el factor 4 de la escala 1, que integra Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación entre el uso de estrategias de autoconcepto y autoestima por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, moderadas en este caso en particular son: (0,216 para Matemáticas; 0,208 para Lengua Castellana; 0,222 para Lengua Valenciana; 0,208 para Lengua Inglesa y, por último 0,214 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la tabla adjunta y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la relajación y el control del estrés y de la ansiedad hacia el aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 110: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 5 de Relajación y Control del Estrés y la Ansiedad de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 5: Relajación, Control del Estrés y la Ansiedad. | Correlación de Pearson | ,202(**) | ,191(**) | ,214(**) | ,174(**) | ,196(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 4 de la escala 1, que integra Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación entre el uso de estrategias de relajación y el control del estrés y de la ansiedad por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,202 para Matemáticas; 0,191 para Lengua Castellana; 0,214 para Lengua Valenciana; 0,174 para Lengua Inglesa y, por último 0,196 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la tabla adjunta y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el control del espacio hacia el aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 111: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 6 de Control del Espacio de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 6: Relajación, Control del Espacio. | Correlación de Pearson | ,186(**) | ,179(**) | ,184(**) | ,176(**) | ,186(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 5 de la escala 1, que integra Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,0$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación entre el uso de estrategias de control del espacio por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,186 para Matemáticas; 0,179 para Lengua Castellana; 0,184 para Lengua Valenciana; 0,176 para Lengua Inglesa y, por último 0,186 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la tabla adjunta y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el control del material hacia el aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 112: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 7 de Control del Tiempo de la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 7: Control del tiempo. | Correlación de Pearson | ,109(**) | ,110(**) | ,130(**) | ,116(**) | ,125(**) |
| ESCALA 1: Estrategias Disposicionales y de Apoyo | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 5 de la escala 1, que integra Estrategias Disposicionales y de Apoyo y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación entre el uso de estrategias de control del material por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,109 para Matemáticas; 0,110 para Lengua Castellana; 0,130 para Lengua Valenciana; 0,116 para Lengua Inglesa y, por último 0,125 para el área de Conocimiento del Medio)

Los resultados que se muestran en la tabla anterior y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el conocimiento de las estrategias hacia el aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 113: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Conocimiento de las Estrategias de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 1: Conocimiento de las Estrategias. | Correlación de Pearson | ,272(**) | ,280(**) | ,274(**) | ,269(**) | ,272(**) |
| ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control. | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 1 de la escala 2, que integra Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas, significativas al nivel de $p > 0'01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque moderada, entre el uso de estrategias de conocimiento de las estrategias por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,272 para Matemáticas; 0,280 para Lengua Castellana; 0,274 para Lengua Valenciana; 0,269 para Lengua Inglesa y, por último 0,272 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el conocimiento de la Tarea, de sus Objetivos y Evaluación hacia el aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 114: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Conocimiento de la Tarea, de sus Objetivos y de los Criterios de Evaluación de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 2: Conocimiento de la Tarea, de sus Objetivos y Evaluación. | Correlación de Pearson | ,145(**) | ,145(**) | ,160(**) | ,111(**) | ,122(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |
| ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control. | | | | | | |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 2 de la escala 2, que integra Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0'01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque muy moderada, entre el uso de estrategias de conocimiento de la tarea, sus objetivos y evaluación por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,145 para Matemáticas; 0,145 para Lengua Castellana; 0,160 para Lengua Valenciana; 0,111 para Lengua Inglesa y, por último 0,122 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Planificación del aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 115: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 3 de Planificación de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 3: Planificación. ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control. | Correlación de Pearson | ,250(**) | ,250(**) | ,266(**) | ,250(**) | ,259(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 3 de la escala 2, que integra Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0'01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque moderada, entre el uso de estrategias de planificación por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,250 para Matemáticas; 0,250 para Lengua Castellana; 0,266 para Lengua Valenciana; 0,250 para Lengua Inglesa y, por último 0,259 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Evaluación, Control y Regulación del aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 116: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 4 de Evaluación, Control y Regulación de la Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 4: Evaluación, Control y Regulación.. | Correlación de Pearson | ,253(**) | ,255(**) | ,257(**) | ,245(**) | ,234(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ESCALA 2: Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control. | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 4 de la escala 2, que integra Estrategias Metacognitivas, de Regulación y Control y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque moderada, entre el uso de estrategias de evaluación, control y regulación por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,253 para Matemáticas; 0,255 para Lengua Castellana; 0,257 para Lengua Valenciana; 0,245 para Lengua Inglesa y, por último 0,234 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Búsqueda de Información por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 117: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Búsqueda de la Información de la Escala 3 de Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 1: Búsqueda de la Información. | Correlación de Pearson | ,141(**) | ,144(**) | ,135(**) | ,128(**) | ,117(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información. | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 1 de la escala 3, que integra Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque muy moderada, entre el uso de estrategias de búsqueda de la información por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,141 para Matemáticas; 0,144 para Lengua Castellana; 0,135 para Lengua Valenciana; 0,128 para Lengua Inglesa y, por último 0,117 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Selección de Información por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 118: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Selección de la Información de la Escala 3 de Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 2: Selección de la Información. | Correlación de Pearson | ,140(**) | ,143(**) | ,135(**) | ,139(**) | ,111(**) |
| ESCALA 3: Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información. | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 2 de la escala 3, que integra Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0'01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque muy moderada, entre el uso de estrategias de selección de la información por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,140 para Matemáticas; 0,143 para Lengua Castellana; 0,135 para Lengua Valenciana; 0,139 para Lengua Inglesa y, por último 0,111 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el Control de la Atención por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 119: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 1 de Control de la Atención de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 1: Control de la Atención. ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. | Correlación de Pearson | ,155(**) | ,157(**) | ,128(**) | ,135(**) | ,151(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 1 de la escala 4, que integra Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque muy moderada, entre el uso de estrategias de control de la atención por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,155 para Matemáticas; 0,157 para Lengua Castellana; 0,128 para Lengua Valenciana; 0,135 para Lengua Inglesa y, por último 0,151 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Adquisición de la Información por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 120: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 2 de Adquisición de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 2: Adquisición de la Información | Correlación de Pearson | ,253(**) | ,243(**) | ,248(**) | ,223(**) | ,244(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 2 de la escala 4, que integra Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0'01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque moderada, entre el uso de estrategias de adquisición de la información por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,253 para Matemáticas; 0,243 para Lengua Castellana; 0,248 para Lengua Valenciana; 0,223 para Lengua Inglesa y, por último 0,248 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en **negrita** son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Elaboración de la Información por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 121: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 3 de Elaboración de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 3 Elaboración. | Correlación de Pearson | ,271(**) | ,269(**) | ,265(**) | ,250(**) | ,269(**) |
| ESCALA 4: Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 3 de la escala 4, que integra Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque moderada, entre el uso de estrategias de elaboración de la información por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,271 para Matemáticas; 0,269 para Lengua Castellana; 0,265 para Lengua Valenciana; 0,250 para Lengua Inglesa y, por último 0,269 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Organización de la Información por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 122: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 4 de Organización de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 4. Organización. | Correlación de Pearson | ,298(**) | ,297(**) | ,315(**) | ,285(**) | ,293(**) |
| ESCALA 4 Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 4 de la escala 4, que integra Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0'01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque moderada, entre el uso de estrategias de organización de la información por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,298 para Matemáticas; 0,297 para Lengua Castellana; 0,315 para Lengua Valenciana; 0,285 para Lengua Inglesa y, por último 0,293 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el Pensamiento Crítico y las Propuestas Personales por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 123: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 5 de Pensamiento Crítico y Propuestas Personales de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 5 Pensamiento Crítico y Propuestas Personales. | Correlación de Pearson | ,155(**) | ,156(**) | ,151(**) | ,147(**) | ,151(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ESCALA 4 Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 5 de la escala 4, que integra Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0'01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque muy moderada, entre el uso de estrategias de pensamiento crítico y las propuestas personales por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,155 para Matemáticas; 0,156 para Lengua Castellana; 0,151 para Lengua Valenciana; 0,147 para Lengua Inglesa y, por último 0,151 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Retención en la Memoria a Corto Plazo y en la Memoria a Largo Plazo por parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 124: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 6 de Retención en la Memoria a Corto Plazo y Memoria a Largo Plazo de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 6: Retención en la Memoria a Corto Plazo y en la Memoria a Largo Plazo. | Correlación de Pearson | ,139(**) | ,152(**) | ,149(**) | ,155(**) | ,153(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 6 de la escala 4, que integra Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque muy moderada, entre el uso de estrategias de retención en la memoria a corto plazo y en la memoria a largo plazo por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,139 para Matemáticas; 0,152 para Lengua Castellana; 0,149 para Lengua Valenciana; 0,155 para Lengua Inglesa y, por último 0,153 para el área de Conocimiento del Medio).

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla y que aparecen marcados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican la Recuperación de la Información parte del estudiante para su proceso de aprendizaje.

Tabla 125: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 7 de Recuperación de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 7: Recuperación de la Información. | Correlación de Pearson | ,224(**) | ,231(**) | ,229(**) | ,231(**) | ,224(**) |
| ESCALA 4 Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos datos reflejan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el factor 7 de la escala 4, que integra Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones en las diferentes asignaturas, siendo éstas significativas al nivel de $p > 0,01$, para todos los casos.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque moderada, entre el uso de estrategias de recuperación de la información por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,224 para Matemáticas; 0,231 para Lengua Castellana; 0,229 para Lengua Valenciana; 0,231 para Lengua Inglesa y, por último 0,224 para el área de Conocimiento del Medio).

En la siguiente tabla se muestran los resultados de las correlaciones entre las cinco calificaciones académicas seleccionadas y las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

Tabla 126: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 8 de Uso Académico de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 8: Uso académico de la Información. | Correlación de Pearson | ,193(**) | ,179(**) | ,197(**) | ,190(**) | ,183(**) |
| ESCALA 4 Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Estos resultados demuestran que se dan correlaciones significativas entre la puntuación en la escala 4 y las calificaciones académicas de las cinco asignaturas, siendo significativas al nivel de $p > 0,01$, en todas ellas.

El análisis de estos índices de correlación significa que existe relación entre el uso de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información por parte de los alumnos y las calificaciones académicas obtenidas en las materias curriculares.

Al igual que en los casos anteriores, los coeficientes de correlación no son demasiado altos: (0,193 para Matemáticas; 0,179 para Lengua Castellana; 0,197 para Lengua Valenciana; 0,190 para Lengua Inglesa y, por último 0,183 para la asignatura de Conocimiento del Medio).

En este caso se muestran los resultados de las correlaciones establecidas entre las calificaciones académicas obtenidas en cada una de las cinco áreas por parte del alumno y el factor 9 perteneciente a la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la información.

Tabla 127: Correlaciones entre las puntuaciones en la Estrategia 9 de Uso Cotidiano de la Información de la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información y las calificaciones.

| | | Matemáticas | Lengua castellana | Lengua valenciana | Lengua inglesa | Conocimiento del medio |
|--|------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| ESTRATEGIA 9: Uso cotidiano de la Información. ESCALA 4 Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información | Correlación de Pearson | ,177(**) | ,182(**) | ,191(**) | ,182(**) | ,193(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |

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

Los valores resaltados en negrita son los índices de correlación entre las calificaciones académicas y las estrategias que implican el Uso Cotidiano de la Información por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje.

El análisis de estos resultados demuestra que se da relación, aunque muy moderada, entre el uso de estrategias de Uso Cotidiano de la Información por parte del alumno y las calificaciones que obtiene en las diferentes áreas.

Las correlaciones, para cada caso en particular son: (0,177 para Matemáticas; 0,182 para Lengua Castellana; 0,191 para Lengua Valenciana; 0,182 para Lengua Inglesa y, por último 0,193 para el área de Conocimiento del Medio).

Una vez revisadas las correlaciones entre la puntuación del estudiante y las calificaciones, y a modo de conclusión, se observa que la primera escala de Estrategias Disposicionales y de Apoyo tiene mayor importancia que el resto de escalas, sobre todo, las estrategias de actitud e interés. Este dato da a entender que a mayor actitud positiva e interés por parte de un estudiante por aprender mayor será su rendimiento académico y, por tanto, sus calificaciones.

En segundo lugar de importancia se encuentran las Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control (segunda escala), en cuanto a la obtención de buenas

calificaciones. En concreto, y por orden de importancia, las estrategias de Conocimiento, estrategias de Planificación y estrategias de Evaluación, Control y Regulación.

También es conveniente reseñar la importancia de las estrategias de Organización y las estrategias de Elaboración pertenecientes a la cuarta escala de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, ya que también correlacionan significativamente con el rendimiento académico.

4.4.3.5.2. Análisis de regresión múltiple.

El análisis de regresión múltiple permite valorar en qué medida las estrategias, las escalas y todo el cuestionario CEEAP 9-12 predicen el rendimiento académico de los estudiantes, es decir, las calificaciones en las materias curriculares, yendo más allá de la asociación/relación que aporta el análisis correlacional.

Veamos a continuación los resultados obtenidos y las interpretaciones que de ellos se extraen.

Tabla 128: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Matemáticas.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,322(a) | ,103 | ,103 | 1,24798 | ,103 | 120,953 | 1 | 1048 | ,000 |
| 2 | ,366(b) | ,134 | ,132 | 1,22717 | ,030 | 36,841 | 1 | 1047 | ,000 |
| 3 | ,389(c) | ,151 | ,149 | 1,21556 | ,017 | 21,101 | 1 | 1046 | ,000 |
| 4 | ,398(d) | ,158 | ,155 | 1,21083 | ,007 | 9,179 | 1 | 1045 | ,003 |
| 5 | ,405(e) | ,164 | ,160 | 1,20759 | ,005 | 6,623 | 1 | 1044 | ,010 |
| 6 | ,410(f) | ,168 | ,163 | 1,20511 | ,004 | 5,299 | 1 | 1043 | ,022 |
| 7 | ,414(g) | ,171 | ,166 | 1,20320 | ,003 | 4,303 | 1 | 1042 | ,038 |

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés

b Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización

- c Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca
d Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad
e Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración
f Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración, Estrategias.Motivación.intrínseca
g Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima

Tabla 129: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Matemáticas.

ANOVA(h)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 | Regresión | 188,378 | 1 | 188,378 | 120,953 | ,000(a) |
| | Residual | 1632,203 | 1048 | 1,557 | | |
| | Total | 1820,581 | 1049 | | | |
| 2 | Regresión | 243,858 | 2 | 121,929 | 80,965 | ,000(b) |
| | Residual | 1576,723 | 1047 | 1,506 | | |
| | Total | 1820,581 | 1049 | | | |
| 3 | Regresión | 275,037 | 3 | 91,679 | 62,047 | ,000(c) |
| | Residual | 1545,544 | 1046 | 1,478 | | |
| | Total | 1820,581 | 1049 | | | |
| 4 | Regresión | 288,494 | 4 | 72,124 | 49,194 | ,000(d) |
| | Residual | 1532,087 | 1045 | 1,466 | | |
| | Total | 1820,581 | 1049 | | | |
| 5 | Regresión | 298,153 | 5 | 59,631 | 40,891 | ,000(e) |
| | Residual | 1522,428 | 1044 | 1,458 | | |
| | Total | 1820,581 | 1049 | | | |
| 6 | Regresión | 305,848 | 6 | 50,975 | 35,100 | ,000(f) |
| | Residual | 1514,733 | 1043 | 1,452 | | |
| | Total | 1820,581 | 1049 | | | |
| 7 | Regresión | 312,077 | 7 | 44,582 | 30,795 | ,000(g) |
| | Residual | 1508,504 | 1042 | 1,448 | | |
| | Total | 1820,581 | 1049 | | | |

- a Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés
b Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización
c Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca
d Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad
e Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración
f Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración, Estrategias.Motivación.intrínseca
g Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima
h Variable dependiente: Matemáticas

Tabla 130: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Matemáticas.

Coeficientes(a)

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|--------|---|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 3,893 | ,255 | | 15,255 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,667 | ,061 | ,322 | 10,998 | ,000 |
| 2 | (Constante) | 3,535 | ,258 | | 13,709 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,486 | ,067 | ,234 | 7,292 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,284 | ,047 | ,195 | 6,070 | ,000 |
| 3 | (Constante) | 4,084 | ,282 | | 14,482 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,456 | ,066 | ,220 | 6,874 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,297 | ,046 | ,204 | 6,402 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,161 | ,035 | -,132 | -4,594 | ,000 |
| 4 | (Constante) | 3,849 | ,291 | | 13,214 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,411 | ,068 | ,198 | 6,057 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,293 | ,046 | ,201 | 6,323 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,134 | ,036 | -,109 | -3,696 | ,000 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.Ansiedad | ,119 | ,039 | ,092 | 3,030 | ,003 |
| 5 | (Constante) | 3,601 | ,306 | | 11,765 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,370 | ,069 | ,178 | 5,331 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,227 | ,053 | ,156 | 4,308 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,133 | ,036 | -,108 | -3,678 | ,000 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.Ansiedad | ,119 | ,039 | ,093 | 3,045 | ,002 |
| | Estrat.Elaboración | ,168 | ,065 | ,092 | 2,574 | ,010 |
| 6 | (Constante) | 3,286 | ,335 | | 9,811 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,302 | ,075 | ,146 | 4,019 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,216 | ,053 | ,148 | 4,084 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,123 | ,036 | -,101 | -3,408 | ,001 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.Ansiedad | ,118 | ,039 | ,091 | 3,006 | ,003 |
| | Estrat.Elaboración | ,160 | ,065 | ,088 | 2,454 | ,014 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,146 | ,064 | ,077 | 2,302 | ,022 |
| 7 | (Constante) | 3,076 | ,349 | | 8,808 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,285 | ,076 | ,137 | 3,766 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,200 | ,053 | ,138 | 3,755 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,123 | ,036 | -,100 | -3,399 | ,001 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.Ansiedad | ,105 | ,040 | ,081 | 2,658 | ,008 |
| | Estrat.Elaboración | ,147 | ,065 | ,081 | 2,248 | ,025 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,142 | ,063 | ,075 | 2,237 | ,025 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,106 | ,051 | ,064 | 2,074 | ,038 |

a Variable dependiente: Matemáticas

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, de las veintidós estrategias de aprendizaje seleccionadas, únicamente siete tienen la capacidad de predecir significativamente el futuro rendimiento académico de los estudiantes en Matemáticas, es decir, la calificación en esta materia.

Hemos utilizado el método paso a paso o “*stepwise*” que elimina de la ecuación de regresión aquellas variables, estrategias de aprendizaje en este caso, que no tienen capacidad predictiva, seleccionando aquellas otras que sí poseen esta capacidad. Usamos este método para este análisis y los posteriores.

Las variables, en este caso estrategias, con capacidad de predicción del rendimiento académico en el área de matemáticas son siete, cinco de ellas pertenecientes a la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo, que son Estrategias de Actitud-Interés; Motivación extrínseca; Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés; Motivación Intrínseca y Estrategias de Autoconcepto y Autoestima. Las otras dos estrategias predictivas pertenecen a la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, son las Estrategias de Organización y Estrategias de Elaboración.

El coeficiente R de correlación múltiple fue de 0,414 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0,171, lo que supone que el conjunto de estas siete estrategias explica aproximadamente el 17,1% de la varianza de las calificaciones académicas.

A nivel individual las Estrategias de Actitud e Interés explican un 10'3 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Organización explican un 3'1 % de la varianza de las calificaciones, las Estrategias de Motivación Extrínseca explican un 1'7 % de la varianza de las calificaciones, las Estrategias de Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés explican un 0'7 %; las estrategias de Elaboración explican un 0'6 %; la Motivación Intrínseca explica un 0'4 % y las Estrategias de Autoconcepto y Autoestima explican un 0'3 %.

Tabla 131: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente Lengua Castellana.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,317(a) | ,100 | ,099 | 1,19071 | ,100 | 116,827 | 1 | 1048 | ,000 |
| 2 | ,362(b) | ,131 | ,129 | 1,17089 | ,031 | 36,787 | 1 | 1047 | ,000 |
| 3 | ,386(c) | ,149 | ,147 | 1,15901 | ,018 | 22,565 | 1 | 1046 | ,000 |
| 4 | ,396(d) | ,157 | ,154 | 1,15422 | ,008 | 9,707 | 1 | 1045 | ,002 |
| 5 | ,403(e) | ,162 | ,158 | 1,15120 | ,005 | 6,486 | 1 | 1044 | ,011 |
| 6 | ,408(f) | ,167 | ,162 | 1,14864 | ,005 | 5,653 | 1 | 1043 | ,018 |

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés

b Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización

c Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca

d Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca

e Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad

f Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración.

Tabla 132: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente Lengua Castellana.

ANOVA(g)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 | Regresión | 165,636 | 1 | 165,636 | 116,827 | ,000(a) |
| | Residual | 1485,846 | 1048 | 1,418 | | |
| | Total | 1651,481 | 1049 | | | |
| 2 | Regresión | 216,070 | 2 | 108,035 | 78,801 | ,000(b) |
| | Residual | 1435,412 | 1047 | 1,371 | | |
| | Total | 1651,481 | 1049 | | | |
| 3 | Regresión | 246,381 | 3 | 82,127 | 61,138 | ,000(c) |
| | Residual | 1405,100 | 1046 | 1,343 | | |
| | Total | 1651,481 | 1049 | | | |
| 4 | Regresión | 259,312 | 4 | 64,828 | 48,662 | ,000(d) |
| | Residual | 1392,169 | 1045 | 1,332 | | |
| | Total | 1651,481 | 1049 | | | |
| 5 | Regresión | 267,908 | 5 | 53,582 | 40,431 | ,000(e) |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|-----------|----------|------|--------|--------|---------|
| | Residual | 1383,573 | 1044 | 1,325 | | |
| | Total | 1651,481 | 1049 | | | |
| 6 | Regresión | 275,366 | 6 | 45,894 | 34,785 | ,000(f) |
| | Residual | 1376,115 | 1043 | 1,319 | | |
| | Total | 1651,481 | 1049 | | | |

Tabla 133: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente Lengua Castellana.

Coeficientes(a)

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. | |
|--------|---|------------|-----------------------------|-------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | | |
| 1 | (Constante) | 4,030 | ,244 | | 16,550 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,625 | ,058 | ,317 | 10,809 | ,000 |
| 2 | (Constante) | 3,688 | ,246 | | 14,991 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,453 | ,064 | ,229 | 7,122 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,271 | ,045 | ,195 | 6,065 | ,000 |
| 3 | (Constante) | 4,229 | ,269 | | 15,731 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,423 | ,063 | ,214 | 6,692 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,284 | ,044 | ,205 | 6,411 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,159 | ,033 | -,136 | -4,750 | ,000 |
| 4 | (Constante) | 3,801 | ,301 | | 12,629 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,332 | ,069 | ,168 | 4,788 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,265 | ,044 | ,191 | 5,957 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,147 | ,034 | -,125 | -4,363 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,189 | ,061 | ,104 | 3,116 | ,002 |
| 5 | (Constante) | 3,621 | ,308 | | 11,738 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,298 | ,071 | ,151 | 4,214 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,262 | ,044 | ,189 | 5,894 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,125 | ,035 | -,107 | -3,602 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,186 | ,061 | ,103 | 3,074 | ,002 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Est rés.Ansiedad | ,095 | ,037 | ,078 | 2,547 | ,011 |
| 6 | (Constante) | 3,419 | ,319 | | 10,712 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,265 | ,072 | ,134 | 3,701 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,205 | ,050 | ,148 | 4,066 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,124 | ,035 | -,106 | -3,599 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,179 | ,061 | ,098 | 2,951 | ,003 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Est rés.Ansiedad | ,096 | ,037 | ,078 | 2,561 | ,011 |
| | Estrat.Elaboración | ,148 | ,062 | ,085 | 2,378 | ,018 |

a Variable dependiente: Lengua castellana

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, de las veintidós estrategias de aprendizaje seleccionadas, únicamente seis tienen la capacidad de predecir significativamente el futuro rendimiento académico de los estudiantes en Lengua Castellana.

Las variables, en este caso estrategias, con capacidad de predicción del rendimiento académico en lengua castellana son seis, cuatro de ellas pertenecientes a la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo, que son Estrategias de Actitud-Interés; Estrategias de Motivación extrínseca; Estrategias de Motivación Intrínseca y Estrategias de Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés. Las otras dos estrategias predictivas pertenecen a la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, son las Estrategias de Organización y Estrategias de Elaboración.

El coeficiente R de correlación múltiple fue de 0,408 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0,167, lo que supone que el conjunto de estas seis estrategias explica aproximadamente el 16,7% de la varianza de las calificaciones académicas.

A nivel individual las Estrategias de Actitud e Interés explican un 10'0 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Organización explican un 3'1 % de la varianza de las calificaciones, las Estrategias de Motivación extrínseca explican un 1'8 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Motivación Intrínseca explica un 0'8 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés explican un 0'5 % de la varianza de las calificaciones y las estrategias de Elaboración explican un 0'5 % de la varianza de las calificaciones académicas.

Tabla 134: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Lengua Valenciana.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,330(a) | ,109 | ,108 | 1,22966 | ,109 | 128,321 | 1 | 1048 | ,000 |
| 2 | ,380(b) | ,145 | ,143 | 1,20548 | ,036 | 43,470 | 1 | 1047 | ,000 |
| 3 | ,401(c) | ,161 | ,158 | 1,19479 | ,016 | 19,811 | 1 | 1046 | ,000 |
| 4 | ,412(d) | ,170 | ,167 | 1,18860 | ,009 | 11,936 | 1 | 1045 | ,001 |
| 5 | ,417(e) | ,174 | ,170 | 1,18607 | ,004 | 5,453 | 1 | 1044 | ,020 |
| 6 | ,422(f) | ,178 | ,174 | 1,18377 | ,004 | 5,059 | 1 | 1043 | ,025 |

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés

b Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización

c Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad

d Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Motivación.extrínseca

e Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca

f Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima

Tabla 135: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Lengua Valenciana.

ANOVA(g)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 | Regresión | 194,031 | 1 | 194,031 | 128,321 | ,000(a) |
| | Residual | 1584,648 | 1048 | 1,512 | | |
| | Total | 1778,678 | 1049 | | | |
| 2 | Regresión | 257,200 | 2 | 128,600 | 88,496 | ,000(b) |
| | Residual | 1521,479 | 1047 | 1,453 | | |
| | Total | 1778,678 | 1049 | | | |
| 3 | Regresión | 285,481 | 3 | 95,160 | 66,661 | ,000(c) |
| | Residual | 1493,197 | 1046 | 1,428 | | |
| | Total | 1778,678 | 1049 | | | |
| 4 | Regresión | 302,344 | 4 | 75,586 | 53,502 | ,000(d) |
| | Residual | 1476,334 | 1045 | 1,413 | | |
| | Total | 1778,678 | 1049 | | | |
| 5 | Regresión | 310,016 | 5 | 62,003 | 44,075 | ,000(e) |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|-----------|----------|------|--------|--------|---------|
| | Residual | 1468,663 | 1044 | 1,407 | | |
| | Total | 1778,678 | 1049 | | | |
| 6 | Regresión | 317,105 | 6 | 52,851 | 37,715 | ,000(f) |
| | Residual | 1461,574 | 1043 | 1,401 | | |
| | Total | 1778,678 | 1049 | | | |

Tabla 136: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Lengua Valenciana.

Coeficientes(a)

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|--------|--|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 3,707 | ,251 | | 14,742 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,677 | ,060 | ,330 | 11,328 | ,000 |
| 2 | (Constante) | 3,324 | ,253 | | 13,126 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,484 | ,065 | ,236 | 7,390 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,303 | ,046 | ,211 | 6,593 | ,000 |
| 3 | (Constante) | 3,128 | ,255 | | 12,273 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,413 | ,067 | ,201 | 6,177 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,300 | ,046 | ,208 | 6,579 | ,000 |
| 4 | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.An siedad | ,167 | ,038 | ,131 | 4,451 | ,000 |
| | (Constante) | 3,585 | ,286 | | 12,536 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,404 | ,067 | ,197 | 6,077 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,310 | ,045 | ,216 | 6,834 | ,000 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.An siedad | ,133 | ,039 | ,105 | 3,456 | ,001 |
| 5 | Estrat.Motivación.extrínseca | -,123 | ,036 | -,101 | -3,455 | ,001 |
| | (Constante) | 3,259 | ,318 | | 10,254 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,335 | ,073 | ,163 | 4,606 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,296 | ,046 | ,206 | 6,472 | ,000 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.An siedad | ,132 | ,039 | ,103 | 3,417 | ,001 |
| 6 | Estrat.Motivación.extrínseca | -,113 | ,036 | -,094 | -3,181 | ,002 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,146 | ,062 | ,077 | 2,335 | ,020 |
| | (Constante) | 3,018 | ,335 | | 9,013 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,313 | ,073 | ,153 | 4,278 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,274 | ,047 | ,191 | 5,872 | ,000 |
| 6 | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.An siedad | ,118 | ,039 | ,093 | 3,043 | ,002 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,113 | ,036 | -,093 | -3,171 | ,002 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,141 | ,062 | ,075 | 2,254 | ,024 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,113 | ,050 | ,069 | 2,249 | ,025 |

a Variable dependiente: Lengua valenciana

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, de las veintidós estrategias de aprendizaje seleccionadas, únicamente seis tienen la capacidad de predecir significativamente el futuro rendimiento académico de los estudiantes En Lengua Valenciana.

Las variables, en este caso estrategias, con capacidad de predicción del rendimiento académico en lengua valenciana son seis, cuatro de ellas pertenecientes a la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo, que son Estrategias de Actitud-Interés; Estrategias de Motivación extrínseca; Estrategias de Motivación Intrínseca y Estrategias de Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés. Las otras dos estrategias predictivas pertenecen a la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, son las Estrategias de Organización y las Estrategias de Elaboración.

El coeficiente R de correlación múltiple fue de 0,422 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0,178, lo que supone que el conjunto de estas seis estrategias explica aproximadamente el 17,8% de la varianza de las calificaciones académicas.

A nivel individual las Estrategias de Actitud e interés explican un 10'9 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Organización explican un 3'6 % de la varianza de las calificaciones, las Estrategias de Motivación extrínseca explican un 1'6 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Motivación Intrínseca explica un 0'9 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés explican un 0'4 % de la varianza de las calificaciones y las estrategias de Elaboración explican un 0'4 % de la varianza de las calificaciones académicas.

Tabla 137: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Lengua Inglesa.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,330(a) | ,109 | ,108 | 1,25814 | ,109 | 127,705 | 1 | 1048 | ,000 |
| 2 | ,363(b) | ,132 | ,130 | 1,24206 | ,023 | 28,320 | 1 | 1047 | ,000 |
| 3 | ,386(c) | ,149 | ,147 | 1,23024 | ,017 | 21,211 | 1 | 1046 | ,000 |
| 4 | ,398(d) | ,159 | ,156 | 1,22402 | ,009 | 11,663 | 1 | 1045 | ,001 |
| 5 | ,404(e) | ,163 | ,159 | 1,22124 | ,005 | 5,767 | 1 | 1044 | ,017 |

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés

b Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización

c Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca

d Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca

e Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima.

Tabla 138: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Lengua Inglesa.

ANOVA(f)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 | Regresión | 202,146 | 1 | 202,146 | 127,705 | ,000(a) |
| | Residual | 1658,903 | 1048 | 1,583 | | |
| | Total | 1861,050 | 1049 | | | |
| 2 | Regresión | 245,835 | 2 | 122,918 | 79,677 | ,000(b) |
| | Residual | 1615,214 | 1047 | 1,543 | | |
| | Total | 1861,050 | 1049 | | | |
| 3 | Regresión | 277,938 | 3 | 92,646 | 61,213 | ,000(c) |
| | Residual | 1583,112 | 1046 | 1,513 | | |
| | Total | 1861,050 | 1049 | | | |
| 4 | Regresión | 295,411 | 4 | 73,853 | 49,294 | ,000(d) |
| | Residual | 1565,639 | 1045 | 1,498 | | |
| | Total | 1861,050 | 1049 | | | |
| 5 | Regresión | 304,012 | 5 | 60,802 | 40,768 | ,000(e) |
| | Residual | 1557,038 | 1044 | 1,491 | | |
| | Total | 1861,050 | 1049 | | | |

Tabla 139: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Lengua Inglesa.

Coeficientes(a)

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|--------|--------------------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 3,826 | ,257 | | 14,870 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,691 | ,061 | ,330 | 11,301 | ,000 |
| 2 | (Constante) | 3,508 | ,261 | | 13,442 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,530 | ,067 | ,253 | 7,861 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,252 | ,047 | ,171 | 5,322 | ,000 |
| 3 | (Constante) | 4,065 | ,285 | | 14,244 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,500 | ,067 | ,238 | 7,445 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,265 | ,047 | ,180 | 5,649 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,164 | ,036 | -,132 | -4,605 | ,000 |
| 4 | (Constante) | 3,567 | ,319 | | 11,176 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,394 | ,074 | ,188 | 5,355 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,244 | ,047 | ,166 | 5,164 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,149 | ,036 | -,120 | -4,187 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,220 | ,064 | ,114 | 3,415 | ,001 |
| 5 | (Constante) | 3,277 | ,341 | | 9,623 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,365 | ,074 | ,174 | 4,907 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,219 | ,048 | ,149 | 4,552 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,145 | ,036 | -,117 | -4,080 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,214 | ,064 | ,111 | 3,324 | ,001 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,123 | ,051 | ,073 | 2,401 | ,017 |

a Variable dependiente: Lengua inglesa

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, de las veintidós estrategias de aprendizaje seleccionadas, únicamente cinco tienen la capacidad de predecir significativamente el futuro rendimiento académico de los estudiantes en Lengua Inglesa.

Las variables, en este caso estrategias, con capacidad de predicción del rendimiento académico en lengua inglesa son cinco, cuatro de ellas pertenecientes a la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo, que son Estrategias de Actitud-Interés; Estrategias de Motivación extrínseca; Estrategias de Motivación Intrínseca y Estrategias de Autoconcepto y Autoestima. La otra estrategia predictiva pertenece a la

Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, son las Estrategias de Organización.

El coeficiente R de correlación múltiple fue de 0,404 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0,163, lo que supone que el conjunto de estas seis estrategias explica aproximadamente el 16,3% de la varianza de las calificaciones académicas.

A nivel individual las Estrategias de Actitud e Interés explican un 10'9 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Organización explican un 2'3 % de la varianza de las calificaciones, las Estrategias de Motivación extrínseca explican un 1'7 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Motivación Intrínseca explica un 1'0 % de la varianza de las calificaciones y las estrategias de Autoconcepto y Autoestima explican un 0'4 % de la varianza de las calificaciones académicas.

Tabla 140: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Conocimiento del Medio.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,328(a) | ,108 | ,107 | 1,20616 | ,108 | 126,499 | 1 | 1048 | ,000 |
| 2 | ,367(b) | ,135 | ,133 | 1,18819 | ,027 | 32,946 | 1 | 1047 | ,000 |
| 3 | ,396(c) | ,156 | ,154 | 1,17385 | ,022 | 26,736 | 1 | 1046 | ,000 |
| 4 | ,404(d) | ,163 | ,160 | 1,16956 | ,007 | 8,694 | 1 | 1045 | ,003 |
| 5 | ,411(e) | ,169 | ,165 | 1,16642 | ,005 | 6,625 | 1 | 1044 | ,010 |
| 6 | ,415(f) | ,172 | ,168 | 1,16434 | ,004 | 4,729 | 1 | 1043 | ,030 |
| 7 | ,420(g) | ,176 | ,171 | 1,16232 | ,004 | 4,632 | 1 | 1042 | ,032 |
| 8 | ,425(h) | ,180 | ,174 | 1,15992 | ,004 | 5,314 | 1 | 1041 | ,021 |

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés

b Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización

c Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca

d Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca

e Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima

f Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad

g Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración

h Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima, Estrategias.Relajación.Control.Estrés.Ansiedad, Estrategias.Elaboración, Estrategias.Selección

Tabla 141: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Conocimiento del Medio.

ANOVA(i)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 | Regresión | 184,035 | 1 | 184,035 | 126,499 | ,000(a) |
| | Residual | 1524,662 | 1048 | 1,455 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |
| 2 | Regresión | 230,547 | 2 | 115,274 | 81,650 | ,000(b) |
| | Residual | 1478,149 | 1047 | 1,412 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |
| 3 | Regresión | 267,387 | 3 | 89,129 | 64,683 | ,000(c) |
| | Residual | 1441,310 | 1046 | 1,378 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |
| 4 | Regresión | 279,279 | 4 | 69,820 | 51,043 | ,000(d) |
| | Residual | 1429,417 | 1045 | 1,368 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |
| 5 | Regresión | 288,292 | 5 | 57,658 | 42,379 | ,000(e) |
| | Residual | 1420,404 | 1044 | 1,361 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |
| 6 | Regresión | 294,703 | 6 | 49,117 | 36,230 | ,000(f) |
| | Residual | 1413,994 | 1043 | 1,356 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |
| 7 | Regresión | 300,961 | 7 | 42,994 | 31,824 | ,000(g) |
| | Residual | 1407,736 | 1042 | 1,351 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |
| 8 | Regresión | 308,110 | 8 | 38,514 | 28,626 | ,000(h) |
| | Residual | 1400,586 | 1041 | 1,345 | | |
| | Total | 1708,696 | 1049 | | | |

Tabla 142: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota media de la variable dependiente: Conocimiento del Medio.

Coeficientes(a)

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|--------|---|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 3,950 | ,247 | | 16,014 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,659 | ,059 | ,328 | 11,247 | ,000 |
| 2 | (Constante) | 3,622 | ,250 | | 14,508 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,494 | ,065 | ,246 | 7,648 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,260 | ,045 | ,184 | 5,740 | ,000 |
| 3 | (Constante) | 4,219 | ,272 | | 15,492 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,461 | ,064 | ,230 | 7,195 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,274 | ,045 | ,195 | 6,121 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,175 | ,034 | -,148 | -5,171 | ,000 |
| 4 | (Constante) | 3,808 | ,305 | | 12,486 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,374 | ,070 | ,186 | 5,314 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,256 | ,045 | ,182 | 5,688 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,163 | ,034 | -,137 | -4,799 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,181 | ,062 | ,098 | 2,949 | ,003 |
| 5 | (Constante) | 3,511 | ,325 | | 10,794 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,344 | ,071 | ,171 | 4,840 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,231 | ,046 | ,164 | 5,032 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,159 | ,034 | -,134 | -4,688 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,175 | ,061 | ,095 | 2,852 | ,004 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,126 | ,049 | ,079 | 2,574 | ,010 |
| 6 | (Constante) | 3,392 | ,329 | | 10,301 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,317 | ,072 | ,158 | 4,407 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,232 | ,046 | ,164 | 5,046 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,141 | ,035 | -,118 | -4,020 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,173 | ,061 | ,094 | 2,827 | ,005 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,109 | ,049 | ,068 | 2,218 | ,027 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.Ansiedad | ,083 | ,038 | ,067 | 2,175 | ,030 |
| 7 | (Constante) | 3,229 | ,337 | | 9,569 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,290 | ,073 | ,144 | 3,970 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,181 | ,051 | ,129 | 3,523 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,140 | ,035 | -,118 | -4,018 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,167 | ,061 | ,090 | 2,723 | ,007 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,099 | ,049 | ,062 | 2,006 | ,045 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.Ansiedad | ,085 | ,038 | ,068 | 2,217 | ,027 |
| | Estrat.Elaboración | ,136 | ,063 | ,077 | 2,152 | ,032 |
| 8 | (Constante) | 3,360 | ,341 | | 9,839 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,293 | ,073 | ,146 | 4,023 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,206 | ,052 | ,146 | 3,922 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,141 | ,035 | -,118 | -4,033 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,162 | ,061 | ,088 | 2,648 | ,008 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,105 | ,049 | ,066 | 2,132 | ,033 |
| | Estrat.Control.de.la.Relajación.Estrés.Ansiedad | ,091 | ,038 | ,073 | 2,388 | ,017 |
| | Estrat.Elaboración | ,173 | ,065 | ,098 | 2,659 | ,008 |
| | Estrat.Selección | ,106 | ,046 | ,074 | 2,305 | ,021 |

a Variable dependiente: Conocimiento del medio.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, de las veintidós estrategias de aprendizaje seleccionadas, únicamente ocho tienen la capacidad de predecir significativamente el futuro rendimiento académico de los estudiantes, en Conocimiento del Medio.

Las variables, en este caso estrategias, con capacidad de predicción del rendimiento académico en conocimiento del medio son ocho, cinco de ellas pertenecientes a la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo, que son Estrategias de Actitud-Interés; Estrategias de Motivación extrínseca; Estrategias de Motivación Intrínseca; Estrategias de Autoconcepto y Autoestima y Estrategias de Relajación y Control de la Ansiedad y el Estrés. Las otras tres estrategias predictivas pertenecen a la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, son las Estrategias de Organización, Estrategias de Elaboración y Estrategias de Selección.

El coeficiente R de correlación múltiple fue de 0,425 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0,180, lo que supone que el conjunto de estas seis estrategias explica aproximadamente el 18,0% de la varianza de las calificaciones académicas.

A nivel individual las Estrategias de Actitud e Interés explican un 10'8 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Organización explican un 2'7 % de la varianza de las calificaciones, las Estrategias de Motivación extrínseca explican un 2'1 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Motivación Intrínseca explica un 0'7 % de la varianza de las calificaciones y las estrategias de Autoconcepto y Autoestima explican un 0'6 % de la varianza de las calificaciones académicas; las Estrategias de Relajación y Control del Estrés y la Ansiedad explican un 0'4 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Elaboración explican un 0'4 % de la varianza de las calificaciones y las Estrategias de Selección explican un 0'4 % de la varianza de las calificaciones.

A modo de breve síntesis sobre el análisis de la regresión múltiple podemos extraer las siguientes conclusiones de los datos apuntados anteriormente:

Las estrategias que poseen mayor poder predictivo son las afectivo –emotivas. Al igual que en el análisis de las correlaciones, las estrategias de Actitud e Interés siguen siendo las estrategias que marcan el énfasis a la hora de predecir el rendimiento y las futuras calificaciones, seguidas de las estrategias de Organización y Motivación. Sin embargo, las estrategias metacognitivas no aparecen con el poder predictivo que sería aceptable a partir de los valores de las correlaciones, que sí son aceptables.

4.4.3.6. Validez externa.

La validez externa se refiere a la extensión y forma en que los resultados de un experimento pueden ser generalizados a diferentes sujetos, poblaciones, lugares, experimentadores, etc. El objetivo de un experimento es demostrar las relaciones funcionales entre las variables independiente y dependiente. Un objeto aún más amplio de la investigación es establecer relaciones generales valiosas. La validez interna dirige la pregunta inicial referente a si un experimento determinado ha demostrado una relación inequívoca. La validez externa dirige una pregunta más amplia, referente al grado con que pueden generalizarse los resultados de un experimento o investigación.

Para evaluarla, hemos correlacionado las puntuaciones del estudiante en el cuestionario con la visión subjetiva que tiene cada tutor con respecto al carácter estratégico de cada uno de los estudiantes. También hemos llevado a cabo diversos análisis de regresión múltiple para analizar en qué medida las puntuaciones obtenidas en estrategias de aprendizaje predicen la nota asignada por el tutor. Para ello se solicitó a los respectivos maestros que otorgaran una puntuación numérica del 1 al 10 en la medida en que pensarán si su alumno era estudiante estratégico o si no lo era, siendo 10 la máxima puntuación posible. Véase el modelo utilizado para ello en el anexo 9.

En primer lugar presentaremos los resultados del análisis de regresión lineal entre la puntuación media de todo el cuestionario y la nota que otorgó el tutor a cada alumno según el grado en que consideraba que era un estudiante estratégico.

En segundo lugar presentaremos los resultados del análisis de regresión lineal entre las cuatro escalas y la nota que otorgó el tutor a cada alumno valorando su carácter estratégico.

En tercer lugar expondremos los resultados de las correlaciones entre la puntuación media del sujeto en el cuestionario y la puntuación otorgada por su tutor como estudiante estratégico. Con este análisis se pretende demostrar la relación existente entre el uso del CEEAP 9-12 y la puntuación que los alumnos han recibido de sus tutores.

En cuarto lugar presentaremos los resultados del análisis de regresión lineal entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota otorgada por el tutor. Somos conscientes de que los resultados en este último análisis serán más bajos que los obtenidos en el análisis por escalas o para todo el cuestionario, puesto que no se trata de puntuaciones globales como en los dos casos anteriores. Nuestra intención, pues, con este análisis es la de llevar a cabo un análisis más pormenorizado para precisar qué estrategias predicen mejor el rendimiento académico.

Tabla 143: Resultados del análisis de regresión entre la puntuación media de todo el cuestionario y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,896(a) | ,688 | ,687 | 5,20289 | ,688 | 300,945 | 1 | 1048 | ,000 |

a Variables predictoras: (Constante), Todo.Cuestionario

Tabla 144: Resultados del análisis de regresión entre la puntuación media de todo el cuestionario y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor.

ANOVA(c)

| Modelo | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-------------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 Regresión | 546,063 | 1 | 546,063 | 600,945 | ,000(a) |
| Residual | 5516,403 | 1048 | 5,264 | | |
| Total | 5662,466 | 1049 | | | |

a Variables predictoras: (Constante), Todo.Cuestionario

b Variable dependiente: Estudiante estratégico

Tabla 145: Resultados del análisis de regresión entre la puntuación media de todo el cuestionario y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor.

Coeficientes(a)

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|-------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 (Constante) | 9,446 | ,728 | | 18,492 | ,000 |
| Todo.Cuestionario | ,815 | ,081 | ,896 | 18,047 | ,000 |

a Variable dependiente: Estudiante estratégico.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, el cuestionario CEEAP 9-12 tiene la capacidad de predecir significativamente el futuro rendimiento académico de los alumnos.

La variable dependiente tiene una capacidad de predicción del rendimiento académico alta como señala el coeficiente R de correlación múltiple. Éste fue de 0'896 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0'688, lo que supone que nuestro cuestionario explica aproximadamente el 68'8% de la varianza de la puntuación otorgada por el profesorado.

Tabla 146: Resultados del análisis de regresión entre las cuatro escalas y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,620(a) | ,402 | ,401 | 4,19342 | ,402 | 149,254 | 1 | 1048 | ,000 |
| 2 | ,648(b) | ,421 | ,419 | 4,18132 | ,319 | 25,572 | 1 | 1047 | ,000 |

a Variables predictoras: (Constante), Escala1

b Variables predictoras: (Constante), Escala1, Escala4

Tabla 147: Resultados del análisis de regresión entre las cuatro escalas y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor.

ANOVA(c)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 | Regresión | 469,848 | 1 | 469,848 | 319,254 | ,000(a) |
| | Residual | 4492,618 | 1048 | 1,424 | | |
| | Total | 4662,466 | 1049 | | | |
| 2 | Regresión | 601,348 | 2 | 300,674 | 172,140 | ,000(b) |
| | Residual | 4461,118 | 1047 | 1,396 | | |
| | Total | 4662,466 | 1049 | | | |

a Variables predictoras: (Constante), Escala1

b Variables predictoras: (Constante), Escala1, Escala4

c Variable dependiente: Estudiante estratégico

Tabla 148: Resultados del análisis de regresión entre las cuatro escalas y la nota de estudiante estratégico que otorgó el tutor.

Coeficientes(a)

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|--------|-------------|--------------------------------|-----------|-----------------------------|--------|------|
| | | B | Error típ | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 5,886 | ,653 | | 17,167 | ,000 |
| | Escala1 | 3,930 | ,385 | ,620 | 15,920 | ,000 |
| 2 | (Constante) | 5,396 | ,665 | | 18,570 | ,000 |
| | Escala1 | 3,680 | ,399 | ,534 | 17,838 | ,000 |
| | Escala4 | 3,390 | ,382 | ,462 | 16,751 | ,000 |

a Variable dependiente: Estudiante estratégico

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, de las cuatro escalas en las que está clasificado nuestro cuestionario, únicamente dos tienen la capacidad de predecir significativamente el futuro rendimiento académico de los alumnos como estudiantes estratégicos.

El método paso a paso o “*stepwise*”, que es el que hemos seguido, elimina de la ecuación de regresión aquellas variables, estrategias de aprendizaje en este caso, que no tienen capacidad predictiva, seleccionando aquellas otras que sí poseen esta capacidad.

Las variables, en este caso escalas, con capacidad de predicción del rendimiento académico son dos: la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo y la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información.

El coeficiente R de correlación múltiple fue de 0’648 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0’421, lo que supone que el conjunto de estas dos estrategias explica aproximadamente el 42’1% de la varianza de las calificaciones académicas.

A nivel individual la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo explica un 40’8 % de la varianza y la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información explica el 1,3 % de la varianza restante.

Tabla 149: Correlaciones entre la puntuación media del sujeto en el cuestionario y la puntuación otorgada por su tutor como estudiante estratégico.

| Correlaciones | | Estudiante estratégico |
|--|------------------------|------------------------|
| PUNTUACIÓN TOTAL CEEAP 9-12 | Correlación de Pearson | ,296(**) |
| Media del sujeto para el cuestionario. | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 1052 |

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

Los resultados que se muestran en negrita en la tabla anterior indican que existe relación entre el empleo del CEEAP 9-12 y la puntuación que obtienen los alumnos otorgada por sus profesores. Esta correlación es moderada (0,296) aunque con un alto nivel de significatividad ($p < .001$).

Tal como señalamos antes realizamos también análisis de regresión múltiple entre los resultados de cada alumno obtenidos en las estrategias de aprendizaje evaluadas por medio del cuestionario y la puntuación asignada como estudiante estratégico por parte de los profesores.

Tabla 150: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota de los profesores como estudiantes estratégicos.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|---------|-------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|------|----------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,329(a) | ,108 | ,107 | 1,18952 | ,108 | 126,928 | 1 | 1048 | ,000 |
| 2 | ,366(b) | ,134 | ,132 | 1,17274 | ,026 | 31,195 | 1 | 1047 | ,000 |
| 3 | ,391(c) | ,153 | ,150 | 1,16046 | ,019 | 23,285 | 1 | 1046 | ,000 |
| 4 | ,401(d) | ,160 | ,157 | 1,15570 | ,008 | 9,623 | 1 | 1045 | ,002 |
| 5 | ,406(e) | ,165 | ,161 | 1,15317 | ,004 | 5,596 | 1 | 1044 | ,018 |

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés

b Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización

c Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca

d Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca

e Variables predictoras: (Constante), Estrategias.Actitud.interés, Estrategias.Organización, Estrategias.Motivación.extrínseca, Estrategias.Motivación.intrínseca, Estrategias.Autoconcepto.Autoestima

Tabla 151: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota de los profesores como estudiantes estratégicos.

ANOVA(f)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|------|------------------|---------|---------|
| 1 | Regresión | 179,597 | 1 | 179,597 | 126,928 | ,000(a) |
| | Residual | 1482,869 | 1048 | 1,415 | | |
| | Total | 1662,466 | 1049 | | | |
| 2 | Regresión | 222,500 | 2 | 111,250 | 80,890 | ,000(b) |
| | Residual | 1439,966 | 1047 | 1,375 | | |
| | Total | 1662,466 | 1049 | | | |
| 3 | Regresión | 253,858 | 3 | 84,619 | 62,836 | ,000(c) |
| | Residual | 1408,609 | 1046 | 1,347 | | |
| | Total | 1662,466 | 1049 | | | |
| 4 | Regresión | 266,711 | 4 | 66,678 | 49,922 | ,000(d) |
| | Residual | 1395,755 | 1045 | 1,336 | | |
| | Total | 1662,466 | 1049 | | | |
| 5 | Regresión | 274,152 | 5 | 54,830 | 41,232 | ,000(e) |
| | Residual | 1388,314 | 1044 | 1,330 | | |
| | Total | 1662,466 | 1049 | | | |

Tabla 152: Resultados del análisis de regresión entre todas las estrategias de aprendizaje evaluadas por el cuestionario CEEAP 9-12 y la nota de los profesores como estudiantes estratégicos.

Coeficientes(a)

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|--------|------------------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|
| | | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 4,015 | ,243 | | 16,505 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,651 | ,058 | ,329 | 11,266 | ,000 |
| 2 | (Constante) | 3,700 | ,246 | | 15,016 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,492 | ,064 | ,248 | 7,726 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,250 | ,045 | ,180 | 5,585 | ,000 |
| 3 | (Constante) | 4,250 | ,269 | | 15,789 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,462 | ,063 | ,233 | 7,295 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,263 | ,044 | ,189 | 5,934 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,162 | ,034 | -,138 | -4,825 | ,000 |
| 4 | (Constante) | 3,823 | ,301 | | 12,687 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,371 | ,070 | ,187 | 5,343 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,244 | ,045 | ,176 | 5,484 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,149 | ,034 | -,127 | -4,439 | ,000 |

| | | | | | | |
|---|--------------------------------|-------|------|-------|--------|------|
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,189 | ,061 | ,104 | 3,102 | ,002 |
| 5 | (Constante) | 3,554 | ,322 | | 11,051 | ,000 |
| | Estrat.Actitud.interés | ,345 | ,070 | ,174 | 4,901 | ,000 |
| | Estrat.Organización | ,222 | ,045 | ,159 | 4,873 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.extrínseca | -,146 | ,034 | -,124 | -4,334 | ,000 |
| | Estrat.Motivación.intrínseca | ,183 | ,061 | ,100 | 3,012 | ,003 |
| | Estrat.Autoconcepto.Autoestima | ,114 | ,048 | ,072 | 2,366 | ,018 |

a Variable dependiente: Estudiante estratégico

Los resultados obtenidos a partir del análisis de regresión efectuado muestran que, de las veintidós estrategias de aprendizaje seleccionadas, únicamente cinco tienen la capacidad de predecir significativamente la puntuación de estudiante estratégico, otorgada por el profesorado.

Utilizamos el método paso a paso o “*stepwise*” para llevar a cabo la regresión.

Las variables, en este caso estrategias, con capacidad de predicción del rendimiento académico con respecto a la nota que proporcionaron los profesores de sus alumnos participantes en la muestra son cinco, cuatro de ellas pertenecientes a la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo, que son Estrategias de Actitud-Interés; Estrategias de Motivación extrínseca; Estrategias de Motivación Intrínseca y Estrategias de Autoconcepto y Autoestima. La otra estrategia predictiva pertenece a la Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, son las Estrategias de Organización.

El coeficiente R de correlación múltiple fue de 0,406 y R^2 , coeficiente de determinación, fue de 0,165, lo que supone que el conjunto de estas seis estrategias explica aproximadamente el 16,5% de la varianza de las calificaciones académicas.

A nivel individual las Estrategias de Actitud e interés explican un 10'8 % de la de la puntuación otorgada por el profesorado; las Estrategias de Organización explican un 2'6 % de la varianza de las calificaciones, las Estrategias de Motivación extrínseca explican un 1'9 % de la varianza de las calificaciones; las Estrategias de Motivación Intrínseca explica un 0'7 % de la varianza de la puntuación otorgada por el

profesorado y las estrategias de Autoconcepto y Autoestima explican un 0'5 % de la varianza de la puntuación otorgada por el profesorado.

Tras el análisis de la validez predictiva para cada una de las áreas de conocimiento y la puntuación aportada por los profesores colaboradores en el estudio con respecto a la puntuación media obtenida por cada sujeto participante en el N de la muestra, pasamos a realizar un breve comentario a nivel general con respecto a los resultados obtenidos en la validez predictiva del cuestionario CEEAP 9-12.

En todos los casos la Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo ha aparecido en primer lugar con mayor poder predictivo que ninguna otra escala del cuestionario CEEAP 9-12. Estos resultados se interpretan como que un alumno motivado hacia el aprendizaje, con un buen autoconcepto y autoestima, capaz de saber regular y controlar sus niveles de ansiedad y estrés frente a las tareas más complejas, tiene más probabilidades de ser un estudiante estratégico que un alumno con baja autoestima, sin interés hacia el aprendizaje, estresado o ansioso. La parte afectivo-motivacional y disposicional es la que corresponde al “querer”, que es lo que pone en marcha el proceso. Si un alumno “quiere” aprender, aunque no sepa muy bien cómo hacerlo bien (“saber” y “poder”) será capaz de aprender “cómo” aprender con ayuda de su profesor y de sus compañeros. Si no quiere, difícilmente lo logrará. También tienen poder predictivo diversas estrategias de procesamiento, especialmente las de Organización (extraer conceptos clave, resumir, esquematizar, elaborar mapas conceptuales, etc.) Por tanto, las estrategias de Actitud, interés, las Estrategias de Organización, las Estrategias de Motivación extrínseca, las Estrategias de Motivación intrínseca, las Estrategias de Relajación y Control del Estrés y la Ansiedad y las Estrategias de Elaboración son las que mayor grado de predicción poseen para el éxito académico.

Queremos realizar un comentario final relativo a los resultados: como se puede apreciar al analizar los resultados de los coeficientes estandarizados y no estandarizados, los valores obtenidos para las estrategias de motivación extrínseca son negativos. Este hecho es significativo, ya que, las estrategias de motivación intrínseca

son las más favorables a la hora de conseguir un estudiante estratégico (refuerzos positivos internos). En contraposición, las estrategias de motivación extrínseca se refieren a agentes externos al estudiante (refuerzos positivos externos). Es normal que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca vayan en direcciones opuestas, ya que lo son.

4.5. ESTRUCTURA FINAL DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO.

A partir de la estructura teórica de partida y después de todo el trabajo de elaboración y validación realizado podemos presentar el cuestionario CEEAP 9- 12 definitivo. Éste difiere del primer cuestionario en los siguientes aspectos:

- La clasificación de estrategias de aprendizaje y el constructo del que partimos se ha mantenido, sólo se realizó una ligera modificación en la supresión de las estrategias de Atribución en la subescala de Estrategias Afectivo-emotivas y de Automanejo de la primera escala de Estrategias Disposicionales y de Apoyo. También se eliminaron las estrategias de Interacción Social y Trabajo con otros de la subescala de Estrategias de Control del Contexto e Interacción Social pertenecientes a la primera escala de Estrategias Disposicionales y de Apoyo.
- Del punto de partida de 181 ítems redactados se mantienen 82 que conforman el cuestionario definitivo como se muestra en la tabla 148. Tras el último análisis factorial, se eliminaron los ítems 13, 24, 25, 28, 29, 40, 87 y 88. Para ampliar información véase la relación de ítems desde el primer pase del cuestionario, pasando por los validados en cada análisis factorial hasta llegar a la redacción final del cuestionario definitivo (anexo 4).

Tabla 153: Relación de ítems en el momento de su redacción y los validados finalmente.

| 181 ítems | 82 ítems |
|--|--|
| 1. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | |
| 2. Aprender es lo más importante, no ir pasando de curso sin aprender nada. | |
| 3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 1. Me gusta atender porque así aprendo. |
| 4. Me satisface entender las explicaciones del profesor. | 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. | |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar. | 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. |
| 8. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa. | 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 6. Me gusta aprender cosas nuevas. |
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. |
| 11. Siempre hago los deberes. | |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. |
| 14. Participo en clase. | 10. Participo en clase. |
| 15. Me gusta cómo soy. | |
| 16. Mis compañeros de clase me aprecian tal y como soy. | 11. Les caigo bien a mis compañeros de clase. |
| 17. Me desagrada mi apariencia física. | |
| 18. Me veo bien como soy. | 12. Me veo bien como soy. |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | |
| 22. Si quisiera podría ser de los primeros de la clase. | |
| 23. Con trabajo constante aprobaré. | |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. | |
| 25. No quiero ir al colegio porque allí me siento mal. | |
| 26. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 13. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. |
| 27. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | |
| 28. Cuando me meto en la cama tardo mucho en dormirme. | |
| 29. Cuando llegan los exámenes, me agobia al ver todo lo que tengo que estudiar. | 14. Cuando llegan los exámenes, me agobia al ver todo lo que tengo que estudiar. |
| 30. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 15. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. |
| 31. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender. | 16. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo. |
| 32. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | |
| 33. Mis notas dependen de mi inteligencia. | |
| 34. Mis notas dependen de la suerte. | |
| 35. Mis notas dependen de los profesores. | |
| 36. Mis notas dependen de mi habilidad para organizarme. | |
| 37. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 17. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. |
| 38. Dispongo de una habitación para estudiar yo solo. | 18. Tengo una habitación para estudiar. |
| 39. Mi escritorio es suficientemente grande. | 19. Mi escritorio es suficientemente grande. |
| 40. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 20. La habitación donde estudio está ordenada. |
| 41. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer deberes. | 21. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. |
| 42. Tengo suficiente luz donde estudio o hago deberes. | 22. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. |
| 43. Estudio en el salón viendo la tele. | |
| 44. Dedico suficiente número de horas al día a estudiar. | |
| 45. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | |
| 46. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | |
| 47. Tengo demasiadas actividades extraescolares durante la semana. | |
| 48. Me acuesto antes de las diez de la noche. | |

| | |
|--|---|
| 49. Veo la televisión más de tres horas seguidas al día. | |
| 50. En casa, tengo todo lo que necesito para estudiar o hacer los deberes a mano. | |
| 51. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | |
| 52. En casa tengo enciclopedia. | |
| 53. En casa tengo diccionario de castellano. | |
| 54. En casa tengo diccionario de valenciano. | |
| 55. En casa tengo diccionario de inglés. | |
| 56. En casa tengo atlas. | |
| 57. Hago uso de la biblioteca del colegio. | |
| 58. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | 23. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. |
| 59. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase a mano (libro, libreta, trabajos...) | 24. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro libreta trabajo) |
| 60. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | |
| 61. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo el grupo de los más inteligentes | |
| 62. Me gusta trabajar en equipo. | |
| 63. Procuro estudiar o hacer los deberes con compañeros. | |
| 64. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | |
| 65. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | |
| 66. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | |
| 67. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | |
| 68. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | |
| 69. Soy bueno en matemáticas. | |
| 70. Soy bueno en lengua castellana. | |
| 71. Aunque me esfuerce no apruebo la educación física. | |
| 72. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | |
| 73. Soy capaz de hacer bien los resúmenes. | 25. Suelo hacer bien los resúmenes. |
| 74. Soy capaz de hacer buenos esquemas. | 26. Suelo hacer buenos esquemas. |
| 75. Soy capaz de subrayar con exactitud. | 27. Suelo subrayar bien. |
| 76. Soy capaz de hacer mapas conceptuales. | 28. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. |
| 77. Soy capaz de extraer las ideas más importantes de un texto. | |
| 78. Sé planificarme el estudio. | |
| 79. Sé que antes de estudiar un tema primero lo tengo que leer por encima. | 29. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras destacadas, dibujos...) |
| 80. Soy capaz de estudiar utilizando bolígrafos o rotuladores de diferentes colores. | |
| 81. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc.... | 30. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. |
| 82. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | |
| 83. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 31. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. |
| 84. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | |
| 85. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | |
| 86. Aunque lea el enunciado de un ejercicio no sé que hay que hacer. | |
| 87. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 32. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. |
| 88. Sé que debo hacer para aprobar las asignaturas. | 33. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. |
| 89. Tengo claro en qué se basa el profesor para aprobar o suspender. una | |
| 90. Adapto mi forma de trabajar a los objetivos de la asignatura o de la tarea. | |
| 91. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 34. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. |
| 92. Entrego los trabajos en el plazo fijado. | |
| 93. Estudio para un examen sólo el día de antes. | |
| 94. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | |
| 95. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 35. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. |
| 96. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | |
| 97. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 36. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. |
| 98. Me planifico a la hora de hacer los deberes. | 37. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. |

| | |
|--|---|
| 99. Me planifico en el estudio. | |
| 100. Las notas que saco son las que merezco. | 38. Las notas que saco son las que merezco. |
| 101. Cuando el profesor entrega un trabajo o examen corregido me fijo en los errores. | |
| 102. En clase, sin querer, me distraigo. | |
| 103. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 39. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. |
| 104. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | |
| 105. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 40. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. |
| 106. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar en la próxima ocasión. | 41. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar en la próxima ocasión. |
| 107. Estudio de la misma forma todas las asignaturas. | |
| 108. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 42. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. |
| 109. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 43. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. |
| 110. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 44. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. |
| 111. Me manejo bien en la biblioteca. | 45. Me manejo bien en la biblioteca. |
| 112. No voy a la biblioteca. | |
| 113. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 46. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. |
| 114. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 47. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. |
| 115. Cuando busco información en Internet para una asignatura, sé seleccionar la información necesaria. | 48. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. |
| 116. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 49. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. |
| 117. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | |
| 118. Cuando estudio, me lo aprendo todo. | |
| 119. Cuando estudio, leo todo el tema para sacar una idea, pero me estudio sólo lo que considero importante. | |
| 120. Me aprendo todo lo que trae el libro aunque no lo entienda. | |
| 121. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 50. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. |
| 122. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | 51. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. |
| 123. Cuando estudio tengo la televisión o la radio encendida. | |
| 124. Hablo mucho en clase. | 52. Hablo mucho en clase. |
| 125. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | |
| 126. Atiendo a las explicaciones del profesor. | |
| 127. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 53. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. |
| 128. Tomo anotaciones en clase de las cosas importantes que dice el profesor. | 54. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. |
| 129. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | |
| 130. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 55. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. |
| 131. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | |
| 132. Amplio el material de clase con revistas, artículos, libros... | |
| 133. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 56. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. |
| 134. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | |
| 135. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 57. Para entender mejor las cosas busco |
| 136. Para entender mejor las cosas empleo semejanzas (se parece a..., funciona como...) | |
| 137. Vuelvo a escribir el tema que tengo que estudiar con mis propias palabras. | |
| 138. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | |
| 139. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 58. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi |
| 140. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 59. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. |
| 141. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 60. Cuando estudio, subrayo lo más importante. |

| | |
|--|---|
| 142. Hago gráficos, esquemas o tablas para organizar lo que tengo que estudiar. | |
| 143. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 61. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. |
| 144. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 62. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. |
| 145. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 63. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. |
| 146. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 64. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. |
| 147. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 65. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o |
| 148. Procuo sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | |
| 149. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 66. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para comparar. |
| 150. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 67. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. |
| 151. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | |
| 152. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | |
| 153. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. | |
| 154. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 68. En los trabajos de grupo apporto mis ideas. |
| 155. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 69. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase. |
| 156. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado | |
| 157. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que me tengo que aprender. | 70. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. |
| 158. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | |
| 159. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez. | |
| 160. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 71. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. |
| 161. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes. | |
| 162. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | |
| 163. Memorizo cosas sólo después de comprenderlas. | |
| 164. En un examen, pienso antes de escribir. | 72. En un examen, pienso antes de escribir. |
| 165. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, palabras en negrita... | 73. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en negrita... |
| 166. Antes de responder a una pregunta pienso en los esquemas, resúmenes, mapas conceptuales... que he hecho para estudiar. | |
| 167. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 74. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. |
| 168. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 75. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. |
| 169. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 76. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. |
| 170. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | |
| 171. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 77. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. |
| 172. Cuando afronto tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé e intento aplicarlo a esa situación. | |
| 173. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | |
| 174. En un ejercicio, trabajo o examen no le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...). | 78. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) |
| 175. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 79. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. |
| 176. Antes de responder a una pregunta escrita, pienso en lo que quiero decir y cómo lo voy a decir para que me entiendan. | |
| 177. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 80. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. |
| 178. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | |
| 179. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | |
| 180. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 81. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. |
| 181. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 82. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. |

Para una mejor identificación de la estrategia que mide cada ítem y de la subescala y escala a la que pertenece presentamos la distribución y cantidad de ítems por escala, subescala y estrategia en la siguiente tabla:

Tabla 154: Relación de ítems para cada estrategia, subescala y escala.

| ESCALAS | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS | ITEMS |
|---|--|---|------------------------|
| ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO | Afectivo-emotivas y de automanejo. | Motivación intrínseca | 1, 2,10 |
| | | Motivación extrínseca | 3, 4, 5 |
| | | Actitud e interés | 6, 7, 8, 9 |
| | | Autoconcepto – Autoestima | 11, 12, 16 |
| | | Relajación – Estrés – Ansiedad | 13, 14, 15 |
| | Control del contexto e interacción social. | Control del espacio | 17, 18, 19, 20 |
| | | Control del material | 21, 22, 23, 24 |
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL | Conocimiento | Conocimiento y manejo de las estrategias | 25, 26, 27, 28 |
| | | Conocimiento de los requisitos y objetivos de la tarea y de su evaluación | 30, 33, 34, 38, 40 |
| | Control | Planificación | 35, 36, 37,42 |
| | | Evaluación, control y regulación | 29, 31, 32, 39, 41, 43 |
| ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN | Búsqueda // Selección | Búsqueda | 44, 45, 46, 47 |
| | | Selección | 48, 49 |
| ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN | Atencionales | Control de la atención | 50, 51, 52 |
| | | Adquisición de la información | 53, 54, 55,56, 65 |
| | Codificación, elaboración y organización | Elaboración | 57, 58, 59 |
| | | Organización | 60, 61, 62, 63, 64 |
| | Personalización y creatividad | Pensamiento crítico y propuestas personales | 66, 67, 68 |
| | Retención y almacenamiento. | Retención MCP //MLP | 69, 70, 71 |
| | Recuperación | Recuperación | 72, 73, 74, 76, 77 |
| | Comunicación y uso de la información | Uso académico | 75, 78, 79 |
| | | Uso cotidiano | 80, 81, 82 |

El diseño del cuestionario definitivo, tal como se presentará a los alumnos en el momento de cada pase, y la estructura de clasificación de estrategias final del cuestionario definitivo, se encuentran en los anexos 10 y 11, respectivamente, del presente trabajo.

4.6. NORMAS DE BAREMACIÓN Y PUNTUACIÓN.

En el siguiente apartado se ofrecen criterios concretos para poder evaluar primero e interpretar después los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario CEEAP 9-12 a los alumnos.

La puntuación del cuestionario se realizará otorgando 1, 2, 3, 4 o 5 puntos a las respuestas dadas por los estudiantes en cada uno de los ítems, puntos que se corresponden con los grados de acuerdo, de menor a mayor. Con esta asignación puede obtenerse una puntuación total en el cuestionario, una puntuación total para cada una de las cuatro escalas, y si se quiere realizar una evaluación más específica, también una puntuación para cada una de las estrategias que componen las escalas.

A la hora de otorgar la puntuación a cada una de las respuestas de los alumnos, hay que tener presente, sin embargo, que algunos ítems están formulados en sentido negativo, por lo que la escala para su valoración es la contraria cuando se agrupan en la misma estrategia con ítems cuya formulación es positiva y cuando se agrupan con otras estrategias para formar subescalas o escalas. Esto quiere decir que, si un alumno ha contestado a la pregunta marcando el número 1, su puntuación será de 5, y al contrario; cuando la respuesta elegida sea 5, la valoración será de 1. De la misma manera, cuando la respuesta sea 2, la valoración será 4, y cuando la respuesta sea 4, la puntuación obtenida será de 2 puntos. Si se elige como respuesta la opción 3, se puntuará igualmente como 3.

Estos ítems con sentido negativo, cuya puntuación ha de hacerse en sentido contrario son: 3, 4, 5, 13, 14, 15, 16, 51, 52 y 70.

En la tabla 141, presentada anteriormente, aparece la relación de ítems con su estrategia, la subescala a la que pertenece y la escala.

En las tablas siguientes se presentan los baremos que ayudarán a la interpretación de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el cuestionario globalmente considerado, en las escalas y en las estrategias que componen cada una de ella.

En las tablas de baremos se incluyen los siguientes datos: sujetos válidos a partir de los que se han confeccionado los mismos, es decir, los alumnos totales de cada categoría, que han formado parte de la muestra de estudiantes para la validación del cuestionario, algunos estadísticos descriptivos, como la media, mediana, desviación típica y varianza, y las puntuaciones percentiles junto a su correspondencia con las puntuaciones directas, para la puntuación total en el cuestionario, para cada una de las cuatro escalas y para cada estrategia, divididos por sexo y edad.

Generalmente, la interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos en la aplicación de un determinado cuestionario o test se hace a partir de puntuaciones centiles. Para ello, el procedimiento seguido es el de transformar las puntuaciones directas en puntuaciones centiles o percentiles.

Si se divide una distribución de puntuaciones en 100 partes iguales, los 99 valores que surgen de esta división son denominados percentiles o centiles (Padilla y otros, 1996). Así, en este caso, los percentiles se obtendrían a partir de la división en 100 partes iguales, el intervalo de puntuación resultante que se sitúa entre la puntuación máxima y la puntuación mínima de cada grupo concreto.

A partir de la puntuación percentil obtenida por un alumno podemos evaluar su aprendizaje estratégico en función de su situación respecto al grupo. Así, si un alumno se sitúa en un percentil 80 indicará que el 79% de los sujetos se encuentran por debajo de él en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje y únicamente un 19% se muestran como alumnos más estratégicos.

Tabla 155: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos y chicas I.

| Percentiles | Estrategias, Motivación, Intrínseca | Estrategias, Motivación, extrínseca | Estrategias, Actitud, Interés | Estrategias, Autoconcepto, Autoestima | Estrategias, Relajación, Control, Estrés, Ansiedad | Estrategias, Control, Espacio | Estrategias, Control, Material | Estrategias, Conocimiento, Estrategias | Estrategias, Conocimiento, Tarea, Objetivos, Evaluación | Estrategias, Planificación | Estrategias, Evaluación, Control, Regulación |
|-------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|--|---|----------------------------|--|
| 1 | 2,0000 | 1,0000 | 2,4000 | 2,0000 | 1,0000 | 2,3333 | 2,5000 | 2,5714 | 2,3333 | 1,3333 | 2,3333 |
| 3 | 3,0000 | 1,0000 | 2,8000 | 2,0000 | 1,0000 | 2,8333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 2,0000 | 3,1667 |
| 5 | 3,0000 | 1,2167 | 3,0000 | 2,5000 | 1,2500 | 3,1667 | 3,5000 | 3,1429 | 3,3333 | 2,3333 | 3,3333 |
| 7 | 3,0000 | 1,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 1,5000 | 3,3333 | 3,5000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,3333 | 3,3333 |
| 10 | 3,5000 | 1,6667 | 3,4000 | 3,0000 | 1,7500 | 3,5000 | 4,0000 | 3,4286 | 3,6667 | 2,6667 | 3,5000 |
| 15 | 4,0000 | 1,6667 | 3,6000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,0000 | 3,6667 |
| 20 | 4,0000 | 2,0000 | 3,6000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,8333 | 4,0000 | 3,7143 | 4,0000 | 3,0000 | 3,8333 |
| 25 | 4,0000 | 2,3333 | 3,8000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 30 | 4,5000 | 2,3333 | 3,8000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 35 | 4,5000 | 2,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,1667 |
| 40 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,0000 | 2,7500 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 3,0000 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 3,3333 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 55 | 4,5000 | 3,3333 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 60 | 5,0000 | 3,6000 | 4,4000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,5000 |
| 65 | 5,0000 | 3,6667 | 4,4000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,5714 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 |
| 75 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 4,0000 | 4,6000 | 5,0000 | 4,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,0167 | 4,8000 | 5,0000 | 4,2500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 90 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |
| Media | 4,4539 | 3,0478 | 4,1614 | 4,2533 | 3,0231 | 4,3357 | 4,6036 | 4,2002 | 4,4680 | 3,8425 | 4,2958 |
| Desv. típ. | ,69112 | 1,07314 | ,63509 | ,79738 | 1,02212 | ,63008 | ,62550 | ,64807 | ,57278 | ,91874 | ,57679 |

Tabla 156: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos y chicas II.

| Percentiles | Estrategias. Búsqueda | Estrategias. Selección | Estrategias. Control .Atención | Estrategias. Adquisición. Información | Estrategias. Elaboración | Estrategias. Organización | Estrategias. Pensamiento crítico .Propuestas. Personales | Estrategias. Retención. MCP. MLP | Estrategias Recuperación | Estrategias. Uso académico | Estrategias. Uso cotidiano |
|-------------|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--|----------------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 | 2,0000 | 1,0000 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 | 1,6667 | 2,3333 | 2,0000 | 1,3333 |
| 3 | 2,2500 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,5000 | 1,8333 | 2,3333 | 1,6667 | 2,8333 | 2,5000 | 2,0000 |
| 5 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,7500 | 2,1667 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,3333 |
| 7 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,3333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 |
| 10 | 2,7500 | 2,5000 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,0000 | 2,3333 | 3,1667 | 3,0000 | 2,6667 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,0000 | 3,2500 | 2,9917 | 3,0000 | 2,6667 | 3,5000 | 3,5000 | 3,0000 |
| 20 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,5000 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,3333 |
| 25 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,5000 | 3,3333 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 3,3333 |
| 30 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 |
| 35 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 3,9250 | 4,0000 | 3,6667 |
| 40 | 3,5000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,8333 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,3333 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,1667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 60 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 65 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3333 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 80 | 4,5000 | 4,7000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 85 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,7500 | 4,8333 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |
| Media | 3,8341 | 3,8840 | 3,7364 | 3,9636 | 3,9812 | 3,9141 | 3,6936 | 3,6968 | 4,1217 | 4,3051 | 3,9864 |
| Desv. típ. | ,80838 | ,89419 | ,84365 | ,81002 | ,72188 | ,90489 | ,74046 | ,85238 | ,63929 | ,73129 | ,88552 |

Tabla 157: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos y chicas.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemotivas. Automanejo | Subescala2. Control contexto Interacción social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización.Cre actividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso información |
|-------------|--|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|---|---|------------------------------|--|
| 1 | 2,3944 | 2,7500 | 2,8829 | 2,4167 | 1,8163 | 2,3333 | 2,0663 | 2,0000 | 1,6667 | 2,3333 | 2,4167 |
| 3 | 2,7867 | 3,2992 | 3,2143 | 2,6667 | 2,3750 | 2,6667 | 2,2917 | 2,3333 | 1,6667 | 2,8333 | 2,6667 |
| 5 | 2,9465 | 3,5000 | 3,4048 | 2,8042 | 2,5000 | 2,8333 | 2,6938 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 2,8875 |
| 7 | 2,9971 | 3,6667 | 3,5476 | 3,0000 | 2,6250 | 2,8333 | 2,8333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 |
| 10 | 3,1033 | 3,8333 | 3,6429 | 3,1667 | 2,8750 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 2,3333 | 3,1667 | 3,2500 |
| 15 | 3,2298 | 4,0000 | 3,8095 | 3,4167 | 3,0000 | 3,1667 | 3,2083 | 3,0000 | 2,6667 | 3,5000 | 3,4167 |
| 20 | 3,3400 | 4,0833 | 3,9286 | 3,5000 | 3,2500 | 3,3333 | 3,2917 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5833 |
| 25 | 3,4300 | 4,2500 | 4,0238 | 3,6667 | 3,3750 | 3,5000 | 3,4583 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,6875 |
| 30 | 3,5230 | 4,3333 | 4,1190 | 3,7500 | 3,5000 | 3,5000 | 3,5833 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 35 | 3,6000 | 4,4167 | 4,2143 | 3,8333 | 3,6250 | 3,5000 | 3,7083 | 3,3333 | 3,3333 | 3,9250 | 3,9167 |
| 40 | 3,6833 | 4,5000 | 4,2857 | 4,0000 | 3,6250 | 3,6667 | 3,8333 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 |
| 45 | 3,7367 | 4,5000 | 4,3810 | 4,0833 | 3,7500 | 3,8333 | 3,9167 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,1667 |
| 50 | 3,7950 | 4,5833 | 4,4286 | 4,1667 | 3,9375 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,2500 |
| 55 | 3,8800 | 4,6667 | 4,5000 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,1250 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,3333 |
| 60 | 3,9427 | 4,6667 | 4,5476 | 4,3333 | 4,2250 | 4,0000 | 4,2083 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4167 |
| 65 | 4,0267 | 4,7500 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2500 | 4,0000 | 4,2917 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,5000 |
| 70 | 4,1267 | 4,8333 | 4,6429 | 4,5000 | 4,5000 | 4,1667 | 4,4208 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5833 |
| 75 | 4,2033 | 4,9167 | 4,6905 | 4,5833 | 4,5000 | 4,3333 | 4,4583 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 |
| 80 | 4,2433 | 4,9167 | 4,7143 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6000 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 4,2668 | 5,0000 | 4,8333 | 4,7500 | 4,6250 | 4,5333 | 4,7500 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 |
| 90 | 4,3957 | 5,0000 | 4,9286 | 4,8333 | 4,7500 | 4,6667 | 4,8750 | 4,9000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,5945 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,8980 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |
| Media | 3,7879 | 4,4697 | 4,3340 | 4,0692 | 3,8591 | 3,8503 | 3,9477 | 3,6936 | 3,6968 | 4,1217 | 4,1458 |
| Desv. típ. | ,51722 | ,51970 | ,51654 | ,65759 | ,75721 | ,64365 | ,72479 | ,74046 | ,85238 | ,63929 | ,66366 |

Tabla 158: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos y chicas.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,8296 | 2,7124 | 1,8163 | 2,6394 | 2,9385 |
| 3 | 3,2536 | 3,1171 | 2,3750 | 2,7539 | 3,0981 |
| 5 | 3,3998 | 3,2738 | 2,5000 | 2,8833 | 3,1806 |
| 7 | 3,4864 | 3,3095 | 2,6250 | 3,0417 | 3,2901 |
| 10 | 3,5788 | 3,4667 | 2,8750 | 3,1944 | 3,3894 |
| 15 | 3,7065 | 3,6488 | 3,0000 | 3,3944 | 3,5133 |
| 20 | 3,7510 | 3,7310 | 3,2500 | 3,4931 | 3,5856 |
| 25 | 3,8550 | 3,8452 | 3,3750 | 3,5486 | 3,7082 |
| 30 | 3,9100 | 3,9345 | 3,5000 | 3,6458 | 3,7899 |
| 35 | 3,9928 | 4,0119 | 3,6250 | 3,7167 | 3,8578 |
| 40 | 4,0653 | 4,1179 | 3,6250 | 3,8056 | 3,9283 |
| 45 | 4,1264 | 4,2083 | 3,7500 | 3,9056 | 4,0082 |
| 50 | 4,1767 | 4,3095 | 3,9375 | 3,9722 | 4,0927 |
| 55 | 4,2191 | 4,3929 | 4,0000 | 4,0556 | 4,1759 |
| 60 | 4,2863 | 4,4476 | 4,2250 | 4,1194 | 4,2251 |
| 65 | 4,3573 | 4,5238 | 4,2500 | 4,1389 | 4,2405 |
| 70 | 4,3833 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2111 | 4,3375 |
| 75 | 4,4429 | 4,6071 | 4,5000 | 4,2917 | 4,3807 |
| 80 | 4,5250 | 4,6726 | 4,5000 | 4,3403 | 4,4529 |
| 85 | 4,6000 | 4,7143 | 4,6250 | 4,4167 | 4,4806 |
| 90 | 4,6100 | 4,7738 | 4,7500 | 4,5806 | 4,5496 |
| 95 | 4,7145 | 4,9167 | 5,0000 | 4,7181 | 4,6795 |
| 99 | 4,9490 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8889 | 4,8205 |
| Válidos | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 | 1052 |
| Media | 4,1288 | 4,2015 | 3,8591 | 3,9090 | 4,0240 |
| Desv. típ. | ,43271 | ,53506 | ,75721 | ,52430 | ,45797 |

Tabla 159: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos I.

| Percentiles | Estrategias: Motivación. intrínseca | Estrategias: Motivación. extrínseca | Estrategias: Actitud. interés | Estrategias: Autoconcepto. Autoestima | Estrategias: Relajación. Control. Estrés. Ansiedad | Estrategias: Control. Espacio | Estrategias: Control. Material | Estrategias: Conocimiento. Estrategias | Estrategias. Conocimiento. Tarea. Objetivos. Evaluación | Estrategias. Planificación | Estrategias: Evaluación. Control. Regulación |
|-------------|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|---|----------------------------------|-----------------------------------|--|---|----------------------------|---|
| 1 | 2,0000 | 1,0000 | 2,0880 | 2,0000 | 1,0000 | 2,0733 | 2,0000 | 2,1429 | 2,3333 | 1,3333 | 2,1667 |
| 3 | 2,0800 | 1,0000 | 2,6000 | 2,0000 | 1,0000 | 2,6667 | 3,0000 | 2,8800 | 3,0000 | 2,0000 | 3,0000 |
| 5 | 3,0000 | 1,0000 | 3,0000 | 2,5000 | 1,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,1429 | 3,3333 | 2,0000 | 3,2667 |
| 7 | 3,0000 | 1,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 1,5000 | 3,3333 | 3,5000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,3333 | 3,3333 |
| 10 | 3,5000 | 1,3333 | 3,2000 | 3,0000 | 1,7500 | 3,5000 | 3,5000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,3333 | 3,5000 |
| 15 | 4,0000 | 1,6667 | 3,5600 | 3,5000 | 2,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,4286 | 4,0000 | 2,6667 | 3,6667 |
| 20 | 4,0000 | 2,0000 | 3,6000 | 3,5000 | 2,2500 | 3,8333 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,0000 | 3,8333 |
| 25 | 4,0000 | 2,0000 | 3,8000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 3,7143 | 4,3333 | 3,0000 | 4,0000 |
| 30 | 4,5000 | 2,3333 | 3,8000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 35 | 4,5000 | 2,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 2,7500 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,1667 |
| 40 | 4,5000 | 2,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 3,0000 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 3,0000 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 55 | 4,5000 | 3,3333 | 4,4000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 60 | 4,6000 | 3,3333 | 4,4000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,0000 | 4,5000 |
| 65 | 5,0000 | 3,6667 | 4,4000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 |
| 75 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 4,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 4,2500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 90 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9714 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 |
| Media | 4,4124 | 2,9352 | 4,1289 | 4,2592 | 3,0902 | 4,3132 | 4,5560 | 4,1644 | 4,4688 | 3,8021 | 4,2834 |
| Desv. típ. | ,72259 | 1,05976 | ,66864 | ,81234 | 1,02810 | ,66317 | ,68082 | ,63733 | ,59885 | ,94278 | ,59579 |

Tabla 160: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos II.

| Percentiles | Estrategias: Evaluación, Control, Regulación | Estrategias: Búsqueda | Estrategias: Selección | Estrategias: Control, Atención | Estrategias: Adquisición, Información | Estrategias: Elaboración | Estrategias: Organización | Estrategias: Pensamiento, crítico, Propuestas, Personales | Estrategias: Retención, MCP, MLP | Estrategias: Recuperación | Estrategias: Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 2,1667 | 1,9300 | 1,0000 | 1,9067 | 1,6667 | 2,0000 | 1,6200 | 1,9067 | 1,2400 | 2,2867 | 2,0000 |
| 3 | 3,0000 | 2,0000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,5000 | 1,8333 | 2,3333 | 1,6667 | 2,6667 | 2,5800 |
| 5 | 3,2667 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,7500 | 2,1667 | 2,3333 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 |
| 7 | 3,3333 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,3333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 |
| 10 | 3,5000 | 2,7500 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 3,0000 | 2,6667 | 2,6667 | 2,3333 | 3,1667 | 3,0000 |
| 15 | 3,6667 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,0000 | 3,2500 | 2,9667 | 3,0000 | 2,6667 | 3,5000 | 3,5000 |
| 20 | 3,8333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,5000 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 |
| 25 | 4,0000 | 3,2500 | 3,5000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,5000 | 3,3333 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 |
| 30 | 4,0000 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 |
| 35 | 4,1667 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 4,0000 | 4,0000 |
| 40 | 4,3333 | 3,5000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,8333 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 |
| 45 | 4,3333 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 |
| 50 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 |
| 55 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,1667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 |
| 60 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 |
| 65 | 4,6667 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 |
| 70 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 |
| 75 | 4,8333 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 |
| 80 | 4,8333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 |
| 85 | 4,8333 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,7500 | 4,8333 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 |
| Media | 4,2834 | 3,8157 | 3,9089 | 3,7110 | 3,9790 | 3,9969 | 3,9165 | 3,7023 | 3,6900 | 4,1261 | 4,2636 |
| Desv. típ. | ,59579 | ,82906 | ,91935 | ,86291 | ,82832 | ,73530 | ,88238 | ,76733 | ,88028 | ,66429 | ,75112 |

Tabla 161: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos.

| Percentiles | Subescala1. Afectivo/emotivas. Automanejo | Subescala2. Control.contexto Interacción.social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización.Cre actividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso.información |
|-------------|---|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|---|---|------------------------------|--|
| 1 | 2,4679 | 2,5733 | 2,6771 | 2,2633 | 1,7500 | 2,3333 | 2,1850 | 1,9067 | 1,2400 | 2,2867 | 2,4767 |
| 3 | 2,7339 | 3,0967 | 3,1705 | 2,6667 | 2,3750 | 2,5267 | 2,2917 | 2,3333 | 1,6667 | 2,6667 | 2,6667 |
| 5 | 2,8887 | 3,3333 | 3,3810 | 2,7167 | 2,5000 | 2,8333 | 2,7083 | 2,3333 | 2,3333 | 3,0000 | 2,8333 |
| 7 | 2,9667 | 3,5833 | 3,4762 | 2,9167 | 2,6250 | 2,8333 | 2,8333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 |
| 10 | 3,1007 | 3,7500 | 3,6429 | 3,1667 | 2,7750 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 2,3333 | 3,1667 | 3,1667 |
| 15 | 3,1960 | 3,9167 | 3,7857 | 3,3333 | 3,0000 | 3,1667 | 3,2083 | 3,0000 | 2,6667 | 3,5000 | 3,3333 |
| 20 | 3,3267 | 4,0000 | 3,8810 | 3,4167 | 3,1250 | 3,3333 | 3,2917 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5333 |
| 25 | 3,4067 | 4,1667 | 4,0000 | 3,5833 | 3,2500 | 3,5000 | 3,4583 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,6667 |
| 30 | 3,4920 | 4,2500 | 4,0714 | 3,7500 | 3,5000 | 3,5000 | 3,6250 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 35 | 3,5780 | 4,3333 | 4,1667 | 3,8333 | 3,6250 | 3,5000 | 3,7083 | 3,3333 | 3,3333 | 4,0000 | 3,9167 |
| 40 | 3,6500 | 4,4167 | 4,2857 | 4,0000 | 3,7500 | 3,6667 | 3,8333 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 |
| 45 | 3,7267 | 4,5000 | 4,3667 | 4,0333 | 3,8750 | 3,8333 | 3,9167 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0833 |
| 50 | 3,7867 | 4,5000 | 4,4286 | 4,0833 | 3,8750 | 3,8333 | 4,0417 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,1667 |
| 55 | 3,8767 | 4,5833 | 4,5000 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,1250 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,2500 |
| 60 | 3,9200 | 4,6667 | 4,5524 | 4,3333 | 4,2500 | 4,0000 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,3333 |
| 65 | 4,0060 | 4,7500 | 4,5952 | 4,4167 | 4,2500 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,4167 |
| 70 | 4,0733 | 4,8333 | 4,6524 | 4,5000 | 4,5000 | 4,1667 | 4,4583 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5333 |
| 75 | 4,2000 | 4,9167 | 4,6905 | 4,5833 | 4,5000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 |
| 80 | 4,2200 | 4,9167 | 4,7143 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6250 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 4,2633 | 5,0000 | 4,8333 | 4,7500 | 4,6250 | 4,6667 | 4,7583 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 |
| 90 | 4,3667 | 5,0000 | 4,9286 | 4,8333 | 4,8750 | 4,8333 | 4,8750 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,5853 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,9520 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 |
| Media | 3,7652 | 4,4346 | 4,3166 | 4,0428 | 3,8623 | 3,8450 | 3,9567 | 3,7023 | 3,6900 | 4,1261 | 4,1192 |
| Desv. típ. | ,52292 | ,56105 | ,52671 | ,67766 | ,77802 | ,64660 | ,71969 | ,76733 | ,88028 | ,66429 | ,66641 |

Tabla 162: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,7095 | 2,5333 | 1,7500 | 2,5072 | 2,8886 |
| 3 | 3,0825 | 3,0057 | 2,3750 | 2,7186 | 3,0371 |
| 5 | 3,3073 | 3,1940 | 2,5000 | 2,8472 | 3,1806 |
| 7 | 3,4655 | 3,2738 | 2,6250 | 3,0211 | 3,2409 |
| 10 | 3,5683 | 3,3988 | 2,7750 | 3,1806 | 3,3661 |
| 15 | 3,6643 | 3,6012 | 3,0000 | 3,3819 | 3,4818 |
| 20 | 3,7333 | 3,6964 | 3,1250 | 3,4847 | 3,5757 |
| 25 | 3,8117 | 3,7917 | 3,2500 | 3,5417 | 3,6482 |
| 30 | 3,8633 | 3,9202 | 3,5000 | 3,6389 | 3,7680 |
| 35 | 3,9323 | 4,0012 | 3,6250 | 3,7153 | 3,8409 |
| 40 | 4,0180 | 4,1131 | 3,7500 | 3,7986 | 3,9183 |
| 45 | 4,0983 | 4,2107 | 3,8750 | 3,9097 | 3,9999 |
| 50 | 4,1550 | 4,3095 | 3,8750 | 3,9653 | 4,1139 |
| 55 | 4,2000 | 4,3810 | 4,0000 | 4,0639 | 4,1793 |
| 60 | 4,2560 | 4,4345 | 4,2500 | 4,1319 | 4,2364 |
| 65 | 4,3330 | 4,5167 | 4,2500 | 4,1528 | 4,2638 |
| 70 | 4,3817 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2083 | 4,3453 |
| 75 | 4,4183 | 4,6012 | 4,5000 | 4,2986 | 4,3807 |
| 80 | 4,5120 | 4,6726 | 4,5000 | 4,3403 | 4,4560 |
| 85 | 4,5803 | 4,6905 | 4,6250 | 4,4306 | 4,4854 |
| 90 | 4,6100 | 4,7726 | 4,8750 | 4,6097 | 4,5596 |
| 95 | 4,7037 | 4,9167 | 5,0000 | 4,7458 | 4,6795 |
| 99 | 4,9760 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8889 | 4,8272 |
| Válidos | 571 | 571 | 571 | 571 | 571 |
| Media | 4,0999 | 4,1797 | 3,8623 | 3,9066 | 4,0121 |
| Desv. típ. | ,45381 | ,55092 | ,77802 | ,53635 | ,47532 |

Tabla 163: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas I.

| Percentiles | Estrategias: Motivación intrínseca | Estrategias: Motivación extrínseca | Estrategias: Actitud, Interés | Estrategias: Autoconcepto, Autoestima | Estrategias: Relajación, Control, Estrés, Ansiedad | Estrategias: Control, Espacio | Estrategias: Control, Material | Estrategias: Conocimiento, Estrategias | Estrategias: Conocimiento, Tarea, Objetivos, Evaluación | Estrategias: Planificación | Estrategias: Evaluación, Control, Regulación |
|-------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|--|---|----------------------------|--|
| 1 | 2,0000 | 1,0000 | 2,4000 | 2,0000 | 1,0000 | 2,6667 | 2,5000 | 2,9729 | 2,6667 | 1,3333 | 2,3333 |
| 3 | 3,0000 | 1,0000 | 3,0000 | 2,5000 | 1,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,3333 | 2,0000 | 3,1667 |
| 5 | 3,0000 | 1,3333 | 3,0000 | 2,5500 | 1,2500 | 3,3333 | 3,5000 | 3,2857 | 3,3333 | 2,3333 | 3,3333 |
| 7 | 3,5000 | 1,6667 | 3,2000 | 3,0000 | 1,5000 | 3,3333 | 4,0000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,3333 | 3,5000 |
| 10 | 3,5000 | 1,6667 | 3,4000 | 3,0000 | 1,5000 | 3,5333 | 4,0000 | 3,4286 | 3,6667 | 2,6667 | 3,6667 |
| 15 | 4,0000 | 1,6667 | 3,6000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,0000 | 3,6667 |
| 20 | 4,0000 | 2,0000 | 3,8000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,8333 | 4,5000 | 3,7143 | 4,0000 | 3,0000 | 3,8333 |
| 25 | 4,5000 | 2,3333 | 3,8000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,1667 | 3,3333 | 4,0000 |
| 30 | 4,5000 | 2,6667 | 3,8000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 35 | 4,5000 | 2,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,1667 |
| 40 | 4,5000 | 3,0000 | 4,2000 | 4,0000 | 2,7500 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 3,3333 | 4,2000 | 4,5000 | 2,7500 | 4,5000 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 3,3333 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 55 | 4,5000 | 3,6667 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 60 | 5,0000 | 3,6667 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,5000 |
| 65 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,5714 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 4,0000 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 |
| 75 | 5,0000 | 4,0000 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 4,0000 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,3333 | 4,8000 | 5,0000 | 4,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 90 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 |
| Media | 4,5031 | 3,1816 | 4,2000 | 4,2464 | 2,9433 | 4,3624 | 4,6601 | 4,2429 | 4,4671 | 3,8905 | 4,3105 |
| Desv. típ. | ,64911 | 1,0746 | ,59119 | ,78003 | 1,0102 | ,58794 | ,54805 | ,65873 | ,54082 | ,88795 | ,55366 |

Tabla 164: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas II.

| Percentiles | Estrategias: Evaluación. Control. Regulación. | Estrategias: Búsqueda | Estrategias: Selección | Estrategias: Control. Atención | Estrategias: Adquisición. Información | Estrategias: Elaboración | Estrategias: Organización | Estrategias: Pensamiento. crítico. Propuestas. Personales | Estrategias: Retención. MCP. MLP | Estrategias. Recuperación | Estrategias. Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------|---------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 1 | 2,0000 | 1,9100 | 1,9367 | 1,6667 | 2,0000 | 1,6667 | 2,2133 | 1,6667 | 2,4700 | 2,0000 | 1,3333 |
| 3 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,5000 | 1,9100 | 2,6667 | 2,0000 | 2,8333 | 2,5000 | 1,8200 |
| 5 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,1667 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,3333 |
| 7 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,9350 | 2,3333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,1667 | 3,0000 | 2,6667 |
| 10 | 2,7500 | 2,5000 | 2,6667 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,5000 | 3,0000 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,2500 | 2,8833 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,0000 |
| 20 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,5000 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,3333 |
| 25 | 3,2500 | 3,2500 | 3,3333 | 3,3333 | 3,5000 | 3,3333 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 3,3333 |
| 30 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 |
| 35 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 |
| 40 | 3,5000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,8000 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,5000 | 4,0000 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 3,8333 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,5000 | 4,0000 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,3333 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,1667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 60 | 4,0500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 65 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 80 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 85 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 4,8333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,9667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 481 | 481 | 480 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 |
| Media | 3,8560 | 3,8545 | 3,7667 | 3,9453 | 3,9626 | 3,9113 | 3,6833 | 3,7048 | 4,1164 | 4,3545 | 4,0000 |
| Desv. típ. | ,78341 | ,86339 | ,82001 | ,78823 | ,70593 | ,93181 | ,70789 | ,81886 | ,60893 | ,70462 | ,88689 |

Tabla 165: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas.

| Percentiles | Subescala1. Afectivo-motivas. Automejor | Subescala2. Control, contexto Interacción: social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización, Cre actividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso: información |
|-------------|---|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|--|---|------------------------------|---|
| 1 | 2,3467 | 2,8183 | 3,0648 | 2,4167 | 2,0000 | 2,3333 | 1,7350 | 2,2133 | 1,6667 | 2,4700 | 2,3033 |
| 3 | 2,8995 | 3,4550 | 3,3198 | 2,6667 | 2,4325 | 2,6667 | 2,3108 | 2,6667 | 2,0000 | 2,8333 | 2,6667 |
| 5 | 2,9667 | 3,6667 | 3,4774 | 2,8417 | 2,5000 | 2,8333 | 2,6667 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 2,9250 |
| 7 | 3,0790 | 3,7500 | 3,6190 | 3,0833 | 2,6250 | 2,8333 | 2,7808 | 2,6667 | 2,3333 | 3,1667 | 3,0000 |
| 10 | 3,1267 | 3,8500 | 3,6667 | 3,2500 | 2,8750 | 3,0000 | 3,0083 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,2500 |
| 15 | 3,2767 | 4,0000 | 3,8571 | 3,4167 | 3,0000 | 3,1667 | 3,2083 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 |
| 20 | 3,3733 | 4,1667 | 3,9333 | 3,5833 | 3,2500 | 3,3333 | 3,3083 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,6167 |
| 25 | 3,4617 | 4,2500 | 4,0476 | 3,6667 | 3,3750 | 3,5000 | 3,4375 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 |
| 30 | 3,5453 | 4,3333 | 4,1667 | 3,7500 | 3,5000 | 3,5000 | 3,5417 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,9167 |
| 35 | 3,6423 | 4,4167 | 4,2381 | 3,8917 | 3,6250 | 3,5000 | 3,6958 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 |
| 40 | 3,6993 | 4,5000 | 4,3095 | 4,0000 | 3,6250 | 3,6667 | 3,8250 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0833 |
| 45 | 3,7400 | 4,5000 | 4,3810 | 4,0833 | 3,7500 | 3,8333 | 3,8750 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,2417 |
| 50 | 3,8067 | 4,5833 | 4,4286 | 4,1667 | 4,0000 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,3333 |
| 55 | 3,8877 | 4,6667 | 4,4762 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,1250 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,4167 |
| 60 | 3,9773 | 4,7500 | 4,5476 | 4,3500 | 4,1500 | 4,0000 | 4,2083 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4167 |
| 65 | 4,0800 | 4,8333 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2500 | 4,1667 | 4,2917 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,5000 |
| 70 | 4,1867 | 4,8333 | 4,6429 | 4,5000 | 4,3750 | 4,1667 | 4,4167 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5833 |
| 75 | 4,2200 | 4,9167 | 4,6905 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,4583 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 |
| 80 | 4,2633 | 4,9167 | 4,7143 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,5667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 4,2960 | 5,0000 | 4,7857 | 4,7500 | 4,6250 | 4,5000 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 |
| 90 | 4,4307 | 5,0000 | 4,9286 | 4,8333 | 4,7500 | 4,6667 | 4,8750 | 4,6667 | 4,6667 | 4,9667 | 5,0000 |
| 95 | 4,6087 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9917 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,8360 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 |
| Media | 3,8149 | 4,5113 | 4,3548 | 4,1005 | 3,8552 | 3,8566 | 3,9369 | 3,6833 | 3,7048 | 4,1164 | 4,1772 |
| Desv. típ. | ,50961 | ,46302 | ,50393 | ,63221 | ,73252 | ,64075 | ,73141 | ,70789 | ,81886 | ,60893 | ,65968 |

Tabla 166: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,9834 | 2,7917 | 2,0000 | 2,7060 | 3,0466 |
| 3 | 3,3129 | 3,2279 | 2,4325 | 2,7738 | 3,1287 |
| 5 | 3,4125 | 3,2747 | 2,5000 | 2,8958 | 3,2547 |
| 7 | 3,5187 | 3,3790 | 2,6250 | 3,0949 | 3,3604 |
| 10 | 3,6330 | 3,5542 | 2,8750 | 3,2313 | 3,4424 |
| 15 | 3,7220 | 3,6964 | 3,0000 | 3,4038 | 3,5757 |
| 20 | 3,8147 | 3,8048 | 3,2500 | 3,4931 | 3,6348 |
| 25 | 3,8950 | 3,8750 | 3,3750 | 3,5503 | 3,7391 |
| 30 | 3,9833 | 3,9643 | 3,5000 | 3,6549 | 3,8201 |
| 35 | 4,0445 | 4,0298 | 3,6250 | 3,7316 | 3,8813 |
| 40 | 4,1160 | 4,1190 | 3,6250 | 3,8125 | 3,9582 |
| 45 | 4,1632 | 4,2083 | 3,7500 | 3,9028 | 4,0113 |
| 50 | 4,2033 | 4,3036 | 4,0000 | 3,9757 | 4,0802 |
| 55 | 4,2527 | 4,4167 | 4,0000 | 4,0455 | 4,1714 |
| 60 | 4,3003 | 4,4702 | 4,1500 | 4,0903 | 4,2123 |
| 65 | 4,3817 | 4,5455 | 4,2500 | 4,1319 | 4,2405 |
| 70 | 4,3967 | 4,5952 | 4,3750 | 4,2153 | 4,3085 |
| 75 | 4,4600 | 4,6295 | 4,5000 | 4,2917 | 4,3809 |
| 80 | 4,5497 | 4,6726 | 4,5000 | 4,3403 | 4,4522 |
| 85 | 4,6052 | 4,7253 | 4,6250 | 4,3958 | 4,4782 |
| 90 | 4,6267 | 4,7970 | 4,7500 | 4,5556 | 4,5344 |
| 95 | 4,7232 | 4,9167 | 5,0000 | 4,6944 | 4,6813 |
| 99 | 4,9180 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8889 | 4,8267 |
| Válidos | 481 | 481 | 481 | 481 | 481 |
| Media | 4,1631 | 4,2274 | 3,8552 | 3,9119 | 4,0383 |
| Desv. típ. | ,40405 | ,51493 | ,73252 | ,51013 | ,43646 |

Tabla 167: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 9 años I.

| Percentiles | Estrategias. Motivación. intrínseca | Estrategias. Motivación. extrínseca | Estrategias. Actitud. Interés | Estrategias. Autoconcepto. Autoestima | Estrategias. Relajación. Control. Estrés. Ansiedad | Estrategias. Control. Espacio | Estrategias. Control. Material | Estrategias. Conocimiento. Estrategias | Estrategias. Conocimiento. Tarea. Objetivos. Evaluación | Estrategias. Planificación | Estrategias. Evaluación. Control. Regulación |
|-------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|--|---|----------------------------|--|
| 1 | 1,3300 | 1,0000 | 2,3320 | 2,0000 | 1,0000 | 2,7217 | 2,3300 | 2,7143 | 1,8867 | 1,0000 | 3,0000 |
| 3 | 2,0000 | 1,0000 | 2,9960 | 2,0000 | 1,0000 | 3,1650 | 3,0000 | 3,1429 | 2,3333 | 2,0000 | 3,1650 |
| 5 | 3,0000 | 1,3333 | 3,1300 | 2,8250 | 1,2500 | 3,5000 | 3,0000 | 3,2857 | 3,0000 | 2,3333 | 3,1667 |
| 7 | 3,0000 | 1,6667 | 3,4620 | 3,0000 | 1,5000 | 3,6667 | 3,5000 | 3,2857 | 3,1033 | 2,3333 | 3,3333 |
| 10 | 3,6500 | 1,7667 | 3,8000 | 3,0000 | 1,7500 | 3,6667 | 3,5000 | 3,4286 | 3,3333 | 2,6667 | 3,5000 |
| 15 | 4,0000 | 2,3167 | 3,8000 | 3,5000 | 2,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,4286 | 3,6667 | 3,0000 | 3,6667 |
| 20 | 4,0000 | 2,3333 | 4,0000 | 3,5000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,3333 | 3,8333 |
| 25 | 4,1250 | 2,3333 | 4,2000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,1667 | 4,1250 | 3,7143 | 4,0000 | 3,3333 | 4,0000 |
| 30 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,3333 | 4,5000 | 3,8571 | 4,0000 | 3,6667 | 4,1667 |
| 35 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,0000 | 2,8875 | 4,3333 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,1667 |
| 40 | 4,5000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,1214 | 4,3333 | 4,0000 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 3,3333 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6667 | 4,0000 | 4,4167 |
| 55 | 5,0000 | 3,3333 | 4,4000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0500 | 4,5000 |
| 60 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 4,5000 | 3,5000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,5000 |
| 65 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 4,5000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5250 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 75 | 5,0000 | 4,3333 | 4,8000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 4,3333 | 4,8000 | 5,0000 | 4,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 4,2500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 |
| Media | 4,4924 | 3,3030 | 4,3591 | 4,2083 | 3,1420 | 4,4596 | 4,5644 | 4,1786 | 4,3712 | 3,9621 | 4,3548 |
| Desv. típ. | ,73356 | 1,11847 | ,54966 | ,77421 | 1,02413 | ,50992 | ,62823 | ,58660 | ,68998 | ,88590 | ,54772 |

Tabla 168: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 9 años II.

| Percentiles | Estrategias. Evaluación. Control. Regulación | Estrategias. Búsqueda | Estrategias. Selección | Estrategias. Control. Atención | Estrategias. Adquisición. Información | Estrategias. Elaboración | Estrategias. Organización | Estrategias. Pensamiento. crítico. Propuestas. Personales | Estrategias. Retención. MCP. MLP | Estrategias. Recuperación | Estrategias. Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 1,2475 | 1,0000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3325 | 1,8333 | 1,5533 | 1,0000 | 1,6633 | 1,3300 | 1,3333 |
| 3 | 2,0000 | 1,0000 | 2,3300 | 2,3333 | 2,7500 | 2,3333 | 2,3333 | 1,6633 | 3,0000 | 2,5000 | 2,3300 |
| 5 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,5500 | 2,9125 | 2,6083 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 |
| 7 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 3,0000 | 2,6667 | 2,6667 | 2,3333 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 |
| 10 | 2,7500 | 3,0000 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,8333 | 2,7667 | 2,6667 | 3,3833 | 3,5000 | 3,0000 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 2,9833 | 3,3167 | 3,2500 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 |
| 20 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5333 | 3,5000 | 3,5000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,5000 | 3,3333 |
| 25 | 3,2500 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,5625 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 |
| 30 | 3,2500 | 3,5000 | 3,6333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,6333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 |
| 35 | 3,5000 | 3,5000 | 3,6667 | 3,8500 | 3,7500 | 3,8333 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 |
| 40 | 3,5000 | 3,5000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,4000 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0000 | 3,7333 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0000 | 4,0000 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,1667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,1917 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 60 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,3333 |
| 65 | 4,2500 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5250 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 80 | 4,6000 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8000 | 5,0000 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 | 5,0000 |
| 85 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 |
| Media | 3,8144 | 3,8447 | 3,8283 | 4,0909 | 4,1117 | 4,0391 | 3,6641 | 3,8409 | 4,2020 | 4,2879 | 4,0682 |
| Desv. típ. | ,86084 | ,94935 | ,82011 | ,76066 | ,70462 | ,76719 | ,71278 | ,87899 | ,63940 | ,76448 | ,81101 |

Tabla 169: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 10 años I.

| Percentiles | Estrategias Motivación intrínseca | Estrategias Motivación extrínseca | Estrategias Actitud interés | Estrategias Autoconcepto Autoestima | Estrategias Relajación Control Estrés Ansiedad | Estrategias Control Espacio | Estrategias Control Material | Estrategias Conocimiento Estrategias | Estrategias Conocimiento Tarea Objetivos Evaluación | Estrategias Planificación | Estrategias Evaluación Control Regulación |
|-------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------------|---|---------------------------|---|
| 1 | 2,4200 | 1,0000 | 2,0520 | 2,0000 | 1,0000 | 1,8233 | 1,4200 | 2,9171 | 3,0000 | 1,1400 | 2,1133 |
| 3 | 3,0000 | 1,0000 | 2,4520 | 2,1300 | 1,0000 | 2,9200 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0867 | 1,4200 | 3,2100 |
| 5 | 3,5000 | 1,0333 | 3,0000 | 2,5000 | 1,0000 | 3,3333 | 3,0000 | 3,1571 | 3,3333 | 2,0000 | 3,3500 |
| 7 | 3,5000 | 1,6467 | 3,0000 | 3,0000 | 1,2500 | 3,4900 | 3,0000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,3133 | 3,5000 |
| 10 | 4,0000 | 1,7333 | 3,4400 | 3,0000 | 1,5000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,4286 | 3,6667 | 2,6667 | 3,6667 |
| 15 | 4,0000 | 2,0000 | 3,6000 | 3,5000 | 1,5000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,0000 | 3,8333 |
| 20 | 4,5000 | 2,0000 | 3,8000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,7143 | 4,0000 | 3,0000 | 4,0000 |
| 25 | 4,5000 | 2,3333 | 3,9000 | 4,0000 | 2,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,1667 |
| 30 | 4,5000 | 2,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,3333 |
| 35 | 4,5000 | 2,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,1667 | 4,5000 | 4,1429 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 40 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,5000 | 2,5000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,1429 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 2,9667 | 4,2000 | 4,5000 | 2,7500 | 4,3333 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,0000 | 4,5000 |
| 55 | 5,0000 | 3,3333 | 4,4000 | 5,0000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,5714 | 4,6667 | 4,0000 | 4,5000 |
| 60 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 |
| 65 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 75 | 5,0000 | 4,0000 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 3,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,3333 | 4,8000 | 5,0000 | 4,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 |
| Media | 4,5603 | 3,1087 | 4,2213 | 4,3298 | 2,8688 | 4,3392 | 4,5248 | 4,2746 | 4,5437 | 3,8747 | 4,4007 |
| Desv. típ. | ,55251 | 1,07902 | ,62596 | ,81027 | 1,06133 | ,63789 | ,71795 | ,58231 | ,53365 | ,97308 | ,54517 |

Tabla 170: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 10 años II.

| Percentiles | Estrategias: Evaluación, Control, Regulación | Estrategias: Búsqueda | Estrategias: Selección | Estrategias: Control, Atención | Estrategias: Adquisición, Información | Estrategias: Elaboración | Estrategias: Organización | Estrategias: Pensamiento, crítico, Propuestas Personales | Estrategias: Retención, MCP, MLP | Estrategias: Recuperación | Estrategias: Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 1,8550 | 1,0000 | 1,8067 | 2,1400 | 1,4200 | 1,3333 | 2,0000 | 1,6667 | 2,3333 | 2,2100 | 1,1400 |
| 3 | 2,3150 | 2,0000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,1300 | 1,6667 | 2,3333 | 2,0867 | 2,7100 | 3,0000 | 2,3333 |
| 5 | 2,5000 | 2,0500 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,0167 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,7000 |
| 7 | 2,7350 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 3,0000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 |
| 10 | 2,8000 | 3,0000 | 2,3333 | 3,0000 | 3,2500 | 2,6667 | 2,7333 | 2,6667 | 3,5000 | 3,0000 | 3,0000 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,4333 | 3,5000 | 2,8333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5000 | 3,3333 |
| 20 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,7500 | 3,1667 | 3,0000 | 3,1333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,4667 |
| 25 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,3333 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 |
| 30 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 |
| 35 | 3,5000 | 4,0000 | 3,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 3,7833 | 3,3333 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0000 | 4,0000 |
| 40 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,2500 | 4,1500 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3000 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,2500 | 4,1667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 55 | 4,0000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3667 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 60 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 65 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,1000 | 4,5500 | 5,0000 | 4,6667 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,8000 |
| 75 | 4,5000 | 5,0000 | 4,5000 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 80 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,7500 | 4,8333 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 | 5,0000 |
| 85 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 |
| Media | 3,9238 | 4,0284 | 3,7991 | 4,1844 | 4,1525 | 3,9645 | 3,8392 | 3,7967 | 4,2530 | 4,3475 | 4,1631 |
| Desv. típ. | ,81555 | ,94259 | ,87820 | ,74474 | ,73604 | ,93792 | ,79443 | ,82498 | ,62285 | ,72934 | ,81612 |

Tabla 171: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 11 años I.

| Percentiles | Estrategias Motivación intrínseca | Estrategias Motivación extrínseca | Estrategias Actitud. Interés | Estrategias Autoconcepto. Autoestima | Estrategias Relajación. Control. Estrés. Ansiedad | Estrategias Control. Espacio | Estrategias Control. Material | Estrategias Conocimiento. Estrategias | Estrategias Conocimiento. Tarea. Objetivos. Evaluación | Estrategias Planificación | Estrategias Evaluación. Control. Regulación |
|-------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|---|------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------|---|
| 1 | 2,0000 | 1,0000 | 2,6880 | 1,4400 | 1,0000 | 1,6667 | 1,6600 | 1,8514 | 1,8800 | 1,8133 | 2,2533 |
| 3 | 2,0000 | 1,0000 | 3,0000 | 2,0000 | 1,2500 | 2,5000 | 2,6600 | 3,0457 | 3,3333 | 2,1067 | 3,3333 |
| 5 | 3,0000 | 1,0000 | 3,0000 | 2,6000 | 1,3000 | 2,8333 | 3,0000 | 3,2857 | 3,4000 | 2,3333 | 3,3333 |
| 7 | 3,0000 | 1,0267 | 3,2000 | 3,0000 | 1,7500 | 3,0133 | 3,5000 | 3,2971 | 3,6667 | 2,3333 | 3,3333 |
| 10 | 3,5000 | 1,4667 | 3,4000 | 3,0000 | 2,0000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,4286 | 4,0000 | 2,4667 | 3,5000 |
| 15 | 3,8000 | 1,6667 | 3,6000 | 3,5000 | 2,2500 | 3,6667 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,0000 | 3,5000 |
| 20 | 4,0000 | 2,0000 | 3,6000 | 3,9000 | 2,2500 | 3,6667 | 4,0000 | 3,7143 | 4,2667 | 3,0000 | 3,8333 |
| 25 | 4,0000 | 2,0000 | 3,8000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 30 | 4,5000 | 2,3333 | 3,8400 | 4,0000 | 2,7500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8857 | 4,3333 | 3,3333 | 4,1667 |
| 35 | 4,5000 | 2,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 40 | 4,5000 | 2,3333 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 55 | 4,5000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,5000 | 3,3000 | 4,5333 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 60 | 4,5000 | 3,0000 | 4,4000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 5,0000 | 4,1333 | 4,5000 |
| 65 | 5,0000 | 3,3333 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 3,6000 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,6857 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 |
| 75 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 4,2500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,2500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 |
| Media | 4,4021 | 2,8601 | 4,2140 | 4,3392 | 3,2413 | 4,3007 | 4,5909 | 4,2348 | 4,5524 | 3,8834 | 4,3135 |
| Desv. típ. | ,71271 | 1,09087 | ,59037 | ,82351 | ,98376 | ,71296 | ,68081 | ,59975 | ,56517 | ,89623 | ,57241 |

Tabla 172: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 11 años II.

| Percentiles | Estrategias: Evaluación, Control, Regulación | Estrategias: Búsqueda | Estrategias: Selección | Estrategias: Control, Atención | Estrategias: Adquisición, Información | Estrategias: Elaboración | Estrategias: Organización | Estrategias: Pensamiento, crítico, Propuestas, Personales | Estrategias: Retención, MCP, MLP | Estrategias: Recuperación | Estrategias: Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 2,0000 | 1,4400 | 1,1467 | 1,5867 | 2,1100 | 1,8333 | 1,6267 | 1,2933 | 2,2400 | 1,2200 | 1,3333 |
| 3 | 2,0000 | 2,0000 | 2,1067 | 2,3333 | 2,5000 | 2,2200 | 2,3333 | 1,7733 | 2,6667 | 2,5000 | 2,0000 |
| 5 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,4000 | 2,7500 | 2,3333 | 2,3333 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,3333 |
| 7 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,5133 | 2,3600 | 2,3333 | 3,0133 | 3,0000 | 2,3600 |
| 10 | 2,7500 | 2,5000 | 2,3333 | 2,8000 | 3,0000 | 2,8333 | 2,6667 | 2,4667 | 3,3333 | 3,0000 | 2,6667 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,4333 | 3,5000 | 3,0000 |
| 20 | 3,2500 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,2500 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 |
| 25 | 3,2500 | 3,5000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5000 | 3,5000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,3333 |
| 30 | 3,2500 | 3,5000 | 3,0667 | 3,6667 | 3,5000 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,4000 |
| 35 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 3,9000 | 4,0000 | 3,6667 |
| 40 | 3,5000 | 4,0000 | 3,5333 | 4,0000 | 3,7500 | 3,8333 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,1667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 60 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 65 | 4,2500 | 4,5000 | 4,3333 | 4,5333 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3333 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 80 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 4,7333 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,7000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 85 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7500 | 4,8333 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 |
| Media | 3,8392 | 3,9161 | 3,7110 | 4,0350 | 3,9178 | 3,9802 | 3,7296 | 3,6876 | 4,1352 | 4,2517 | 3,9627 |
| Desv. típ. | ,80895 | ,91156 | ,93801 | ,80852 | ,72540 | ,82068 | ,79410 | ,85417 | ,65301 | ,81766 | ,89784 |

Tabla 173: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 12 años I.

| Percentiles | Estrategias: Motivación. intrínseca | Estrategias: Motivación. extrínseca | Estrategias: Actitud. Interés | Estrategias: Autoconcepto. Autoestima | Estrategias: Relajación. Control. Estrés. Ansiedad | Estrategias: Control. Espacio | Estrategias: Control. Material | Estrategias: Conocimiento. Estrategias | Estrategias: Conocimiento. Tarea. Objetivos. Evaluación | Estrategias: Planificación | Estrategias: Evaluación. Control. Regulación |
|-------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|--|---|----------------------------|--|
| 1 | 1,2800 | 1,0000 | 1,3360 | 1,2800 | 1,0000 | 1,6867 | 1,2800 | 1,7943 | 1,8533 | 1,3733 | 2,0000 |
| 3 | 2,0000 | 1,3333 | 2,0720 | 2,0000 | 1,1700 | 2,2800 | 3,0000 | 2,1429 | 2,8933 | 1,6667 | 2,2800 |
| 5 | 2,4000 | 1,6667 | 2,4000 | 2,5000 | 1,4500 | 2,5000 | 3,0000 | 2,4286 | 3,2667 | 2,0000 | 3,0000 |
| 7 | 3,0000 | 1,6667 | 2,6000 | 2,9600 | 1,5000 | 3,0000 | 3,5000 | 2,7143 | 3,6667 | 2,0000 | 3,1533 |
| 10 | 3,0000 | 2,0000 | 2,8000 | 3,0000 | 1,7500 | 3,1667 | 3,5000 | 3,0857 | 3,6667 | 2,3333 | 3,3333 |
| 15 | 3,5000 | 2,3333 | 3,0000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,5000 | 4,0000 | 3,2857 | 4,0000 | 2,3333 | 3,5000 |
| 20 | 3,6000 | 2,3333 | 3,2000 | 3,5000 | 2,2500 | 3,7000 | 4,0000 | 3,4286 | 4,0000 | 2,6667 | 3,5000 |
| 25 | 4,0000 | 2,3333 | 3,4000 | 3,5000 | 2,2500 | 3,8333 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 2,6667 | 3,6667 |
| 30 | 4,0000 | 2,3333 | 3,5600 | 4,0000 | 2,5000 | 4,0000 | 4,5000 | 3,7143 | 4,3333 | 3,0000 | 3,8333 |
| 35 | 4,0000 | 2,3333 | 3,6000 | 4,0000 | 2,7500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,0000 | 3,9333 |
| 40 | 4,2000 | 2,6667 | 3,6000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 45 | 4,5000 | 2,6667 | 3,8000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,1667 | 5,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0333 |
| 50 | 4,5000 | 3,0000 | 3,8000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6667 | 3,6667 | 4,1667 |
| 55 | 4,5000 | 3,0000 | 3,8000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,3333 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 60 | 4,5000 | 3,3333 | 4,0000 | 4,5000 | 3,5000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 65 | 4,5000 | 3,3333 | 4,2000 | 4,5000 | 3,5000 | 4,5667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 70 | 4,5000 | 3,6667 | 4,2000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,0000 | 4,5000 |
| 75 | 5,0000 | 3,6667 | 4,4000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 |
| 80 | 5,0000 | 3,9333 | 4,4000 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 |
| 85 | 5,0000 | 4,0000 | 4,6000 | 5,0000 | 4,2500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 90 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6000 | 5,0000 | 4,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 4,8000 | 4,8333 |
| 95 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8000 | 5,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 |
| Media | 4,2194 | 3,0108 | 3,7703 | 4,1645 | 3,1081 | 4,1763 | 4,5452 | 3,9871 | 4,4065 | 3,5247 | 4,0882 |
| Desv. típ. | ,81600 | ,91911 | ,72856 | ,82986 | 1,01731 | ,72803 | ,69406 | ,72339 | ,58760 | ,95418 | ,65584 |

Tabla 174: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 11 años II.

| Percentiles | Estrategias. Evaluación. Control. Regulación | Estrategias. Búsqueda | Estrategias. Selección | Estrategias. Control. Atención | Estrategias. Adquisición. Información | Estrategias. Elaboración | Estrategias. Organización | Estrategias. Pensamiento. crítico. Propuestas. Personales | Estrategias. Retención. MCP. MLP | Estrategias. Recuperación | Estrategias. Uso académico |
|-------------|---|-----------------------|------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------|---------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 1 | 1,7500 | 1,2800 | 1,5600 | 1,3733 | 1,7800 | 1,2800 | 1,3733 | 1,0000 | 2,0933 | 2,2800 | 1,1867 |
| 3 | 2,0000 | 2,0000 | 2,3333 | 1,6667 | 2,4200 | 1,6667 | 2,0000 | 1,6667 | 2,4467 | 2,5000 | 1,5600 |
| 5 | 2,2000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,0000 | 2,7000 | 1,8333 | 2,3333 | 1,6667 | 2,6667 | 3,0000 | 2,0000 |
| 7 | 2,2500 | 2,4600 | 2,3333 | 2,3333 | 2,7500 | 2,0000 | 2,3333 | 2,0000 | 2,8333 | 3,0000 | 2,3333 |
| 10 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,7500 | 2,2667 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,3333 |
| 15 | 2,7500 | 3,0000 | 2,6667 | 2,6667 | 3,0000 | 2,6667 | 3,0000 | 2,3333 | 3,1667 | 3,5000 | 2,6667 |
| 20 | 3,0000 | 3,0000 | 2,7333 | 3,0000 | 3,2500 | 2,8333 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,5000 | 3,0000 |
| 25 | 3,2500 | 3,5000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 4,0000 | 3,0000 |
| 30 | 3,2500 | 3,5000 | 3,2667 | 3,3333 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,0000 | 3,6333 | 4,0000 | 3,3333 |
| 35 | 3,5000 | 3,8000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 3,3333 |
| 40 | 3,5000 | 4,0000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,7500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,4667 |
| 45 | 3,5500 | 4,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,4000 | 3,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 |
| 50 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 3,8333 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 |
| 55 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 3,9667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 60 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 65 | 4,0000 | 4,0000 | 3,8000 | 4,0000 | 4,2500 | 4,1667 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 70 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3333 |
| 80 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 85 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 5,0000 | 4,4667 | 4,8000 | 4,7333 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 |
| Media | 3,6968 | 3,8484 | 3,5312 | 3,6452 | 3,8306 | 3,7097 | 3,5849 | 3,4667 | 3,9376 | 4,1774 | 3,7355 |
| Desv. típ. | ,82473 | ,87604 | ,78743 | ,88083 | ,73078 | ,94793 | ,74762 | ,91611 | ,69583 | ,69024 | ,94487 |

Tabla 175: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 9 años I.

| Percentiles | Estrategias: Motivación. intrínseca | Estrategias: Motivación. extrínseca | Estrategias: Actitud. interés | Estrategias: Autoconcepto, Autoestima | Estrategias: Relajación. Control, Estrés, Ansiedad | Estrategias: Control. Espacio | Estrategias: Control. Material | Estrategias: Conocimiento, Estrategias | Estrategias: Conocimiento, Tarea. Objetivos, Evaluación | Estrategias: Planificación | Estrategias: Evaluación. Control, Regulación |
|-------------|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|---|----------------------------------|-----------------------------------|--|--|----------------------------|---|
| 1 | 2,0000 | 1,0000 | 2,6000 | 1,0650 | 1,0000 | 2,6883 | 1,6300 | 2,8757 | 2,3767 | 2,0000 | 1,7317 |
| 3 | 3,0000 | 1,0000 | 2,8780 | 2,1950 | 1,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 2,7967 | 2,3333 | 2,8983 |
| 5 | 3,0000 | 1,4333 | 3,1300 | 2,8250 | 1,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,1857 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 |
| 7 | 3,4550 | 1,6667 | 3,3820 | 3,5000 | 1,2500 | 3,4850 | 3,4550 | 3,2857 | 3,3333 | 3,0000 | 3,3333 |
| 10 | 3,6500 | 1,6667 | 3,4000 | 3,5000 | 1,5000 | 3,5000 | 4,0000 | 3,4714 | 3,4333 | 3,0000 | 3,5000 |
| 15 | 4,0000 | 1,9833 | 3,6000 | 3,5000 | 1,7500 | 3,6667 | 4,0000 | 3,5714 | 3,6667 | 3,0000 | 3,6667 |
| 20 | 4,0000 | 2,0000 | 3,8000 | 4,0000 | 2,0000 | 3,8333 | 4,0000 | 3,8000 | 3,8667 | 3,3333 | 3,7667 |
| 25 | 4,5000 | 2,3333 | 3,8000 | 4,0000 | 2,0625 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,0000 | 3,6667 | 3,8750 |
| 30 | 4,5000 | 2,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,0000 |
| 35 | 4,5000 | 2,3333 | 4,1100 | 4,0000 | 2,3875 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,1667 |
| 40 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,1000 | 2,5000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,5000 | 2,5000 | 4,4750 | 5,0000 | 4,2643 | 4,3333 | 4,0000 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,5000 | 2,7500 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 55 | 4,5750 | 3,0000 | 4,4000 | 4,5000 | 2,7875 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 |
| 60 | 5,0000 | 3,3333 | 4,6000 | 5,0000 | 3,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,4667 |
| 65 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,5714 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 4,0000 | 4,6200 | 5,0000 | 3,0250 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5857 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 |
| 75 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 |
| 80 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 3,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7333 |
| 85 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 90 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 4,2500 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5875 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 11,2143 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 4,5089 | 3,0863 | 4,2786 | 4,3661 | 2,8058 | 4,3616 | 4,6250 | 4,3061 | 4,4077 | 4,0298 | 4,2619 |
| Desv. típ. | ,62954 | 1,11388 | ,61004 | ,77105 | ,98394 | ,59817 | ,64550 | ,92181 | ,62914 | ,76400 | ,59893 |

Tabla 176: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 9 años II.

| Percentiles | Estrategias: Evaluación, Control, Regulación | Estrategias: Búsqueda | Estrategias: Selección | Estrategias: Control, Atención | Estrategias: Adquisición, Información | Estrategias: Elaboración | Estrategias: Organización | Estrategias: Pensamiento, crítico, Propuestas, Personales | Estrategias: Retención, MCP, MLP | Estrategias: Recuperación | Estrategias: Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 2,0650 | 1,0000 | 1,6667 | 2,0433 | 1,6300 | 1,6883 | 1,6667 | 1,6667 | 2,3550 | 2,0000 | 1,4633 |
| 3 | 2,5000 | 2,0000 | 1,7967 | 2,4633 | 2,5000 | 1,8983 | 2,3333 | 1,6667 | 2,8983 | 2,5000 | 2,4633 |
| 5 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,8833 | 2,6625 | 2,2750 | 2,5500 | 2,3333 | 3,1083 | 2,5000 | 3,0000 |
| 7 | 2,7500 | 2,0000 | 2,3333 | 3,0000 | 2,7500 | 2,5000 | 2,6667 | 2,3333 | 3,3183 | 2,9550 | 3,0000 |
| 10 | 3,0000 | 2,5000 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 2,7667 | 2,3333 | 3,5000 | 3,0000 | 3,3333 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,4750 | 3,3333 |
| 20 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 3,6667 | 3,4000 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5000 | 3,6667 |
| 25 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5000 | 3,3750 | 3,0000 | 3,3333 | 3,7083 | 4,0000 | 3,6667 |
| 30 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,7500 | 3,5000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 4,0000 |
| 35 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,8333 | 3,1833 | 3,6667 | 3,8333 | 4,0000 | 4,1833 |
| 40 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 3,8333 | 3,3333 | 3,6667 | 3,8667 | 4,5000 | 4,3333 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,5000 | 4,3333 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,1667 | 3,3333 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,3333 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,2500 | 4,1917 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 60 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,2500 | 4,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,6667 |
| 65 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,5000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6667 |
| 70 | 4,2500 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 80 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,5000 | 4,8333 | 4,1333 | 4,6667 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 85 | 4,7500 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7500 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 3,8259 | 3,6875 | 3,6250 | 4,0714 | 3,9665 | 3,9747 | 3,5417 | 3,7560 | 4,1369 | 4,2321 | 4,2530 |
| Desv. típ. | ,75772 | ,92299 | ,92147 | ,70665 | ,69627 | ,84990 | ,71468 | ,85246 | ,58047 | ,77671 | ,73008 |

Tabla 177: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 10 años I.

| Percentiles | Estrategias: Motivación. intrínseca | Estrategias: Motivación. extrínseca | Estrategias: Actitud. interés | Estrategias: Autoconcepto, Autoestima | Estrategias: Relajación. Control; Estrés; Ansiedad | Estrategias: Control. Espacio | Estrategias: Control. Material | Estrategias: Conocimiento, Estrategias | Estrategias: Conocimiento, Tarea. Objetivos; Evaluación | Estrategias: Planificación | Estrategias: Evaluación. Control; Regulación |
|-------------|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|---|----------------------------------|-----------------------------------|--|--|----------------------------|---|
| 1 | 1,5400 | 1,0000 | 2,4480 | 2,0000 | 1,0000 | 2,6800 | 2,5000 | 2,7257 | 2,6933 | 1,3600 | 2,4000 |
| 3 | 2,0000 | 1,0000 | 3,0000 | 2,0000 | 1,0000 | 2,8333 | 3,1200 | 3,0000 | 3,3333 | 2,0000 | 3,3333 |
| 5 | 3,0000 | 1,3333 | 3,0800 | 2,2000 | 1,0000 | 3,1333 | 3,5000 | 3,0000 | 3,3333 | 2,1333 | 3,3333 |
| 7 | 3,0000 | 1,3333 | 3,2000 | 2,7800 | 1,0000 | 3,3333 | 4,0000 | 3,1600 | 3,6667 | 2,3333 | 3,4267 |
| 10 | 3,4000 | 1,6667 | 3,4000 | 3,0000 | 1,2500 | 3,5000 | 4,0000 | 3,4286 | 3,6667 | 2,6667 | 3,5000 |
| 15 | 4,0000 | 1,6667 | 3,6000 | 3,5000 | 1,7500 | 3,6667 | 4,0000 | 3,4571 | 4,0000 | 3,0000 | 3,8333 |
| 20 | 4,3000 | 2,0000 | 3,8000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,8333 | 4,5000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,0000 | 3,9333 |
| 25 | 4,5000 | 2,3333 | 3,8000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 30 | 4,5000 | 2,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,4667 | 4,1667 |
| 35 | 4,5000 | 2,3333 | 4,1600 | 4,0000 | 2,7000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 40 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,0000 | 2,7500 | 4,3667 | 5,0000 | 4,2857 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 2,6667 | 4,3200 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3714 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 50 | 4,5000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 55 | 5,0000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,5000 |
| 60 | 5,0000 | 3,3333 | 4,6000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,5714 | 4,9333 | 4,3333 | 4,6667 |
| 65 | 5,0000 | 3,3333 | 4,6000 | 4,5000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 |
| 70 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 75 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 4,1333 | 4,8000 | 5,0000 | 3,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 4,8000 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9667 |
| 90 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| Media | 4,5000 | 2,9533 | 4,2598 | 4,2290 | 2,9766 | 4,4019 | 4,7009 | 4,2777 | 4,5234 | 3,9283 | 4,3692 |
| Desv. típ. | ,74289 | 1,06246 | ,57901 | ,81345 | 1,09055 | ,60352 | ,53137 | ,61706 | ,52826 | ,90657 | ,53447 |

Tabla 178: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas de 10 años II.

| Percentiles | Estrategias: Evaluación, Control, Regulación | Estrategias: Búsqueda | Estrategias: Selección | Estrategias: Control, Atención | Estrategias: Adquisición, Información | Estrategias: Elaboración | Estrategias: Organización | Estrategias: Pensamiento, crítico, Propuestas, Personales | Estrategias: Retención, MCP, MLP | Estrategias: Recuperación | Estrategias: Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 2,0000 | 1,5400 | 2,0267 | 1,1067 | 2,0000 | 1,3600 | 1,0267 | 1,6667 | 2,6667 | 2,0000 | 1,0267 |
| 3 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,3700 | 1,8333 | 2,3333 | 2,0800 | 2,8733 | 2,6200 | 1,3333 |
| 5 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,7500 | 1,8333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,0667 |
| 7 | 2,5000 | 2,5000 | 2,5200 | 2,5200 | 2,8900 | 2,0000 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 |
| 10 | 2,5000 | 2,5000 | 2,6667 | 3,0000 | 3,0000 | 2,0000 | 2,9333 | 2,6000 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0667 | 3,2500 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 |
| 20 | 3,0000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,5000 | 3,0333 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,8000 | 3,6667 |
| 25 | 3,2500 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 |
| 30 | 3,3500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 3,8000 |
| 35 | 3,5000 | 3,5000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 |
| 40 | 3,7500 | 3,5000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 3,8333 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,3333 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,3333 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,1667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 60 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 4,3333 | 4,3333 | 5,0000 | 4,6667 |
| 65 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 80 | 4,7500 | 4,5000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 85 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| Media | 3,8832 | 3,8411 | 3,8847 | 4,0343 | 4,0678 | 3,8801 | 3,7414 | 3,8660 | 4,1729 | 4,3598 | 4,1464 |
| Desv. típ. | ,83364 | ,88648 | ,77717 | ,83545 | ,75826 | 1,01941 | ,79346 | ,85151 | ,61170 | ,73905 | ,90442 |

Tabla 179: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 11 años I.

| Percentiles | Estrategias: Motivación. intrínseca | Estrategias: Motivación. extrínseca | Estrategias: Actitud. interés | Estrategias: Autoconcepto. Autoestima | Estrategias: Relajación. Control. Estrés. Ansiedad | Estrategias: Control. Espacio | Estrategias: Control. Material | Estrategias: Conocimiento. Estrategias | Estrategias: Conocimiento. Tarea. Objetivos. Evaluación | Estrategias: Planificación | Estrategias: Evaluación. Control. Regulación |
|-------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|--|---|----------------------------|--|
| 1 | 2,0000 | 1,0000 | 3,0000 | 2,0650 | 1,0000 | 2,5650 | 3,5650 | 3,0371 | 2,4633 | 1,0000 | 2,0867 |
| 3 | 2,3900 | 1,0000 | 3,0780 | 2,5000 | 1,5000 | 3,0650 | 4,0000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,0000 | 3,2317 |
| 5 | 3,0000 | 1,0000 | 3,5300 | 2,8250 | 1,6625 | 3,6083 | 4,0000 | 3,4286 | 3,6667 | 2,3333 | 3,5500 |
| 7 | 3,4550 | 1,0000 | 3,6000 | 3,0000 | 1,7500 | 3,6667 | 4,0000 | 3,4286 | 3,6667 | 2,3333 | 3,6667 |
| 10 | 4,0000 | 1,3333 | 3,6600 | 3,5000 | 1,7500 | 3,7167 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 3,0000 | 3,8333 |
| 15 | 4,0000 | 1,6667 | 3,8000 | 3,5000 | 2,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 3,7143 | 4,0000 | 3,0000 | 4,0000 |
| 20 | 4,5000 | 1,8667 | 3,8000 | 3,5000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,2000 | 3,3333 | 4,1667 |
| 25 | 4,5000 | 2,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,6667 | 4,1667 |
| 30 | 4,5000 | 2,0000 | 4,1800 | 4,0000 | 2,7250 | 4,3167 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 |
| 35 | 4,5000 | 2,1833 | 4,2000 | 4,5000 | 2,7500 | 4,3333 | 5,0000 | 4,0786 | 4,3333 | 3,8500 | 4,3333 |
| 40 | 4,5000 | 2,3333 | 4,2000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,1429 | 4,4000 | 4,0000 | 4,3333 |
| 45 | 4,5000 | 2,3333 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 50 | 5,0000 | 2,5000 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,3571 | 4,6667 | 4,1667 | 4,5000 |
| 55 | 5,0000 | 2,6667 | 4,4000 | 4,5000 | 3,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 |
| 60 | 5,0000 | 3,0000 | 4,4000 | 5,0000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,5714 | 4,6667 | 4,6000 | 4,6667 |
| 65 | 5,0000 | 3,0000 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 |
| 70 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,5000 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 75 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 3,8500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 85 | 5,0000 | 4,3333 | 4,8000 | 5,0000 | 4,0125 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,2500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9571 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,5875 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 4,5670 | 2,7500 | 4,3107 | 4,3795 | 3,0848 | 4,4702 | 4,7813 | 4,3010 | 4,5298 | 4,0446 | 4,4464 |
| Desv. típ. | ,65587 | 1,08452 | ,47332 | ,72362 | ,90392 | ,52572 | ,35375 | ,51073 | ,46187 | ,90322 | ,51417 |

Tabla 180: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas de 11 años II.

| Percentiles | Estrategias. Evaluación. Control. Regulación | Estrategias. Búsqueda | Estrategias. Selección | Estrategias. Control. Atención | Estrategias. Adquisición. Información | Estrategias. Elaboración | Estrategias. Organización | Estrategias. Pensamiento. crítico. Propuestas. Personales | Estrategias. Retención. MCP. MLP | Estrategias. Recuperación | Estrategias. Uso académico |
|-------------|---|-----------------------|------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------|---------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 1 | 1,1300 | 1,1300 | 1,1600 | 1,1733 | 1,5975 | 1,8333 | 2,3333 | 1,6667 | 1,5650 | 2,1300 | 1,3333 |
| 3 | 2,0000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,3333 | 2,5975 | 2,1300 | 2,6667 | 1,7967 | 2,4633 | 3,0000 | 1,6667 |
| 5 | 2,5000 | 2,0000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,3333 | 2,6667 | 2,2167 | 3,0000 | 3,5000 | 2,5500 |
| 7 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,9700 | 2,9775 | 2,6667 | 2,9700 | 2,3333 | 3,3333 | 3,5000 | 2,9700 |
| 10 | 2,5750 | 2,5000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 2,7167 | 3,0000 | 2,6667 | 3,5000 | 4,0000 | 3,0000 |
| 15 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,2500 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6583 | 4,0000 | 3,3333 |
| 20 | 3,0000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,5000 | 3,3333 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 3,3333 |
| 25 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,5000 | 3,5417 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,5000 | 3,6667 |
| 30 | 3,2500 | 3,5000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,3333 | 3,6333 | 3,8333 | 4,5000 | 3,6667 |
| 35 | 3,3875 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,8333 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,5000 | 4,0000 |
| 40 | 3,5500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 45 | 3,9625 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,3333 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,2500 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,3333 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3333 |
| 60 | 4,0000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,3333 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3333 |
| 65 | 4,2500 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,2500 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 5,0000 | 4,4833 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,5000 | 4,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 80 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 4,8333 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,8000 |
| 85 | 4,7500 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 4,7500 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9250 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 3,8192 | 3,9598 | 3,9309 | 4,0804 | 4,0045 | 4,0699 | 3,7798 | 3,7976 | 4,1964 | 4,5402 | 4,0923 |
| Desv. típ. | ,84110 | ,88567 | ,80919 | ,75569 | ,70069 | ,81577 | ,67198 | ,78443 | ,64964 | ,57004 | ,81920 |

Tabla 181: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 12 años I.

| Percentiles | Estrategias: Motivación intrínseca | Estrategias: Motivación extrínseca | Estrategias: Actitud interés | Estrategias: Autoconcepto. Autoestima | Estrategias: Relajación. Control. Estrés. Ansiedad | Estrategias: Control. Espacio | Estrategias: Control. Material | Estrategias: Conocimiento. Estrategias | Estrategias: Conocimiento. Tarea. Objetivos. Evaluación | Estrategias: Planificación | Estrategias: Evaluación. Control. Regulación |
|-------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|--|---|----------------------------|--|
| 1 | 2,2550 | 1,0000 | 2,1060 | 2,0000 | 1,0000 | 2,3400 | 2,5000 | 2,9286 | 2,5100 | 1,3333 | 2,5033 |
| 3 | 3,0000 | 1,0000 | 2,4000 | 2,2650 | 1,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,3333 | 2,0000 | 3,0000 |
| 5 | 3,0000 | 1,0000 | 2,8000 | 2,7750 | 1,2500 | 3,1667 | 3,5000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,0000 | 3,1667 |
| 7 | 3,5000 | 1,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 1,3925 | 3,3333 | 3,5000 | 3,2857 | 3,6667 | 2,1900 | 3,3333 |
| 10 | 3,5000 | 1,3333 | 3,2000 | 3,0000 | 1,5000 | 3,3500 | 4,0000 | 3,4286 | 3,6667 | 2,3333 | 3,5000 |
| 15 | 4,0000 | 1,6667 | 3,4000 | 3,3250 | 2,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,5714 | 4,0000 | 2,6667 | 3,6667 |
| 20 | 4,0000 | 1,6667 | 3,6000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,8333 | 4,0000 | 3,7143 | 4,0000 | 3,0000 | 3,6667 |
| 25 | 4,0000 | 1,6667 | 3,6000 | 3,5000 | 2,0000 | 3,8333 | 4,0000 | 3,8571 | 4,0000 | 3,0000 | 3,8333 |
| 30 | 4,5000 | 2,0000 | 3,8000 | 3,5000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,0000 | 3,0000 | 4,0000 |
| 35 | 4,5000 | 2,0000 | 3,8000 | 4,0000 | 2,2500 | 4,0000 | 4,5000 | 3,8571 | 4,3333 | 3,3333 | 4,0000 |
| 40 | 4,5000 | 2,3333 | 3,8000 | 4,0000 | 2,5000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,3333 | 4,1667 |
| 45 | 4,5000 | 2,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 2,7500 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 3,6500 | 4,1667 |
| 50 | 4,5000 | 2,3333 | 4,1000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 55 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,0000 | 3,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,1429 | 4,6667 | 3,6667 | 4,3333 |
| 60 | 4,5000 | 2,6667 | 4,2000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,5000 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 3,8667 | 4,3333 |
| 65 | 5,0000 | 2,7167 | 4,4000 | 4,5000 | 3,2500 | 4,6667 | 5,0000 | 4,2857 | 4,6667 | 4,0000 | 4,5000 |
| 70 | 5,0000 | 3,0000 | 4,4000 | 4,5000 | 3,5000 | 4,6667 | 5,0000 | 4,4286 | 4,6667 | 4,2333 | 4,5000 |
| 75 | 5,0000 | 3,3333 | 4,4000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,5714 | 5,0000 | 4,4167 | 4,6667 |
| 80 | 5,0000 | 3,3333 | 4,6000 | 5,0000 | 3,7500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 |
| 85 | 5,0000 | 3,6667 | 4,6000 | 5,0000 | 4,2500 | 4,8333 | 5,0000 | 4,7143 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8333 |
| 90 | 5,0000 | 4,0000 | 4,8000 | 5,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8571 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8333 |
| 95 | 5,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8625 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 149 | 150 | 150 | 150 |
| Media | 4,4533 | 2,5733 | 4,0160 | 4,0700 | 2,9167 | 4,2544 | 4,5667 | 4,1266 | 4,4244 | 3,6444 | 4,2033 |
| Desv. típ. | ,58604 | ,99298 | ,62671 | ,77509 | 1,03976 | ,60037 | ,58409 | ,52791 | ,52937 | ,90460 | ,53889 |

Tabla 182: Baremos puntuación total por estrategias en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas de 12 años II.

| Percentiles | Estrategias. Evaluación. Control. Regulación | Estrategias. Búsqueda | Estrategias. Selección | Estrategias. Control. Atención | Estrategias. Adquisición. Información | Estrategias. Elaboración | Estrategias. Organización | Estrategias. Pensamiento. crítico. Propuestas. Personales | Estrategias. Retención. MCP. MLP | Estrategias. Recuperación | Estrategias. Uso académico |
|-------------|--|-----------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|---|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | 2,2500 | 2,0000 | 2,0000 | 1,6667 | 2,0000 | 1,3333 | 2,3333 | 1,5033 | 2,5850 | 2,0000 | 1,5033 |
| 3 | 2,5000 | 2,5000 | 2,3333 | 2,1767 | 2,3825 | 2,0000 | 2,6667 | 1,8433 | 2,8333 | 2,5000 | 1,8433 |
| 5 | 2,6375 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,3333 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,0000 |
| 7 | 2,7500 | 2,5000 | 2,3333 | 2,6667 | 2,7500 | 2,5000 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 2,1900 |
| 10 | 3,0000 | 3,0000 | 2,6667 | 2,6667 | 3,0000 | 2,6667 | 2,7000 | 2,3333 | 3,1667 | 3,5000 | 2,3333 |
| 15 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,2500 | 2,8333 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,5000 | 2,6667 |
| 20 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 4,0000 | 3,0000 |
| 25 | 3,2500 | 3,5000 | 3,2500 | 3,0000 | 3,5000 | 3,1667 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,0000 |
| 30 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,0000 | 3,7167 | 4,0000 | 3,0000 |
| 35 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,7500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,2833 | 3,8333 | 4,0000 | 3,3333 |
| 40 | 3,5000 | 4,0000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,7500 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 | 3,3333 |
| 45 | 3,7500 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,6667 | 3,3333 | 4,0000 | 4,5000 | 3,3333 |
| 50 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 3,7500 | 3,6667 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,5000 | 3,6667 |
| 55 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 3,8333 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0083 | 4,5000 | 3,6667 |
| 60 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0000 | 3,8333 | 4,0000 | 3,6667 | 4,1667 | 4,5000 | 4,0000 |
| 65 | 4,2500 | 4,0750 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0375 | 4,1667 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,0500 |
| 70 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,2500 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 5,0000 | 4,3333 |
| 75 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 | 4,5000 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 5,0000 | 4,3333 |
| 80 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,4500 | 4,5000 | 4,2667 | 4,2667 | 4,5000 | 5,0000 | 4,6667 |
| 85 | 4,7500 | 5,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 4,6667 |
| 90 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7500 | 4,8333 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 7,6133 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 |
| Media | 3,8867 | 3,9100 | 3,6667 | 3,6867 | 3,8533 | 3,7678 | 3,6756 | 3,4822 | 4,0011 | 4,3033 | 3,6378 |
| Desv. típ. | ,72445 | ,76866 | ,74885 | ,78028 | ,66943 | ,99024 | ,65190 | ,75335 | ,58489 | ,69247 | ,92358 |

Tabla 183: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 9 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivo-emotivas. Automanejo | Subescala2. Control, contexto Interacción, social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización, Cre actividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso, información |
|-------------|---|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|--|---|------------------------------|---|
| 1 | 2,3167 | 3,0275 | 2,6888 | 2,2758 | 1,1650 | 2,5000 | 2,2917 | 1,5533 | 1,0000 | 1,6633 | 2,4433 |
| 3 | 2,6695 | 3,5000 | 3,2126 | 2,6667 | 1,7500 | 2,8317 | 2,7492 | 2,3333 | 1,6633 | 3,0000 | 2,7492 |
| 5 | 2,8573 | 3,5833 | 3,3012 | 2,9417 | 2,4563 | 2,8333 | 2,8729 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 2,8875 |
| 7 | 2,9267 | 3,6092 | 3,3810 | 3,0000 | 2,6250 | 2,8850 | 3,0417 | 2,6667 | 2,3333 | 3,1667 | 3,0258 |
| 10 | 2,9667 | 3,7750 | 3,4905 | 3,3583 | 2,8750 | 3,1667 | 3,0833 | 2,7667 | 2,6667 | 3,3833 | 3,3333 |
| 15 | 3,1567 | 4,0000 | 3,6429 | 3,4958 | 3,0000 | 3,3333 | 3,2083 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 |
| 20 | 3,3333 | 4,1667 | 3,8333 | 3,6667 | 3,1250 | 3,5000 | 3,4833 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,6333 |
| 25 | 3,4033 | 4,2708 | 3,8810 | 3,7500 | 3,2500 | 3,5000 | 3,6771 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,7708 |
| 30 | 3,5440 | 4,3333 | 4,0000 | 3,8250 | 3,4875 | 3,6667 | 3,7917 | 3,3333 | 3,6333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 35 | 3,6037 | 4,4167 | 4,0607 | 4,0000 | 3,5000 | 3,8333 | 3,9208 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 3,9167 |
| 40 | 3,6447 | 4,5000 | 4,2381 | 4,0833 | 3,6250 | 3,8333 | 4,0000 | 3,4000 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0000 |
| 45 | 3,7123 | 4,5000 | 4,2857 | 4,0833 | 3,7500 | 4,0000 | 4,0771 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,1542 |
| 50 | 3,7767 | 4,5833 | 4,3333 | 4,2500 | 3,8750 | 4,0000 | 4,1250 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,1667 |
| 55 | 3,8682 | 4,6667 | 4,4048 | 4,4167 | 4,0000 | 4,0000 | 4,2146 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,2500 |
| 60 | 3,8933 | 4,7500 | 4,5000 | 4,4833 | 4,2500 | 4,1333 | 4,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4000 |
| 65 | 4,0630 | 4,8333 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2500 | 4,1667 | 4,4354 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5833 |
| 70 | 4,1323 | 4,8417 | 4,6429 | 4,6667 | 4,3750 | 4,3333 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 |
| 75 | 4,2200 | 4,9167 | 4,6905 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,5833 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 4,2633 | 5,0000 | 4,7333 | 4,7500 | 4,5000 | 4,6667 | 4,7500 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 | 4,8333 |
| 85 | 4,3280 | 5,0000 | 4,8381 | 4,7500 | 4,7563 | 4,6667 | 4,8750 | 4,3333 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 4,4837 | 5,0000 | 4,9286 | 4,9167 | 5,0000 | 4,6667 | 4,8750 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,6727 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,8447 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 |
| Media | 3,7798 | 4,5120 | 4,2749 | 4,1585 | 3,8295 | 3,9596 | 4,0754 | 3,6641 | 3,8409 | 4,2020 | 4,1780 |
| Desv. típ. | ,54689 | ,46084 | ,53152 | ,63003 | ,82862 | ,60501 | ,66466 | ,71278 | ,87899 | ,63940 | ,64826 |

Tabla 184: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 10 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemocionivas. Automanejo | Subescala2. Control,contexto Interacción, social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. .Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización.Cre actividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso,información |
|-------------|---|--|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|---|---|---|------------------------------|--|
| 1 | 2,3467 | 1,6567 | 3,1114 | 1,8983 | 1,5325 | 2,4033 | 1,6183 | 2,0000 | 1,6667 | 2,3333 | 2,5700 |
| 3 | 2,6502 | 3,1883 | 3,4824 | 2,4167 | 2,3150 | 2,5867 | 2,4000 | 2,3333 | 2,0867 | 2,7100 | 2,8550 |
| 5 | 2,9707 | 3,3333 | 3,6214 | 2,6833 | 2,5125 | 2,8500 | 2,8417 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0083 |
| 7 | 3,0807 | 3,5733 | 3,6429 | 3,1617 | 2,6250 | 3,0000 | 2,9558 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,1617 |
| 10 | 3,1147 | 3,7667 | 3,8143 | 3,1833 | 3,0000 | 3,1667 | 3,1750 | 2,7333 | 2,6667 | 3,5000 | 3,3333 |
| 15 | 3,2163 | 4,0000 | 3,9119 | 3,4167 | 3,2500 | 3,3333 | 3,2625 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5000 |
| 20 | 3,3880 | 4,0833 | 4,0095 | 3,6667 | 3,2500 | 3,5000 | 3,3750 | 3,0000 | 3,1333 | 3,8333 | 3,6667 |
| 25 | 3,4550 | 4,2500 | 4,1071 | 3,8333 | 3,4375 | 3,6667 | 3,5625 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 30 | 3,5307 | 4,2500 | 4,1905 | 4,0000 | 3,6250 | 3,6667 | 3,6667 | 3,3333 | 3,3333 | 4,0000 | 4,0000 |
| 35 | 3,5867 | 4,3333 | 4,3024 | 4,0833 | 3,6250 | 3,6667 | 3,8625 | 3,3333 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0833 |
| 40 | 3,6400 | 4,4167 | 4,3571 | 4,0833 | 3,8750 | 3,8333 | 3,9583 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,2333 |
| 45 | 3,7267 | 4,5000 | 4,4286 | 4,1667 | 4,0000 | 3,8333 | 4,0833 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,2500 |
| 50 | 3,7867 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,1250 | 4,0000 | 4,2083 | 3,6667 | 3,6667 | 4,3333 | 4,3333 |
| 55 | 3,8837 | 4,5833 | 4,5714 | 4,3333 | 4,2500 | 4,0000 | 4,2500 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,4167 |
| 60 | 3,9307 | 4,6667 | 4,5952 | 4,4167 | 4,3750 | 4,1667 | 4,4583 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,5000 |
| 65 | 3,9927 | 4,6667 | 4,6905 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,4708 | 4,3333 | 4,1000 | 4,5500 | 4,5833 |
| 70 | 4,0713 | 4,8333 | 4,6905 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,5833 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7000 |
| 75 | 4,1967 | 4,9167 | 4,7143 | 4,6250 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 4,2200 | 4,9667 | 4,8143 | 4,6667 | 4,6250 | 4,6667 | 4,7500 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 |
| 85 | 4,2623 | 5,0000 | 4,8571 | 4,7500 | 4,7500 | 4,8333 | 4,8625 | 5,0000 | 4,9000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 90 | 4,3313 | 5,0000 | 4,9286 | 4,8333 | 5,0000 | 4,8333 | 4,8750 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,5773 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,9160 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 |
| Media | 3,7743 | 4,4320 | 4,4092 | 4,1377 | 3,9761 | 3,9917 | 4,0585 | 3,8392 | 3,7967 | 4,2530 | 4,2553 |
| Desv. típ. | ,50242 | ,57646 | ,43566 | ,65858 | ,77358 | ,63506 | ,73652 | ,79443 | ,82498 | ,62285 | ,63537 |

Tabla 185: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 11 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemocionivas. Automanejo | Subescala2. Control, contexto Interacción social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. .Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización. Cre actividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso, información |
|-------------|---|--|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|---|--|---|------------------------------|---|
| 1 | 2,6865 | 1,9200 | 2,0124 | 2,2200 | 1,8300 | 1,6600 | 2,2917 | 1,6267 | 1,2933 | 2,2400 | 2,3700 |
| 3 | 2,9145 | 3,1067 | 3,3638 | 2,6667 | 2,4150 | 2,6667 | 2,4833 | 2,3333 | 1,7733 | 2,6667 | 2,6667 |
| 5 | 2,9707 | 3,3333 | 3,5333 | 2,7833 | 2,5250 | 2,8333 | 2,6750 | 2,3333 | 2,3333 | 3,0000 | 2,7000 |
| 7 | 3,0880 | 3,4233 | 3,6210 | 3,0900 | 2,6250 | 3,0000 | 2,8367 | 2,3600 | 2,3333 | 3,0133 | 2,9233 |
| 10 | 3,1060 | 3,7000 | 3,6762 | 3,1667 | 2,8750 | 3,0000 | 2,9750 | 2,6667 | 2,4667 | 3,3333 | 3,1167 |
| 15 | 3,3480 | 3,8333 | 3,8714 | 3,3833 | 3,0000 | 3,1667 | 3,2333 | 3,0000 | 2,6667 | 3,4333 | 3,3833 |
| 20 | 3,4513 | 4,0000 | 3,9714 | 3,5000 | 3,1000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5833 |
| 25 | 3,4833 | 4,0833 | 4,0476 | 3,6667 | 3,3750 | 3,5000 | 3,5417 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,6667 |
| 30 | 3,5707 | 4,2667 | 4,1762 | 3,7500 | 3,5000 | 3,5000 | 3,6250 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 35 | 3,7267 | 4,4167 | 4,3571 | 3,9167 | 3,6250 | 3,5000 | 3,6833 | 3,3333 | 3,3333 | 3,9000 | 3,9167 |
| 40 | 3,7820 | 4,4667 | 4,4286 | 4,0000 | 3,7000 | 3,6667 | 3,7750 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 |
| 45 | 3,8320 | 4,5000 | 4,4952 | 4,0833 | 3,8750 | 3,8333 | 3,8750 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0833 |
| 50 | 3,9067 | 4,5833 | 4,5476 | 4,1667 | 4,0000 | 3,8333 | 3,9167 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,1667 |
| 55 | 3,9440 | 4,6667 | 4,5952 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,0833 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,1833 |
| 60 | 4,0107 | 4,7500 | 4,6429 | 4,4167 | 4,1250 | 4,0000 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,3333 |
| 65 | 4,1033 | 4,8333 | 4,6905 | 4,5000 | 4,2500 | 4,1667 | 4,2750 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,4167 |
| 70 | 4,1627 | 4,8333 | 4,7095 | 4,5000 | 4,5000 | 4,3000 | 4,3750 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5000 |
| 75 | 4,2200 | 4,9167 | 4,7143 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,4583 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 |
| 80 | 4,2607 | 5,0000 | 4,7857 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,5417 | 4,3333 | 4,3333 | 4,7000 | 4,8333 |
| 85 | 4,3360 | 5,0000 | 4,8571 | 4,7833 | 4,7500 | 4,6667 | 4,7000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 |
| 90 | 4,4000 | 5,0000 | 4,9714 | 4,9167 | 4,9500 | 4,8333 | 4,8750 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,7667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 |
| Media | 3,8673 | 4,4458 | 4,3936 | 4,0985 | 3,8776 | 3,8730 | 3,9490 | 3,7296 | 3,6876 | 4,1352 | 4,1072 |
| Desv. típ. | ,49708 | ,58720 | ,52664 | ,65263 | ,76287 | ,66548 | ,67480 | ,79410 | ,85417 | ,65301 | ,67277 |

Tabla 186: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicos de 12 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemotivas. Automanajeo | Subescala2. Control.contexto Interacción.social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización.Cre actividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso.información |
|-------------|---|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|---|---|------------------------------|--|
| 1 | 2,0920 | 2,0200 | 2,0371 | 1,9633 | 1,9450 | 2,0000 | 1,9600 | 1,3733 | 1,0000 | 2,0933 | 2,2333 |
| 3 | 2,6679 | 2,8900 | 2,8524 | 2,4733 | 2,3350 | 2,3333 | 2,2083 | 2,0000 | 1,6667 | 2,4467 | 2,6400 |
| 5 | 2,7473 | 3,0000 | 3,0571 | 2,6333 | 2,4750 | 2,5000 | 2,2917 | 2,3333 | 1,6667 | 2,6667 | 2,7333 |
| 7 | 2,8389 | 3,3267 | 3,2124 | 2,6667 | 2,6150 | 2,8200 | 2,3683 | 2,3333 | 2,0000 | 2,8333 | 2,8333 |
| 10 | 2,9600 | 3,6667 | 3,4048 | 2,8333 | 2,6250 | 2,8333 | 2,7500 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,1333 |
| 15 | 3,1260 | 3,8333 | 3,6429 | 3,0000 | 2,8750 | 3,0000 | 3,0000 | 3,0000 | 2,3333 | 3,1667 | 3,2500 |
| 20 | 3,1940 | 4,0000 | 3,7667 | 3,1833 | 3,1250 | 3,0000 | 3,1333 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,3333 |
| 25 | 3,2733 | 4,0000 | 3,9048 | 3,3333 | 3,2500 | 3,1667 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5000 |
| 30 | 3,3587 | 4,0833 | 4,0000 | 3,4167 | 3,3750 | 3,3333 | 3,2917 | 3,3333 | 3,0000 | 3,6333 | 3,5833 |
| 35 | 3,4153 | 4,2500 | 4,0381 | 3,5000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,3333 | 3,6667 | 3,7500 |
| 40 | 3,5453 | 4,3333 | 4,1429 | 3,6667 | 3,6250 | 3,5000 | 3,6250 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 45 | 3,6187 | 4,4167 | 4,2000 | 3,7500 | 3,7500 | 3,5000 | 3,7083 | 3,4000 | 3,3333 | 4,0000 | 3,9167 |
| 50 | 3,6967 | 4,5000 | 4,3571 | 3,7500 | 3,8750 | 3,5000 | 3,7917 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 3,9167 |
| 55 | 3,7393 | 4,5000 | 4,4286 | 3,9167 | 3,8750 | 3,6667 | 3,9167 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,0000 |
| 60 | 3,8213 | 4,6333 | 4,4762 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 4,0417 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,1667 |
| 65 | 3,8933 | 4,6667 | 4,5238 | 4,0833 | 4,1250 | 3,8333 | 4,1833 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,2500 |
| 70 | 3,9553 | 4,7500 | 4,5476 | 4,1833 | 4,2750 | 3,8333 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,3500 |
| 75 | 4,0433 | 4,8333 | 4,5952 | 4,4167 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,4167 |
| 80 | 4,1960 | 4,9167 | 4,6429 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,4583 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5833 |
| 85 | 4,2340 | 4,9167 | 4,6905 | 4,6667 | 4,5000 | 4,1667 | 4,6250 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 90 | 4,2853 | 5,0000 | 4,7857 | 4,7500 | 4,6750 | 4,3333 | 4,8500 | 4,4667 | 4,8000 | 4,7333 | 4,9000 |
| 95 | 4,3833 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9167 | 4,8750 | 4,7000 | 4,8750 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,8059 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 |
| Media | 3,6503 | 4,3608 | 4,1968 | 3,8065 | 3,7726 | 3,5882 | 3,7702 | 3,5849 | 3,4667 | 3,9376 | 3,9565 |
| Desv. típ. | ,52643 | ,59467 | ,57353 | ,70442 | ,74477 | ,60252 | ,75607 | ,74762 | ,91611 | ,69583 | ,67469 |

Tabla 187: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas de 9 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemotivas. Automanejo | Subescala2. Control,contexto Interacción, social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización,Cre actividad | Subescala9. Retención Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso,información |
|-------------|--|--|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|---|--|------------------------------|--|
| 1 | 2,3124 | 2,7608 | 2,7681 | 2,6667 | 1,5813 | 2,3333 | 1,6754 | 1,6667 | 1,6667 | 2,3550 | 2,2317 |
| 3 | 2,7887 | 3,0000 | 3,0098 | 2,7825 | 2,5000 | 2,3983 | 2,5650 | 2,3333 | 1,6667 | 2,8983 | 2,7642 |
| 5 | 2,9273 | 3,3042 | 3,3250 | 3,0000 | 2,5000 | 2,6083 | 2,7500 | 2,5500 | 2,3333 | 3,1083 | 3,0000 |
| 7 | 3,0577 | 3,5758 | 3,3767 | 3,0833 | 2,5000 | 2,8183 | 2,8258 | 2,6667 | 2,3333 | 3,3183 | 3,1592 |
| 10 | 3,1103 | 3,8333 | 3,6500 | 3,3583 | 2,7500 | 3,0000 | 2,9833 | 2,7667 | 2,3333 | 3,5000 | 3,2750 |
| 15 | 3,2392 | 3,9167 | 3,9036 | 3,5833 | 2,9938 | 3,3333 | 3,1646 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5000 |
| 20 | 3,3160 | 4,1667 | 3,9667 | 3,6667 | 3,1250 | 3,3333 | 3,3167 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,6667 |
| 25 | 3,3900 | 4,2500 | 4,0238 | 3,7500 | 3,2500 | 3,5000 | 3,5000 | 3,0000 | 3,3333 | 3,7083 | 3,8333 |
| 30 | 3,5107 | 4,3333 | 4,1405 | 3,8333 | 3,3750 | 3,5000 | 3,6583 | 3,0000 | 3,3333 | 3,8333 | 3,9167 |
| 35 | 3,5858 | 4,4625 | 4,2143 | 4,0000 | 3,5000 | 3,5000 | 3,7917 | 3,1833 | 3,6667 | 3,8333 | 4,1292 |
| 40 | 3,6467 | 4,5000 | 4,2905 | 4,0000 | 3,5000 | 3,6667 | 3,9250 | 3,3333 | 3,6667 | 3,8667 | 4,2500 |
| 45 | 3,7295 | 4,5708 | 4,3333 | 4,1542 | 3,6250 | 3,6667 | 4,0354 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 |
| 50 | 3,7733 | 4,6667 | 4,4167 | 4,1667 | 3,7500 | 3,8333 | 4,1250 | 3,3333 | 3,6667 | 4,1667 | 4,4167 |
| 55 | 3,8063 | 4,6667 | 4,4524 | 4,3333 | 3,8750 | 3,8333 | 4,1729 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4167 |
| 60 | 3,9307 | 4,7500 | 4,5429 | 4,3333 | 4,0000 | 4,0000 | 4,2500 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4833 |
| 65 | 4,0442 | 4,7875 | 4,6429 | 4,5000 | 4,1250 | 4,0750 | 4,3333 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,5833 |
| 70 | 4,1243 | 4,8333 | 4,6905 | 4,5000 | 4,2500 | 4,3333 | 4,4583 | 3,6667 | 4,3333 | 4,5000 | 4,6667 |
| 75 | 4,2000 | 4,9167 | 4,6905 | 4,6458 | 4,3750 | 4,3333 | 4,4896 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,7500 |
| 80 | 4,2200 | 4,9500 | 4,7143 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,5583 | 4,1333 | 4,6667 | 4,6667 | 4,7833 |
| 85 | 4,2683 | 5,0000 | 4,7857 | 4,7500 | 4,5000 | 4,6667 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 | 5,0000 |
| 90 | 4,4233 | 5,0000 | 4,8571 | 4,8333 | 4,6250 | 4,6667 | 4,8500 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,5830 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,7957 | 5,0000 | 8,1071 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 3,7746 | 4,4933 | 4,3569 | 4,1458 | 3,7567 | 3,8482 | 3,9706 | 3,5417 | 3,7560 | 4,1369 | 4,2426 |
| Desv. típ. | ,50897 | ,51663 | ,63454 | ,57010 | ,73000 | ,65552 | ,69298 | ,71468 | ,85246 | ,58047 | ,63194 |

Tabla 188: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas de 10 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemocionivas. Automanejo | Subescala2. Control.contexto Interacción social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización.Cre atividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso.información |
|-------------|---|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|--|---|------------------------------|--|
| 1 | 2,2363 | 2,9567 | 3,1229 | 2,4367 | 2,0000 | 2,5133 | 1,6933 | 1,0267 | 1,6667 | 2,6667 | 2,0267 |
| 3 | 2,5967 | 3,6033 | 3,2190 | 2,6667 | 2,3100 | 2,6667 | 2,2917 | 2,3333 | 2,0800 | 2,8733 | 2,6667 |
| 5 | 2,9227 | 3,6667 | 3,3857 | 2,7667 | 2,5000 | 2,8333 | 2,3083 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 2,6667 |
| 7 | 2,9667 | 3,6667 | 3,5667 | 3,0467 | 2,5700 | 2,8333 | 2,6483 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 |
| 10 | 3,0527 | 3,8167 | 3,7048 | 3,2500 | 2,9750 | 3,0000 | 2,7500 | 2,9333 | 2,6000 | 3,1667 | 3,2500 |
| 15 | 3,2347 | 4,1000 | 3,8619 | 3,4167 | 3,0000 | 3,2000 | 3,1750 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,5833 |
| 20 | 3,3387 | 4,2500 | 4,0143 | 3,5833 | 3,1250 | 3,3333 | 3,2917 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,6667 |
| 25 | 3,4633 | 4,3333 | 4,1667 | 3,7500 | 3,2500 | 3,5000 | 3,4583 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 30 | 3,5687 | 4,4167 | 4,2381 | 3,8333 | 3,4250 | 3,6667 | 3,5833 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0333 |
| 35 | 3,6473 | 4,5000 | 4,3333 | 4,0000 | 3,5000 | 3,6667 | 3,7500 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,1667 |
| 40 | 3,7307 | 4,5000 | 4,4095 | 4,0833 | 3,6250 | 4,0000 | 3,8750 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,2500 |
| 45 | 3,7400 | 4,5833 | 4,4429 | 4,1667 | 3,7500 | 4,0000 | 3,9583 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,3333 |
| 50 | 3,8200 | 4,6667 | 4,5238 | 4,2500 | 3,7500 | 4,0000 | 4,0417 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4167 |
| 55 | 3,9000 | 4,6667 | 4,5571 | 4,3333 | 4,0000 | 4,1667 | 4,2250 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4167 |
| 60 | 3,9720 | 4,7500 | 4,5952 | 4,5000 | 4,1250 | 4,1667 | 4,3333 | 4,0000 | 4,3333 | 4,3333 | 4,5000 |
| 65 | 4,0587 | 4,8333 | 4,6429 | 4,5833 | 4,3000 | 4,3333 | 4,4250 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,6000 |
| 70 | 4,2000 | 4,8333 | 4,6905 | 4,6333 | 4,5000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8000 |
| 75 | 4,2367 | 5,0000 | 4,7143 | 4,6667 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6250 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 80 | 4,2633 | 5,0000 | 4,7857 | 4,7500 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 4,3187 | 5,0000 | 4,8571 | 4,7500 | 4,7250 | 4,6667 | 4,8750 | 4,6667 | 5,0000 | 4,8000 | 5,0000 |
| 90 | 4,4533 | 5,0000 | 4,9286 | 4,8333 | 4,9000 | 4,6667 | 4,8750 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,6073 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,9813 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| Media | 3,8024 | 4,5514 | 4,4005 | 4,1488 | 3,8621 | 3,9595 | 3,9739 | 3,7414 | 3,8660 | 4,1729 | 4,2531 |
| Desv. típ. | ,53858 | ,44357 | ,46286 | ,63082 | ,76555 | ,63849 | ,78534 | ,79346 | ,85151 | ,61170 | ,68450 |

Tabla 189: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas de 11 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemocionivas. Automanejo | Subescala2. Control.contexto Interacción social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización.Cre atividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso.información |
|-------------|---|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|--|--|---|------------------------------|--|
| 1 | 2,3635 | 3,7500 | 3,1945 | 1,6517 | 1,7500 | 1,2000 | 1,8204 | 2,3333 | 1,6667 | 1,5650 | 2,6667 |
| 3 | 2,9758 | 3,8333 | 3,5755 | 2,6992 | 2,0000 | 2,8933 | 2,4867 | 2,6667 | 1,7967 | 2,4633 | 2,8333 |
| 5 | 3,0672 | 4,0000 | 3,6429 | 3,0500 | 2,3313 | 3,0000 | 3,0417 | 2,6667 | 2,2167 | 3,0000 | 2,9417 |
| 7 | 3,1033 | 4,0000 | 3,6645 | 3,2500 | 2,5000 | 3,1400 | 3,1629 | 2,9700 | 2,3333 | 3,3333 | 3,2425 |
| 10 | 3,3147 | 4,0250 | 3,7905 | 3,5000 | 2,6625 | 3,3333 | 3,2083 | 3,0000 | 2,6667 | 3,5000 | 3,6917 |
| 15 | 3,3895 | 4,2458 | 3,9262 | 3,6667 | 3,0000 | 3,5000 | 3,3333 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6583 | 3,8333 |
| 20 | 3,4727 | 4,3333 | 4,0476 | 3,7500 | 3,2500 | 3,5000 | 3,4167 | 3,0000 | 3,3333 | 3,6667 | 3,9167 |
| 25 | 3,5533 | 4,4167 | 4,1429 | 3,9167 | 3,3750 | 3,5000 | 3,5208 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 4,0000 |
| 30 | 3,6793 | 4,5000 | 4,2595 | 3,9917 | 3,6250 | 3,6667 | 3,6667 | 3,3333 | 3,6333 | 3,8333 | 4,0833 |
| 35 | 3,7267 | 4,5000 | 4,3333 | 4,0833 | 3,6250 | 3,8333 | 3,8333 | 3,3333 | 3,6667 | 4,0000 | 4,1667 |
| 40 | 3,7947 | 4,5833 | 4,3857 | 4,1667 | 3,8750 | 3,8333 | 3,8917 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,2500 |
| 45 | 3,8828 | 4,5833 | 4,4286 | 4,3333 | 3,9813 | 4,0000 | 4,0000 | 3,6667 | 3,6667 | 4,1667 | 4,2500 |
| 50 | 3,9700 | 4,6667 | 4,4762 | 4,4167 | 4,0000 | 4,0000 | 4,1250 | 3,6667 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4167 |
| 55 | 4,0420 | 4,7500 | 4,5512 | 4,5000 | 4,1250 | 4,1667 | 4,2083 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,4167 |
| 60 | 4,1267 | 4,8333 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2500 | 4,1667 | 4,2500 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,5667 |
| 65 | 4,2000 | 4,8333 | 4,6190 | 4,5375 | 4,5000 | 4,3333 | 4,3750 | 4,0000 | 4,3333 | 4,5000 | 4,6667 |
| 70 | 4,2200 | 4,9167 | 4,6690 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3333 | 4,4583 | 4,0000 | 4,3333 | 4,6667 | 4,6667 |
| 75 | 4,2442 | 4,9167 | 4,6905 | 4,7500 | 4,5000 | 4,3333 | 4,4583 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8125 |
| 80 | 4,2633 | 5,0000 | 4,7333 | 4,7500 | 4,5000 | 4,5000 | 4,6000 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 85 | 4,3328 | 5,0000 | 4,9286 | 4,8333 | 4,6250 | 4,6667 | 4,8750 | 4,6667 | 4,6667 | 4,8333 | 5,0000 |
| 90 | 4,5317 | 5,0000 | 4,9286 | 4,9167 | 4,7500 | 4,8333 | 4,8750 | 4,6667 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 95 | 4,6713 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9458 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 3,9184 | 4,6257 | 4,4154 | 4,2455 | 3,8895 | 4,0090 | 4,0372 | 3,7798 | 3,7976 | 4,1964 | 4,3162 |
| Desv. típ. | ,48683 | ,34748 | ,41232 | ,61957 | ,79124 | ,61334 | ,65108 | ,67198 | ,78443 | ,64964 | ,56565 |

Tabla 190: Baremos puntuación total por subescalas en el cuestionario CEEAP 9-12
para chicas de 12 años.

| Percentiles | Subescala1. Afectivoemocionivas. Automanejo | Subescala2. Control.contexto Interacción social | Subescala3. Conocimiento | Subescala4. Control | Subescala5. Búsqueda. Selección. Información | Subescala6. Atencionales | Subescala7. .Codificación. Elaboración. Organización | Subescala8. Personalización.Cre atividad | Subescala9. Retención .Almacenamiento | Subescala10. Recuperación | Subescala11. Comunicación. Uso.información |
|-------------|---|---|-----------------------------|------------------------|---|-----------------------------|---|--|---|------------------------------|--|
| 1 | 2,3467 | 2,6683 | 2,7976 | 2,2942 | 2,2525 | 1,9183 | 1,6667 | 2,3333 | 1,5033 | 2,5850 | 2,0033 |
| 3 | 2,8326 | 3,4167 | 3,2976 | 2,4608 | 2,5000 | 2,5883 | 2,3579 | 2,6667 | 1,8433 | 2,8333 | 2,5442 |
| 5 | 3,0198 | 3,5917 | 3,4881 | 2,7500 | 2,6250 | 2,7583 | 2,4813 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 2,7125 |
| 7 | 3,0928 | 3,6667 | 3,5595 | 2,8808 | 2,7500 | 2,8333 | 2,6904 | 2,6667 | 2,3333 | 3,0000 | 3,0000 |
| 10 | 3,1267 | 3,7500 | 3,6429 | 3,0833 | 3,0000 | 3,0000 | 2,9208 | 2,7000 | 2,3333 | 3,1667 | 3,0833 |
| 15 | 3,2455 | 3,9708 | 3,7143 | 3,3042 | 3,2500 | 3,0000 | 3,0688 | 3,0000 | 2,6667 | 3,3333 | 3,3333 |
| 20 | 3,3467 | 4,0000 | 3,7857 | 3,4167 | 3,2500 | 3,1667 | 3,2083 | 3,0000 | 3,0000 | 3,5000 | 3,4167 |
| 25 | 3,4200 | 4,0833 | 3,9286 | 3,5000 | 3,3750 | 3,3333 | 3,2917 | 3,0000 | 3,0000 | 3,6667 | 3,5000 |
| 30 | 3,4950 | 4,1667 | 4,0238 | 3,5833 | 3,6250 | 3,3333 | 3,4708 | 3,3333 | 3,0000 | 3,7167 | 3,5833 |
| 35 | 3,6023 | 4,2500 | 4,1429 | 3,6667 | 3,6250 | 3,5000 | 3,5417 | 3,3333 | 3,2833 | 3,8333 | 3,6667 |
| 40 | 3,6493 | 4,3333 | 4,2143 | 3,7500 | 3,7500 | 3,5000 | 3,6250 | 3,3333 | 3,3333 | 3,8333 | 3,8333 |
| 45 | 3,6997 | 4,4167 | 4,2381 | 3,8292 | 3,8750 | 3,5000 | 3,7083 | 3,6667 | 3,3333 | 4,0000 | 3,9167 |
| 50 | 3,7467 | 4,5000 | 4,3333 | 3,9167 | 4,0000 | 3,6667 | 3,8125 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0000 | 4,0000 |
| 55 | 3,8137 | 4,5000 | 4,4286 | 4,0000 | 4,1250 | 3,6667 | 3,8771 | 3,6667 | 3,6667 | 4,0083 | 4,0833 |
| 60 | 3,8820 | 4,5833 | 4,4762 | 4,0833 | 4,2500 | 3,8333 | 3,9833 | 4,0000 | 3,6667 | 4,1667 | 4,1667 |
| 65 | 3,9883 | 4,7500 | 4,5238 | 4,2500 | 4,2500 | 3,8333 | 4,1250 | 4,0000 | 3,6667 | 4,3333 | 4,3333 |
| 70 | 4,0890 | 4,8083 | 4,5952 | 4,3333 | 4,3750 | 3,8333 | 4,2083 | 4,0000 | 4,0000 | 4,3333 | 4,4167 |
| 75 | 4,2000 | 4,8333 | 4,6429 | 4,5000 | 4,5000 | 4,0000 | 4,2917 | 4,0000 | 4,0000 | 4,5000 | 4,5000 |
| 80 | 4,2493 | 4,9167 | 4,6905 | 4,5667 | 4,5000 | 4,1667 | 4,4583 | 4,2667 | 4,2667 | 4,5000 | 4,5833 |
| 85 | 4,2703 | 4,9167 | 4,7738 | 4,6667 | 4,5438 | 4,3333 | 4,5563 | 4,3333 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 90 | 4,3967 | 5,0000 | 4,8571 | 4,8250 | 4,7375 | 4,5000 | 4,8708 | 4,6667 | 4,3333 | 4,6667 | 4,8333 |
| 95 | 4,5655 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9542 | 4,8063 | 4,8333 | 4,8938 | 5,0000 | 4,6667 | 5,0000 | 5,0000 |
| 99 | 4,8827 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 6,2454 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 |
| Válidos | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 |
| Media | 3,7765 | 4,4106 | 4,2747 | 3,9239 | 3,8983 | 3,6767 | 3,8106 | 3,6756 | 3,4822 | 4,0011 | 3,9706 |
| Desv. típ. | ,49986 | ,49031 | ,47770 | ,65267 | ,66197 | ,61191 | ,76522 | ,65190 | ,75335 | ,58489 | ,68400 |

Tabla 191: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 9 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,9818 | 2,8102 | 1,1650 | 2,3710 | 2,9842 |
| 3 | 3,2816 | 3,1366 | 1,7500 | 2,7359 | 3,1476 |
| 5 | 3,4453 | 3,2369 | 2,4563 | 3,0795 | 3,1944 |
| 7 | 3,5730 | 3,2867 | 2,6250 | 3,1849 | 3,3528 |
| 10 | 3,6605 | 3,3863 | 2,8750 | 3,3625 | 3,4179 |
| 15 | 3,7299 | 3,6009 | 3,0000 | 3,4642 | 3,5071 |
| 20 | 3,8077 | 3,7155 | 3,1250 | 3,5944 | 3,6015 |
| 25 | 3,8558 | 3,8214 | 3,2500 | 3,6892 | 3,6882 |
| 30 | 3,9013 | 3,9667 | 3,4875 | 3,7424 | 3,7928 |
| 35 | 3,9898 | 4,0661 | 3,5000 | 3,8372 | 3,8491 |
| 40 | 4,0543 | 4,1429 | 3,6250 | 3,8958 | 3,9311 |
| 45 | 4,0983 | 4,2286 | 3,7500 | 3,9514 | 4,0152 |
| 50 | 4,1308 | 4,3423 | 3,8750 | 3,9896 | 4,1038 |
| 55 | 4,1972 | 4,3768 | 4,0000 | 4,0576 | 4,1462 |
| 60 | 4,2867 | 4,4571 | 4,2500 | 4,1500 | 4,2356 |
| 65 | 4,3532 | 4,5714 | 4,2500 | 4,2153 | 4,3106 |
| 70 | 4,3832 | 4,6018 | 4,3750 | 4,3208 | 4,3565 |
| 75 | 4,4371 | 4,6667 | 4,5000 | 4,3403 | 4,4453 |
| 80 | 4,5250 | 4,6726 | 4,5000 | 4,4306 | 4,4736 |
| 85 | 4,5611 | 4,7265 | 4,7563 | 4,5076 | 4,5297 |
| 90 | 4,6793 | 4,7976 | 5,0000 | 4,6625 | 4,6443 |
| 95 | 4,8311 | 4,9604 | 5,0000 | 4,7778 | 4,7071 |
| 99 | 4,9223 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9540 | 4,8882 |
| Válidos | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 |
| Media | 4,1459 | 4,2167 | 3,8295 | 3,9867 | 4,0447 |
| Desv. típ. | ,40699 | ,52557 | ,82862 | ,51275 | ,45637 |

Tabla 192: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 10 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,3609 | 2,6467 | 1,5325 | 2,7415 | 2,9412 |
| 3 | 3,1096 | 2,9542 | 2,3150 | 2,8278 | 3,0607 |
| 5 | 3,2998 | 3,2095 | 2,5125 | 2,9931 | 3,2375 |
| 7 | 3,4261 | 3,4786 | 2,6250 | 3,0735 | 3,3122 |
| 10 | 3,5497 | 3,6024 | 3,0000 | 3,3597 | 3,3979 |
| 15 | 3,6670 | 3,6982 | 3,2500 | 3,4931 | 3,5385 |
| 20 | 3,7430 | 3,8440 | 3,2500 | 3,5833 | 3,6119 |
| 25 | 3,8400 | 3,9524 | 3,4375 | 3,7153 | 3,7796 |
| 30 | 3,8683 | 4,0667 | 3,6250 | 3,8347 | 3,8996 |
| 35 | 3,9618 | 4,1732 | 3,6250 | 3,9264 | 3,9876 |
| 40 | 4,0543 | 4,2619 | 3,8750 | 3,9639 | 4,1274 |
| 45 | 4,1312 | 4,3667 | 4,0000 | 4,0826 | 4,2026 |
| 50 | 4,1717 | 4,4226 | 4,1250 | 4,1319 | 4,2382 |
| 55 | 4,2105 | 4,4649 | 4,2500 | 4,1326 | 4,2427 |
| 60 | 4,2743 | 4,5071 | 4,3750 | 4,1944 | 4,2951 |
| 65 | 4,3507 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2556 | 4,3637 |
| 70 | 4,3943 | 4,6000 | 4,5000 | 4,3333 | 4,3913 |
| 75 | 4,4758 | 4,6726 | 4,5000 | 4,3507 | 4,4499 |
| 80 | 4,5397 | 4,6857 | 4,6250 | 4,4167 | 4,4860 |
| 85 | 4,5760 | 4,7327 | 4,7500 | 4,5792 | 4,5189 |
| 90 | 4,6100 | 4,7821 | 5,0000 | 4,6889 | 4,5949 |
| 95 | 4,6333 | 4,9125 | 5,0000 | 4,7778 | 4,6795 |
| 99 | 4,9118 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9072 | 4,8103 |
| Válidos | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 |
| Media | 4,1032 | 4,2734 | 3,9761 | 4,0324 | 4,0963 |
| Desv. típ. | ,45615 | ,50852 | ,77358 | ,50582 | ,45392 |

Tabla 193: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 11 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,8367 | 2,2393 | 1,8300 | 2,4936 | 2,6090 |
| 3 | 3,1379 | 3,2252 | 2,4150 | 2,7153 | 3,1806 |
| 5 | 3,4220 | 3,2810 | 2,5250 | 3,0319 | 3,2021 |
| 7 | 3,4800 | 3,3490 | 2,6250 | 3,0872 | 3,2633 |
| 10 | 3,5817 | 3,5190 | 2,8750 | 3,2111 | 3,3767 |
| 15 | 3,7103 | 3,6583 | 3,0000 | 3,3806 | 3,4790 |
| 20 | 3,7333 | 3,7131 | 3,1000 | 3,4903 | 3,5757 |
| 25 | 3,8417 | 3,8095 | 3,3750 | 3,5347 | 3,7476 |
| 30 | 3,8920 | 3,9690 | 3,5000 | 3,6542 | 3,8061 |
| 35 | 4,0073 | 4,1679 | 3,6250 | 3,6944 | 3,8833 |
| 40 | 4,0603 | 4,2762 | 3,7000 | 3,7750 | 3,9656 |
| 45 | 4,1620 | 4,3440 | 3,8750 | 3,8542 | 4,0368 |
| 50 | 4,2033 | 4,3810 | 4,0000 | 3,9792 | 4,1461 |
| 55 | 4,3037 | 4,4357 | 4,0000 | 4,0611 | 4,2123 |
| 60 | 4,3717 | 4,5202 | 4,1250 | 4,1250 | 4,2405 |
| 65 | 4,3837 | 4,5476 | 4,2500 | 4,1319 | 4,3128 |
| 70 | 4,4493 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2069 | 4,3802 |
| 75 | 4,5083 | 4,6071 | 4,5000 | 4,2917 | 4,3974 |
| 80 | 4,5600 | 4,6679 | 4,5000 | 4,3403 | 4,4736 |
| 85 | 4,6100 | 4,7381 | 4,7500 | 4,4500 | 4,5253 |
| 90 | 4,6333 | 4,8571 | 4,9500 | 4,6111 | 4,6008 |
| 95 | 4,7573 | 4,9929 | 5,0000 | 4,7306 | 4,7073 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9511 | 4,8920 |
| Válidos | 143 | 143 | 143 | 143 | 143 |
| Media | 4,1565 | 4,2460 | 3,8776 | 3,9136 | 4,0485 |
| Desv. típ. | ,44401 | ,54017 | ,76287 | ,52365 | ,47548 |

Tabla 194: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicos de 12 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,3383 | 2,4219 | 1,9450 | 2,3428 | 2,4899 |
| 3 | 2,7693 | 2,5686 | 2,3350 | 2,6094 | 2,8885 |
| 5 | 3,0197 | 2,8357 | 2,4750 | 2,7153 | 3,0245 |
| 7 | 3,2617 | 3,0329 | 2,6150 | 2,7900 | 3,0951 |
| 10 | 3,4797 | 3,2357 | 2,6250 | 2,8653 | 3,1806 |
| 15 | 3,5770 | 3,4107 | 2,8750 | 3,1208 | 3,3604 |
| 20 | 3,6430 | 3,5560 | 3,1250 | 3,3083 | 3,4697 |
| 25 | 3,7183 | 3,6667 | 3,2500 | 3,4028 | 3,5556 |
| 30 | 3,7633 | 3,7488 | 3,3750 | 3,4792 | 3,6049 |
| 35 | 3,8633 | 3,8226 | 3,5000 | 3,5125 | 3,6769 |
| 40 | 3,9140 | 3,9131 | 3,6250 | 3,5778 | 3,7576 |
| 45 | 3,9787 | 3,9655 | 3,7500 | 3,6403 | 3,8243 |
| 50 | 4,0783 | 4,0060 | 3,8750 | 3,7153 | 3,8843 |
| 55 | 4,1450 | 4,1071 | 3,8750 | 3,7972 | 3,9749 |
| 60 | 4,1810 | 4,2048 | 4,0000 | 3,9139 | 4,0280 |
| 65 | 4,2120 | 4,2917 | 4,1250 | 4,0361 | 4,1757 |
| 70 | 4,2730 | 4,3952 | 4,2750 | 4,1319 | 4,2137 |
| 75 | 4,3750 | 4,5119 | 4,5000 | 4,1528 | 4,2405 |
| 80 | 4,3983 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2000 | 4,3505 |
| 85 | 4,5063 | 4,6179 | 4,5000 | 4,2569 | 4,3831 |
| 90 | 4,6100 | 4,6726 | 4,6750 | 4,3403 | 4,4736 |
| 95 | 4,6840 | 4,7833 | 4,8750 | 4,5500 | 4,5662 |
| 99 | 4,8861 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8889 | 4,8041 |
| Válidos | 155 | 155 | 155 | 155 | 155 |
| Media | 4,0055 | 4,0016 | 3,7726 | 3,7173 | 3,8743 |
| Desv. típ. | ,48647 | ,58230 | ,74477 | ,54734 | ,48534 |

Tabla 195: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 9 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,6160 | 2,7983 | 1,5813 | 2,3951 | 2,8137 |
| 3 | 3,1407 | 3,1846 | 2,5000 | 2,8804 | 3,2109 |
| 5 | 3,4105 | 3,3009 | 2,5000 | 3,2076 | 3,3130 |
| 7 | 3,5499 | 3,4524 | 2,5000 | 3,2841 | 3,4178 |
| 10 | 3,5833 | 3,5726 | 2,7500 | 3,3465 | 3,4904 |
| 15 | 3,6861 | 3,7247 | 2,9938 | 3,4431 | 3,5631 |
| 20 | 3,7280 | 3,8369 | 3,1250 | 3,5181 | 3,6312 |
| 25 | 3,8208 | 3,9077 | 3,2500 | 3,5972 | 3,7106 |
| 30 | 3,9100 | 3,9744 | 3,3750 | 3,6660 | 3,7715 |
| 35 | 4,0079 | 4,1018 | 3,5000 | 3,7399 | 3,8536 |
| 40 | 4,0853 | 4,1667 | 3,5000 | 3,7944 | 3,9204 |
| 45 | 4,1519 | 4,2083 | 3,6250 | 3,8531 | 3,9616 |
| 50 | 4,2117 | 4,3155 | 3,7500 | 3,9444 | 4,0750 |
| 55 | 4,2643 | 4,4286 | 3,8750 | 3,9941 | 4,1489 |
| 60 | 4,3027 | 4,4690 | 4,0000 | 4,0611 | 4,2123 |
| 65 | 4,3824 | 4,5107 | 4,1250 | 4,0997 | 4,2402 |
| 70 | 4,4002 | 4,5476 | 4,2500 | 4,1326 | 4,2692 |
| 75 | 4,4575 | 4,5952 | 4,3750 | 4,2309 | 4,3054 |
| 80 | 4,5347 | 4,6619 | 4,5000 | 4,2917 | 4,3695 |
| 85 | 4,6017 | 4,7324 | 4,5000 | 4,3691 | 4,4208 |
| 90 | 4,6135 | 4,8018 | 4,6250 | 4,5090 | 4,5113 |
| 95 | 4,6697 | 4,8935 | 5,0000 | 4,7778 | 4,5764 |
| 99 | 4,8783 | 6,5536 | 5,0000 | 4,9819 | 4,8983 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 4,1340 | 4,2514 | 3,7567 | 3,9160 | 4,0145 |
| Desv. típ. | ,42474 | ,53217 | ,73000 | ,47397 | ,40272 |

Tabla 196: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 10 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,8557 | 2,7998 | 2,0000 | 2,7153 | 2,8612 |
| 3 | 3,3071 | 3,1705 | 2,3100 | 2,7236 | 3,0749 |
| 5 | 3,3753 | 3,2738 | 2,5000 | 2,7736 | 3,1806 |
| 7 | 3,4715 | 3,2838 | 2,5700 | 2,9083 | 3,2241 |
| 10 | 3,5700 | 3,5202 | 2,9750 | 3,1514 | 3,3860 |
| 15 | 3,7333 | 3,6250 | 3,0000 | 3,3986 | 3,5458 |
| 20 | 3,8430 | 3,8619 | 3,1250 | 3,4931 | 3,6662 |
| 25 | 3,8867 | 3,9821 | 3,2500 | 3,6875 | 3,7688 |
| 30 | 4,0287 | 4,0286 | 3,4250 | 3,7306 | 3,8638 |
| 35 | 4,0563 | 4,1167 | 3,5000 | 3,8153 | 3,9272 |
| 40 | 4,1213 | 4,2869 | 3,6250 | 3,9042 | 3,9897 |
| 45 | 4,1710 | 4,3857 | 3,7500 | 4,0208 | 4,0866 |
| 50 | 4,2033 | 4,4345 | 3,7500 | 4,1319 | 4,1324 |
| 55 | 4,2573 | 4,4905 | 4,0000 | 4,2042 | 4,2011 |
| 60 | 4,3400 | 4,5476 | 4,1250 | 4,2972 | 4,2405 |
| 65 | 4,3817 | 4,5702 | 4,3000 | 4,3208 | 4,3591 |
| 70 | 4,3933 | 4,6250 | 4,5000 | 4,3403 | 4,4149 |
| 75 | 4,4833 | 4,6726 | 4,5000 | 4,3681 | 4,4736 |
| 80 | 4,5733 | 4,6905 | 4,5000 | 4,4333 | 4,4805 |
| 85 | 4,6083 | 4,7476 | 4,7250 | 4,5556 | 4,5173 |
| 90 | 4,6390 | 4,7976 | 4,9000 | 4,6389 | 4,6799 |
| 95 | 4,7327 | 4,8571 | 5,0000 | 4,7986 | 4,7334 |
| 99 | 4,9893 | 5,0000 | 5,0000 | 4,9528 | 4,8527 |
| Válidos | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| Media | 4,1769 | 4,2746 | 3,8621 | 3,9945 | 4,0770 |
| Desv. típ. | ,40858 | ,50567 | ,76555 | ,55995 | ,46698 |

Tabla 197: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 11 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 3,1378 | 2,6592 | 1,7500 | 2,3425 | 2,5542 |
| 3 | 3,7092 | 3,2738 | 2,0000 | 2,7678 | 3,1561 |
| 5 | 3,7183 | 3,3688 | 2,3313 | 2,9403 | 3,2903 |
| 7 | 3,7333 | 3,6301 | 2,5000 | 3,3222 | 3,4080 |
| 10 | 3,8190 | 3,6964 | 2,6625 | 3,4542 | 3,5757 |
| 15 | 3,9159 | 3,8682 | 3,0000 | 3,5222 | 3,7325 |
| 20 | 3,9560 | 3,9857 | 3,2500 | 3,6625 | 3,7830 |
| 25 | 4,0221 | 4,0327 | 3,3750 | 3,8125 | 3,8649 |
| 30 | 4,0960 | 4,1232 | 3,6250 | 3,9000 | 3,9361 |
| 35 | 4,1549 | 4,1884 | 3,6250 | 3,9444 | 3,9905 |
| 40 | 4,1797 | 4,2571 | 3,8750 | 3,9694 | 4,0354 |
| 45 | 4,2478 | 4,3485 | 3,9813 | 4,0139 | 4,1486 |
| 50 | 4,2817 | 4,4315 | 4,0000 | 4,0833 | 4,2123 |
| 55 | 4,3292 | 4,5009 | 4,1250 | 4,1319 | 4,2405 |
| 60 | 4,3817 | 4,5476 | 4,2500 | 4,1833 | 4,2788 |
| 65 | 4,4065 | 4,5952 | 4,5000 | 4,2222 | 4,3620 |
| 70 | 4,4948 | 4,6726 | 4,5000 | 4,2944 | 4,4072 |
| 75 | 4,5513 | 4,6726 | 4,5000 | 4,3403 | 4,4522 |
| 80 | 4,5927 | 4,6988 | 4,5000 | 4,3806 | 4,4736 |
| 85 | 4,6100 | 4,7393 | 4,6250 | 4,4472 | 4,4975 |
| 90 | 4,6333 | 4,8786 | 4,7500 | 4,5833 | 4,6289 |
| 95 | 4,7826 | 4,9643 | 5,0000 | 4,7069 | 4,7353 |
| 99 | 5,0000 | 5,0000 | 5,0000 | 4,8756 | 4,8883 |
| Válidos | 112 | 112 | 112 | 112 | 112 |
| Media | 4,2721 | 4,3305 | 3,8895 | 4,0205 | 4,1272 |
| Desv. típ. | ,33592 | ,46304 | ,79124 | ,47570 | ,42933 |

Tabla 198: Baremos puntuación total por escalas y para todo el cuestionario en el cuestionario CEEAP 9-12 para chicas de 12 años.

| Percentiles | Escala1. Disposicionales. Apoyo | Escala2. Metacognitivas. Regulación. Control | Escala3. Búsqueda. Selección. información | Escala4. Procesamiento. Uso.información | Todo el cuestionario |
|-------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------|
| 1 | 2,9934 | 2,6280 | 2,2525 | 2,6599 | 3,0598 |
| 3 | 3,2645 | 2,9315 | 2,5000 | 2,7582 | 3,0805 |
| 5 | 3,3158 | 3,2708 | 2,6250 | 2,8274 | 3,1470 |
| 7 | 3,3990 | 3,3036 | 2,7500 | 2,9315 | 3,2910 |
| 10 | 3,4968 | 3,4345 | 3,0000 | 3,1403 | 3,3796 |
| 15 | 3,6497 | 3,5744 | 3,2500 | 3,2427 | 3,4899 |
| 20 | 3,7213 | 3,6964 | 3,2500 | 3,3764 | 3,5757 |
| 25 | 3,8100 | 3,7530 | 3,3750 | 3,4444 | 3,6087 |
| 30 | 3,8648 | 3,8333 | 3,6250 | 3,4931 | 3,7178 |
| 35 | 3,9588 | 3,8690 | 3,6250 | 3,5347 | 3,7931 |
| 40 | 4,0263 | 3,9167 | 3,7500 | 3,6181 | 3,8410 |
| 45 | 4,1083 | 3,9643 | 3,8750 | 3,6802 | 3,9134 |
| 50 | 4,1342 | 4,0476 | 4,0000 | 3,7569 | 3,9988 |
| 55 | 4,1907 | 4,1310 | 4,1250 | 3,8198 | 4,0381 |
| 60 | 4,2363 | 4,2738 | 4,2500 | 3,9625 | 4,0802 |
| 65 | 4,2900 | 4,3661 | 4,2500 | 4,0288 | 4,2075 |
| 70 | 4,3490 | 4,5119 | 4,3750 | 4,0833 | 4,2405 |
| 75 | 4,3829 | 4,5923 | 4,5000 | 4,1319 | 4,2512 |
| 80 | 4,4470 | 4,6071 | 4,5000 | 4,2000 | 4,3917 |
| 85 | 4,5573 | 4,6726 | 4,5438 | 4,2781 | 4,4736 |
| 90 | 4,6100 | 4,7381 | 4,7375 | 4,3403 | 4,4915 |
| 95 | 4,7024 | 4,9167 | 4,8063 | 4,6212 | 4,6751 |
| 99 | 4,9405 | 5,0000 | 5,0000 | 4,7914 | 4,8157 |
| Válidos | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 |
| Media | 4,0935 | 4,0979 | 3,8983 | 3,7694 | 3,9620 |
| Desv. típ. | ,41729 | ,52426 | ,66197 | ,49497 | ,43260 |

5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.

En el presente apartado vamos a recoger algunas propuestas de intervención con alumnos que presenten dificultades generales o específicas en el manejo de estrategias de aprendizaje.

Tras la aplicación de nuestro cuestionario CEEAP 9-12 y tras la detección de las posibles deficiencias en estrategias de aprendizaje, se obtiene la información necesaria y adecuada para realizar un diagnóstico y poner en práctica las acciones educativas necesarias destinadas a paliar los posibles problemas detectados.

El uso de los baremos y el contraste de las puntuaciones obtenidas por el alumno con las puntuaciones de la población permiten detectar los puntos débiles y obtener información referida al uso general de las estrategias de aprendizaje. También sirve de ayuda si existe algún problema en una o más de las cuatro escalas de nuestra clasificación o, más en concreto, en alguna estrategia en particular.

Como recomendaciones generales y siguiendo a Gómez (2004) podemos apuntar las distintas fases por las que debe pasar una aplicación práctica en el aula:

- 1.- Disposición de los alumnos en el aula, de forma que puedan favorecer las interacciones entre profesor y los alumnos.
- 2.- Presentación del organizador previo, como por ejemplo la definición de estrategia metacognitiva.
- 3.- Presentación de un ejemplo referido a la estrategia.
- 4.- Presentar nuevos ejemplos fomentando la interacción entre profesores y alumnos.

5.- Ayudar a los alumnos a integrar toda la información, realizando contrastes y comparaciones, es decir, estableciendo semejanzas y diferencias, lo cual es fundamental a la hora de relacionar la nueva información con la que se posee ya.

6.- Modelado, práctica guiada y práctica independiente.

7.- Autoevaluación y evaluación por parte del profesor para saber si debe proseguir con una nueva estrategia de aprendizaje o comenzar de nuevo con la estrategia por no estar asimilada.

A partir del diagnóstico realizado se pueden implementar acciones de mejora. Las que se proponen derivan de la literatura científica y de nuestra experiencia docente de diez años como profesora de Primaria.

Todas las estrategias tienen un peso importante en el aprendizaje, y es por ello por lo que, deben ser tenidas en cuenta y trabajadas desde el aula. La guía del profesor es básica y su papel esencial formando estudiantes preparados, no sólo a nivel académico sino también como personas capaces de afrontar la vida real.

Veamos, en primer lugar, algunas propuestas de intervención para la primera escala.

Tabla 199: Estructura final de la Escala 1.

| ESCALA | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS |
|--|---|--------------------------------|
| ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO | Afectivo-emotivas y de automanejo. | Motivación intrínseca |
| | | Motivación extrínseca |
| | | Actitud e interés |
| | | Autoconcepto – Autoestima |
| | | Relajación – Estrés – Ansiedad |
| | Control del contexto e interacción social. | Control del espacio |
| | | Control del material |

La Escala 1 de Estrategias Disposicionales y de Apoyo está compuesta por dos subescalas y siete estrategias.

Las estrategias disposicionales y de apoyo ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables del aprendizaje de conocimientos o de la realización de actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo.

Los resultados de las correlaciones y la regresión lineal han apuntado la importancia para el aprendizaje de las estrategias de la primera escala. Es importante que los alumnos acudan al colegio motivados, felices y con ganas de aprender, para ello, el profesor debe poseer los recursos necesarios para saber explicar un concepto de modo muy visual (en esta etapa educativa muchos niños no son capaces de entender explicaciones abstractas, por el contrario, se basan en lo concreto y manipulable). Por ello, el uso del material adecuado es primordial. Algunos ejemplos por áreas instrumentales de conocimiento nos pueden ayudar.

En el área de matemáticas existen bastantes recursos que pueden ayudar a la labor diaria del docente, por ejemplo, el empleo de los ábacos o policubos para realizar operaciones matemáticas básicas o resolver problemas; el uso de relojes con manecillas móviles para practicar las horas; las bolitas de diferentes colores y tamaños para situar en ejes verticales atendiendo a las unidades, decenas, centenas, unidades de millar, etc.; el manejo de la regla, escuadra, cartabón y compás para lograr asimilar las unidades de medida; juegos de memoria para el aprendizaje memorístico de las tablas de multiplicar; el problema del día que aporta un alumno de casa y los compañeros deben intentar resolver, etc.

En el área de lenguas son muy útiles las ilustraciones para comprender palabras, sobre todo, con los alumnos que no dominan nuestra lengua; la comprensión lectora manipulando recortes de imágenes y texto; representaciones teatrales donde el alumno sea el protagonista, con marionetas o disfrazados; la expresión oral de lo acontecido el

fin de semana y contestación de las preguntas de los compañeros de clase por parte de un alumno protagonista a la semana; la expresión escrita de vivencias cercanas y motivadoras al estudiante incluyendo la opinión personal de éste, etc.

En el área de conocimiento del medio es ventajoso el uso de recipientes de diferentes tamaños para asimilar conceptos de medida; la realización conjunta de experimentos con órganos reales de animales para diseccionar y comprender mejor los aparatos y las funciones de nuestra anatomía; examinar manipulativamente el esqueleto para identificar los huesos de nuestro cuerpo, experimentar con los estados del agua y cómo ésta cambia de volumen, etc.

La motivación juega un papel muy importante en el aprendizaje de cosas nuevas; por este motivo, tanto en el colegio como en casa, se debe motivar a los niños ante un nuevo aprendizaje. En este sentido, la efectividad con la que operen las estrategias depende fundamentalmente de la transferencia que realice el propio estudiante por lo que, si se pretende que utilice tales estrategias de manera permanente en las situaciones cotidianas, es necesario que se le brinden además, tanto apoyos motivacionales como orientaciones acerca de los procesos metacognoscitivos en los que se puede apoyar. La realización de tareas auténticas, la implicación de los estudiantes en la materia mediante planteamiento de problemas, uso de preguntas que hagan pensar, realización de proyectos, uso de técnicas de aprendizaje cooperativo, y cualquier otra técnica o procedimiento que fomente la participación y el compromiso de los alumnos puede ayudar a mejorar la parte emotivo-afectiva y de automanejo.

La familia también juega un papel muy importante en la motivación, actitud e interés de un alumno por aprender. Una familia desestructurada, con problemas de cualquier tipo o simplemente desorganizada influye negativamente en el normal desarrollo del alumno. Será más complicado para un estudiante progresar adecuadamente si no posee un horario establecido de trabajo en casa para hacer los deberes y estudiar, si no posee una habitación propia para este menester o no contar con un escritorio propio, luz adecuada, el material necesario a mano (diccionario, libros, libretas, estuche, etc.). Enseñar a los alumnos a disponer adecuadamente sus

espacios en casa para el aprendizaje y la realización de las tareas académicas es extremadamente útil. Encontrar un lugar silencioso para estudiar reduce distracciones externas y contribuye a mejorar la atención y lograr la concentración.

Independientemente de las características personales del alumno, éste no se debe sentir presionado por parte del profesor, padre o compañero de clase por no entender un concepto o saber llevar a cabo la resolución de un conflicto. Al contrario se debe ayudar a progresar con el objetivo de que sea capaz de organizar las estructuras mentales. Si un contenido no es significativo para el alumno difícilmente lo podrá incorporar a su organización mental. Por esto, en esta etapa, es importante poner ejemplos haciendo referencia a cosas cercanas a los niños como la familia, los animales, las vivencias que han podido experimentar, etc.

Al margen de las actividades motivadoras tanto en casa como en el colegio, el profesor debe atender a los conflictos en relaciones sociales. Si un alumno se siente presionado por la conducta de otros compañeros estará más centrado en este hecho que en aprender y posiblemente desarrolle episodios de ansiedad, estrés, baja autoestima y autoconcepto que le impidan desarrollarse plenamente a nivel académico y social. Son más propensos, y por tanto prestaremos mayor atención a niños con pocas habilidades sociales, alumnos que no pronuncian adecuadamente y necesitan el apoyo del logopeda, niños con discapacidad física, etc., en general, alumnos con necesidades educativas especiales. Ejemplos de técnicas o procedimientos para trabajar las estrategias afectivas son ejercicios de relajación y auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad de ejecución. Una buena disposición del entorno físico del aula también ayudará.

Veamos, ahora, algunas propuestas de intervención para la segunda escala:

Tabla 200: Estructura final de la Escala 2.

| ESCALA | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS |
|---|--------------|---|
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL | Conocimiento | Conocimiento y manejo de las estrategias |
| | | Conocimiento de los requisitos y objetivos de la tarea y de su evaluación |
| | Control | Planificación |
| | | Evaluación, control y regulación |

La Escala 2 de Estrategias Metacognitivas de Regulación y Control está compuesta por dos subescalas y cuatro estrategias.

La metacognición se refiere tanto al conocimiento del individuo acerca de sus propios procesos cognoscitivos, como también a sus habilidades para controlar estos procesos mediante su organización, monitoreo y modificación, como una función de los resultados del aprendizaje y la realimentación. En otras palabras son el tipo de estrategias que comportan al conocimiento de uno mismo, al conocimiento de cómo llevar a cabo una tarea, a comprender los objetivos del curso, tener claros los niveles de exigencia del profesor, los plazos de entrega de los trabajos, ser capaz de planificar el tiempo disponible para estudiar antes de un examen, etc.

Las estrategias metacognitivas de regulación y control son la clave del estudiante estratégico, puesto que el uso de las mismas favorece el control de los factores que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El profesor debe contribuir al correcto desarrollo de estas estrategias mediante el fomento de la reflexión de los alumnos sobre lo que hacen cuando aprenden.

Antonijevic y Chadwick (1981) desarrollan el concepto de metacognición, a la cual le asignan tres funciones: la planificación del aprendizaje, su supervisión sobre la marcha (o monitoreo) y la evaluación del éxito del aprendizaje y de la aplicación de las diferentes estrategias.

1. La planificación involucra varias fases por las que el alumno debe pasar, y el profesor debe estar atento para asegurarse de ello. La primera es el conocimiento sobre la naturaleza de la tarea. Aunque parezca obvio, porque de alguna manera un ejercicio siempre guarda conexión con lo aprendido, el alumno no sabe en muchas ocasiones qué es lo que debe hacer. Para el profesor implica una clarificación de la tarea; para el alumno implica un proceso de indagación hasta conocer la índole del problema o tarea que realizará.

Una segunda fase se relaciona con saber lo que se domina y lo que no se domina en la tarea a realizar. Si el alumno sabe lo que ya domina, puede relacionar, de manera relativamente sencilla, la información nueva con aquella relevante previamente aprendida.

Por último, el alumno debe fijarse objetivos de aprendizaje de corto plazo contra los cuales contrastar sus progresos durante la ejecución de la tarea. Además debe decidir acerca de las estrategias específicas que utilizará en su aprendizaje.

Estas tareas de preparación para el aprendizaje son quizá, dentro de los procesos de metacognición, las que permiten al alumno una transferencia exitosa a una variedad de situaciones, tanto de conocimientos como de estrategias.

2. La supervisión del proceso, llamada también monitoreo, es una especie de evaluación personal del progreso que el estudiante percibe en sí mismo al realizar una tarea. El monitoreo impulsa al estudiante a convertirse en un auto-regulador de su propio proceso de aprendizaje y un estratega avanzado. Constantemente debe estar preguntándose: ¿Entendí tal concepto?, ¿con cuáles otros conceptos puedo relacionar éste?, ¿cómo está mi ritmo de aprendizaje?, ¿esta estrategia está dando los resultados que planeé?, etc.

3. La evaluación final que el estudiante hace de los resultados de la tarea, se refiere a su propia evaluación e implica el ser consciente de cuánto aprendió, en cuánto tiempo, con cuáles dificultades, bajo qué condiciones, etc. El estudiante puede

comparar varias estrategias que ha usado e identificar aquéllas que se adaptan de manera idónea a los requerimientos de las siguientes tareas. Por ejemplo, si usó imágenes en una tarea en la que había abundancia de proposiciones verbales y manejo de conceptos abstractos puede llegar a la conclusión de que la próxima vez debe cambiar de estrategia. Si siente que no está seguro del conocimiento recién adquirido, puede tratar de afianzarlo mediante el uso de una estrategia de retención, o recurrir al profesor o a sus compañeros más avanzados.

Además de los procesos metacognoscitivos, los factores motivacionales parecen jugar un papel importante en la transferencia de las estrategias aprendidas. Si a un alumno se le expone con claridad cómo puede mejorar sus métodos de aprendizaje mediante el dominio de ciertos procedimientos, que al final pueden apreciarse en su propio rendimiento académico, es probable que al menos su disposición para experimentar las estrategias aumente, en contraposición con el alumno al que se deja creer que el aprendizaje es una capacidad inamovible, y se siente amenazado por el esfuerzo adicional que implica el dominar las estrategias.

Algunas técnicas válidas como las autoinstrucciones, el planteamiento de preguntas, la interrogación o cuestionamiento, la mayéutica o el método socrático de enseñanza, el análisis y discusión metacognitivas, la interrogación elaborativa, la autointerrogación metacognitiva, la introspección o el análisis y la discusión metacognitiva o el modelado, son muy útiles para promover la enseñanza de estrategias metacognitivas.

Una subárea dentro de la metacognición que es particularmente relevante, se llama monitoreo de comprensión. Operacionalmente, el monitoreo de la comprensión involucra el establecimiento de metas de aprendizaje, la medición del grado en que las metas se alcanzan y, si es necesario, la modificación de las estrategias utilizadas para facilitar el logro de las metas. El monitoreo de la comprensión requiere de varios tipos de conocimiento por parte de los alumnos. Por ejemplo, ¿cuáles son sus estilos preferidos de aprendizaje?, ¿cuáles son las materias más fáciles o más difíciles de entender?, ¿cuáles son los mejores y los peores tiempos del día? Este tipo de

conocimiento ayuda a los individuos a saber cómo programar sus horarios de actividades de estudio y los tipos de recursos o asistencia que necesitarán para una ejecución eficiente y efectiva.

Los alumnos también necesitan tener algo del conocimiento acerca de la naturaleza de la tarea que van a ejecutar, así como de los resultados anticipados o deseados. Es difícil lograr una meta si no se sabe lo que es. Por ejemplo, muchos estudiantes experimentan gran dificultad para leer y comprender un libro de texto, a pesar de la cantidad de tiempo y esfuerzo que le dedican a la tarea. Muchos estudiantes no saben seleccionar las ideas principales y detalles importantes para estudios posteriores. Tratan cada oración como si fuera tan importante como las demás. El no saber acerca de las diferentes estructuras del texto, o cómo identificar la información importante, puede hacer que la lectura de un texto sea una tarea casi imposible. El profesor debe ofertar buenos modelos y pautas para la autoevaluación en este terreno. Es fundamental, también, ayudar a los alumnos para que aprendan a planificar adecuadamente. Una buena planificación semanal, supervisada, puede ser un buen instrumento.

La reflexión, la autointerrogación metacognitiva, la introspección o el análisis, la discusión metacognitiva y el modelado son técnicas que, bien manejadas por el profesor, son idóneas para trabajar el conocimiento y el control de las estrategias que pertenecen a esta escala.

Ejemplos prácticos de estas técnicas es la verbalización de todos los pasos que conlleva una tarea por parte del profesor antes de que la realicen los alumnos y plantear preguntas (muy eficaz en la realización de actividades plásticas). También puede ayudar la realización de un guión, plastificarlo y pegarlo en el pupitre de cada niño para que sirva de recordatorio sobre los pasos a realizar a la hora de afrontar las tareas. Cuando un alumno presente un trabajo desestructurado, sin orden en la exposición de las ideas que quiere plasmar en el papel, fuera del tiempo establecido para la entrega, con faltas de ortografía, etc. el profesor le animará a utilizar el guión de su pupitre y los pasos a seguir para lograr el éxito.

Las propuestas de intervención para la tercera escala son las siguientes:

Tabla 201: Estructura final de la Escala 3.

| ESCALA | SUBESCALA | ESTRATEGIA |
|--|-----------------------|------------|
| ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN. | Búsqueda // Selección | Búsqueda |
| | | Selección |

La Escala 3 de Estrategias de Búsqueda, Recogida y Selección de la Información está compuesta por una subescala y dos estrategias.

Es importante dotar a los alumnos de métodos para *aprender a aprender*, por tanto, deben ser activos en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje. El hecho de saber buscar información y seleccionarla adecuadamente constituye una gran herramienta para hacer un buen uso, posteriormente, de esa información.

Una buena forma de trabajar estas estrategias es mediante trabajos de búsqueda y selección de la información en Internet, enciclopedias, libros, revistas, etc. Algunos ejemplos prácticos de aula son la aportación de información extra sobre cualquier contenido trabajado en clase o procurar especial atención al uso de las TIC organizando sesiones semanales para familiarizarse con el uso del ordenador, sobre todo, con el manejo de Internet como herramienta de búsqueda y selección de la información que se requiera en cada trabajo propuesto en clase.

No debemos olvidar que previo a la búsqueda y selección de la información es fundamental dotar a los alumnos con pautas para que sean capaces de llevar a cabo el cometido de la actividad. El modelado de uso de la estrategia o de revisión/optimización seguido de la supervisión y evaluación del profesor controla si la información es correcta y adecuada al contexto del trabajo escolar que se solicite.

Las propuestas de intervención para la cuarta y última escala son las siguientes:

Tabla 202: Estructura final de la Escala 4.

| ESCALA | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS |
|--|--|---|
| ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN | Atencionales | Control de la atención |
| | | Adquisición de la información |
| | Codificación, elaboración y organización | Elaboración |
| | | Organización |
| | Personalización y creatividad | Pensamiento crítico y propuestas personales |
| | Retención y almacenamiento. | Retención MCP //MLP |
| | Recuperación | Recuperación |
| | Comunicación y uso de la información | Uso académico |
| | | Uso cotidiano |

La Escala 4 de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información está compuesta por seis subescalas y nueve estrategias.

El propósito de este tipo de estrategias es el tratamiento de la información. El profesor puede fomentar el uso de estas estrategias mediante la utilización de estrategias de control de la atención para mejorar la adquisición de la información, ayudar a la elaboración y organización de ésta, potenciar el pensamiento crítico, promover técnicas de retención de la información o saber aplicar la información a situaciones o tareas de la vida académica o cotidiana, entre otras.

Ejemplos que impulsen la utilización de las estrategias de procesamiento y uso de la información en el aula son:

Atencionales.

Para retener la información primero es necesario que le prestemos atención al medio por el que se transmite (profesor, libro, ordenador, etc.). Si una clase es motivadora los alumnos son más dados a atender. También hay niños que presentan problemas por déficit de atención, con o sin hiperactividad, que deberán ser diagnosticados por la psicopedagoga del centro y a los que se deberá facilitar los medios necesarios para su aprendizaje óptimo.

La realización de ejercicios y juegos para mejorar la atención puede servir de ayuda. Disponer un entorno de aprendizaje interesante, con tareas auténticas, el uso del diálogo, la realización de ejercicios y tareas que llamen a la participación de los alumnos, etc. se revelan también como buenas herramientas.

Ofrecemos a continuación ejemplos concretos y prácticos en la práctica diaria: El profesor pregunta a los alumnos mientras está explicando para detectar los alumnos que están escuchando y los que están pensando en otras cosas; trabajos que requieran concentración como las tareas manipulativas de motricidad fina (puntillismo, coser, recortes de dificultad, etc.); seguir instrucciones sobre número y dirección de cuadrículas con la intención de comenzar en un punto de la cuadrícula y acabar en otro determinado con antelación por el profesor; dictados que también ayudan a mantener la atención en lo que se está contando; actividades en las que un compañero explica una vivencia y cada uno de los compañeros tiene que hacer una pregunta acerca de la historia relatada, etc.

Elaboración y Organización.

Elaboración:

La elaboración involucra el aumento de algún tipo de construcción simbólica a lo que uno está tratando de aprender, de manera que sea más significativo. Esto se puede lograr utilizando construcciones verbales o imágenes. Si un alumno es capaz de explicar un contenido académico significa que lo ha entendido y por tanto lo ha incorporado a su estructura mental de conocimiento.

Las actividades de estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje incluyen la creación de analogías, parafraseo (intentar explicar lo aprendido con palabras propias), la utilización de conocimientos previos, experiencias, actitudes y creencias, que ayudan a hacer la nueva información más significativa. Una vez más, la meta principal de cada una de estas actividades es hacer que el alumno esté activamente involucrado en la construcción de puentes entre lo que ya conoce y lo que

está tratando de aprender. Las diferentes maneras de elaborar incluyen el tratar de aplicar un principio a la experiencia cotidiana, relacionar el contenido de un curso al contenido de otro, relacionar lo que se presentó anteriormente en una lectura a la discusión actual, tratar de utilizar una estrategia de solución de problemas a una situación nueva o resumir un argumento.

Las estrategias en esta categoría se enfocan a métodos utilizados para traducir información en otra forma que la hará más fácil de entender. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, el agrupamiento de animales por su categoría de alimentación o nacimiento, etc. En este tipo de estrategias, un esquema existente o creado se usa para imponer organización en un conjunto desordenado de elementos. Nótese que las estrategias organizacionales, como las de elaboración, requieren un rol más activo por parte del alumno que las simples estrategias de ensayo.

Organización:

Las estrategias organizacionales pueden ser también muy útiles para tareas más complejas. Ejemplos comunes del uso de este método con tareas complejas incluyen el esquema de un capítulo de un libro de texto, la realización de resúmenes, el parafraseado, la creación de un mapa conceptual, y la creación de una jerarquía de ideas para escribir un texto, examen o trabajo final. Parecen contribuir a la efectividad de este método tanto el proceso como el producto.

Mención especial requiere el uso de los mapas conceptuales para el aprendizaje significativo. Lo cierto es que Novak (1988) dedica un capítulo de su libro bajo ese mismo título. Aunque existen otras formas de representar el contenido a aprender cómo pueden ser los diagramas de flujo, ciclos, árboles de predicados... ninguno se acomoda como los mapas a la teoría de Ausubel. Si lo fundamental según Ausubel (1981) es averiguar lo que saben los alumnos y actuar en consecuencia, Novak (1988) indica que Ausubel nos proporcionó a los educadores instrumentos simples y funcionales para ayudarles a averiguar lo que el alumno ya sabe. Ese instrumento educativo son los mapas conceptuales: se han desarrollado especialmente para

establecer comunicación con la estructura cognitiva del alumno y para exteriorizar lo que éste ya sabe de forma que quede a la vista, tanto de él mismo como del profesor. Éste debe ayudar al alumno hasta que éste sea capaz de realizar un correcto uso de los mismos autónomamente.

Retención de la información.

Retención MCP.

Existe un número de tareas educativas diferentes que requieren de un recuerdo simple. Un ejemplo de estrategia en esta categoría lo constituye la repetición de cada nombre de los colores del espectro, en un orden serial correcto. Estas tareas simples ocurren particularmente en un nivel educacional menor o en cursos introductorios. Una diferencia importante entre expertos (quienes utilizan la información de manera efectiva) y novatos (quienes aún no dominan las estrategias efectivas para recuperar y utilizar la información), parece estar relacionada con la base de conocimientos que poseen. La estructura, la organización y la integración de esta base de conocimientos son importantes para la experta toma de decisiones, aun para los alumnos más inteligentes, con formas profundas de procesamiento de la información.

Hay contenidos estrictamente memorísticos en la etapa de educación primaria como las tablas de multiplicar o la numeración. En estos casos ayuda, desde edades tempranas, el aprendizaje memorístico de adivinanzas, trabalenguas o poesías y también ayudan las representaciones teatrales.

Retención MLP.

Las estrategias de aprendizaje en esta categoría son más complejas y tienden a involucrar el conocimiento que se extiende más allá del aprendizaje superficial de listas de palabras o segmentos aislados de información. Las estrategias en esta categoría incluyen al menos copiado y subrayado del material de lectura. El uso de recursos mnemotécnicos puede servir de ayuda. Estas actividades parecen ser

particularmente efectivas cuando se ejercitan conjuntamente con otras estrategias que conducen a un procesamiento significativo de la información, tales como el uso de la elaboración, la organización o el monitoreo de la comprensión.

Este tipo de contenidos se retienen si han sido comprendidos y asimilados previamente. Las estrategias de intervención a seguir en este caso serán las de formar a los alumnos en el uso de técnicas de estudio, siempre y cuando su utilización se base en la reflexión metacognitiva sobre el proceso seguido.

Recuperación de la información.

El uso de procedimientos eficaces para recuperar la información pasa por el entendimiento significativo de los contenidos trabajados en las diferentes actividades académicas. El mejor ejemplo está en que el alumno sea capaz de plasmar sobre papel o explicar oralmente cualquier contenido.

Personalización y creatividad.

En la etapa de educación primaria los niños no tienen del todo desarrollada su identidad personal, es en la adolescencia cuando se empieza a definir. Por este motivo, los alumnos de primaria son muy influenciados, por ejemplo, por los medios de comunicación, los dibujos de la tele o el comportamiento u opinión de un hermano mayor o un adulto son muy tenidos en cuenta.

Por medio de debates en el aula para expresar la opinión propia, redacciones sobre la idea personal crítica acerca de un tema de actualidad, la expresión de la propia opinión, o la concienciación por parte de profesores y familia de que toda la información de la que están rodeados no es siempre verdadera o la más acertada se consigue crear una opinión personal y ser más activos y creativos sin dejarse llevar por la corriente general de pensamiento.

Ejemplos para fomentar este tipo de estrategias son los debates en pequeño o gran grupo en clase; organizar trabajos en grupo en donde cada participante aporte sus ideas para llegar a una meta común; organizar actividades diarias individuales y orales que comiencen con la frase: “mi.... favorito/a es.... porque...”, etc.

Comunicación y Uso de la Información.

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje se ha enfrentado con un problema básico: la transferencia de los aprendizajes a la situación escolar. La asimilación de estrategias en un contexto escolar, tienen pocas probabilidades de ser generalizables a una situación real si los contenidos de la tarea son sensiblemente diferentes a los que el alumno debe aprender de manera cotidiana.

La transferencia se ha definido como la posibilidad de aplicar las habilidades entrenadas en otras situaciones a diferentes tareas y materiales (Aguilar y Díaz Barriga, 1988). La problemática que plantea la transferencia es complicada y no es posible tratar de darle solución por una sola vía. Sin embargo, es posible considerar algunas sugerencias que ofrecen diferentes autores. Santiuste, Barriguete y Ayala (1990) proponen el entrenamiento de estrategias junto con tareas educativas para mejorar el rendimiento escolar. Suponen que, de este modo, el alumno puede percibir la aplicabilidad de las técnicas a materias concretas, y la relación entre una metodología y un contenido, lo cual redundará en una mejora de aprendizaje.

Aguilar y Díaz Barriga (1988) sugieren que el problema de la transferencia puede resolverse si se enseña a los estudiantes no sólo las estrategias de aprendizaje sino también estrategias metacognoscitivas, las cuales son empleadas para detectar las discrepancias entre lo que se sabe y lo que no se sabe, y para monitorear los procesos de adquisición y comprensión de la nueva información. De esta manera, los estudiantes no solamente mejoran la ejecución y el completamiento de la tarea, sino la transferencia y el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

Para un uso eficaz de la información y de los conocimientos adquiridos la realización de ejercicios de expresión oral y escrita en que los alumnos den cuenta de lo aprendido puede servir de ayuda. También la simulación de exámenes que puede autoaplicarse el alumno. La realización de “tareas auténticas” es también un buen procedimiento.

Ejemplos que trabajan eficazmente estas estrategias son proponer actividades de aprendizaje que requieran de la aplicación de los contenidos anteriormente aprendidos en las explicaciones; relacionar los nuevos contenidos con los ya explicados dentro de la misma materia; realizar sistemas de evaluación basados en la valoración de aprendizajes significativos y no memorísticos; trabajos por proyectos en los que todas las áreas tienen un tema común que sirve de eje conductor; los problemas matemáticos que reflejen las situaciones que se pueden encontrar en la vida real cotidiana; mantener relaciones con profesores de otras materias para que se posibilite la aplicación de los conocimientos aprendidos en una materia a otras. Se trata, en definitiva, de que los alumnos experimenten directamente la utilidad, significación y transferencia a otras áreas o aspectos de la vida de aquello que están aprendiendo.

Si se quiere ampliar información sobre el tema existen programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje a los que hemos hecho referencia anteriormente en la presente tesis. Hay tanto para individuos en concreto, como por niveles, ciclos e incluso centros escolares. Estos programas suelen estar dirigidos a estudiantes de ciclos superiores, es decir, secundaria, bachiller, formación profesional, universidad o formación de adultos. Es verdad que es difícil encontrar esta tipología de programas en educación primaria, al igual que ocurre con los cuestionarios de evaluación.

Como sugiere Pintrich (1989 pp. 117-160), al referirse a un programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje: *"Como en cualquier otro programa de entrenamiento estratégico, enseñamos a los alumnos acerca de estrategias que puedan ser útiles para su aprendizaje. También les enseñamos las razones teóricas y empíricas que sostienen estas estrategias. Tratamos de ayudarlos a entender cómo y*

por qué las estrategias mejorarán su aprendizaje. Asumimos que los estudiantes que poseen estos conocimientos condicionales de estrategias de aprendizaje estarán más dispuestos y motivados a usar estrategias durante y después de nuestro curso".

6. CONCLUSIONES.

A modo de conclusión, resaltaremos algunas de las características más importantes de las estrategias de aprendizaje y analizaremos si se han conseguido los objetivos y se han verificado las hipótesis formulados al comienzo de la investigación.

Entre las características que definen a las estrategias de aprendizaje están las siguientes: son competencias útiles para un aprendizaje efectivo, implican actividades de planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje, suponen una toma de decisiones consciente e intencional del alumno sobre su proceso de aprendizaje y pueden ser directa o indirectamente manipulables.

Las estrategias de aprendizaje tienen sentido dentro de la corriente psicológica cognitiva y de la concepción del aprendizaje como construcción de significados. Desde este enfoque del aprendizaje, el alumno/a es considerado como un ser activo que selecciona, controla, regula y evalúa las estrategias que emplea en su proceso de aprendizaje. Y el profesor es el mediador que enseña al alumno/a a aprender a aprender.

Como las estrategias pueden ser manipulables se plantea la posibilidad de su enseñanza y mejora. Así, surge el objetivo principal de la presente Tesis Doctoral que es la de diseñar, confeccionar y validar un cuestionario para evaluar las estrategias de aprendizaje en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, es decir, alumnos con edades comprendidas de 9 a 12 años, al no existir un instrumento de evaluación validado para estas edades tempranas.

Como decíamos al inicio, un aspecto sustantivo de las conclusiones es el análisis de la consecución de los objetivos y la valoración de las hipótesis que se habían establecido al inicio de la investigación. Nos ocupamos de ello a continuación:

El objetivo general de la investigación ha sido el de diseñar, construir y validar un cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en alumnos de

segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. El trabajo realizado en la tesis, de fundamentación teórica y de trabajo de campo con la validación del instrumento mediante los procedimientos recogidos en el texto ha permitido su consecución.

Este objetivo general de la tesis se subdivide en cinco objetivos específicos:

Objetivo 1:

- Analizar el estado de la investigación sobre estrategias de aprendizaje como elementos indispensables para la formación de estudiantes autónomos y eficaces, atendiendo a la definición del concepto, a las diversas clasificaciones, a las implicaciones educativas, a su enseñanza y evaluación.

Hipótesis 1:

- Serán analizados el concepto, las clasificaciones, las implicaciones educativas, los procedimientos de enseñanza y evaluación de las estrategias de aprendizaje, lo que nos permitirá concretar el estado de la cuestión sobre el tema.

Hasta llegar a la elaboración del cuestionario definitivo se ha llevado a cabo una investigación exhaustiva sobre las estrategias de aprendizaje, analizando definiciones, clasificaciones, procedimientos de enseñanza, evaluación, etc., lo que ha permitido precisar el estado de la cuestión. El trabajo realizado ha permitido el logro del objetivo y la verificación de la hipótesis 1:

Objetivos 2 y 3:

- Revisar los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio.

- Valorar los cuestionarios existentes de evaluación de estrategias de aprendizaje.

Hipótesis 2:

- La valoración crítica de los cuestionarios de evaluación de las estrategias de aprendizaje disponibles permitirá detectar las deficiencias y lagunas existentes en los mismos de cara a su corrección en un cuestionario propio.

Hemos conseguido ofrecer una visión concreta de los programas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje, tanto curriculares como extracurriculares, así como de los instrumentos de evaluación de las estrategias de aprendizaje, tanto preuniversitarios como universitarios. Estos datos han sido estructurados en cuadros que recogen autor, año de publicación, lugar, objetivo, destinatarios, estructura, aspectos positivos y limitaciones y cualquier otro aspecto destacado del programa o instrumento.

El trabajo realizado en el apartado 3.6.6. y 3.6.8. del presente trabajo ha permitido el logro de los objetivos 2 y 3 y la verificación de la hipótesis 2, mediante el análisis crítico de la información recogida y ha servido de guía en la elaboración y validación de nuestro cuestionario.

Objetivo 4:

- Tomando como punto de partida el análisis y valoración expuesto en el punto anterior, elaborar un cuestionario que sirva para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la etapa de Educación Primaria y validarlo con alumnado de la Comunidad Valenciana.

Hipótesis 3:

- El cuestionario diseñado, construido y validado en este trabajo será un instrumento sólido y fiable, como se podrá corroborar por medio del análisis de datos recogido en el mismo.

Al no existir un instrumento para esta etapa hemos dado respuesta a la necesidad de elaborar un cuestionario validado y fiable para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

El cuestionario definitivo que se presenta se denomina CEEAP 9-12 – Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Primaria – y está dirigido a los alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años.

El proceso de construcción del cuestionario CEEAP 9-12 se ha basado en un análisis de la bibliografía existente sobre el tema, además del análisis de otros instrumentos de medida del mismo constructo ya existentes, que aportarán conocimientos científicos especializados y apoyarán y fundamentarán el diseño del mismo. Además, el proceso de construcción y validación ha sido realizado rigurosamente, tal y como reflejan los buenos índices de fiabilidad y validez obtenidos, que demuestran la calidad del instrumento diseñado.

Se corrobora la clasificación de estrategias de aprendizaje propuesta en la parte teórica del trabajo, ya que, al realizar el análisis factorial de reducción de datos se mantiene la estructura original planteada, aunque algunas estrategias y subescalas han desaparecido

Es una prueba compuesta por 82 ítems redactados de manera clara y concisa, que se puede aplicar por escalas o todo el cuestionario dependiendo de las circunstancias concretas del alumno. Por ello, la interpretación del uso se puede hacer de manera global o para una escala o tipología específica. Aplicado de manera global permite

ofrecer una visión global del estado de los alumnos en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje.

Las correlaciones y los análisis de regresión efectuados permiten comprobar el valor predictivo de las estrategias de aprendizaje evaluadas mediante el cuestionario sobre el rendimiento académico. El cuestionario dispone también de baremos, fundamentales para la interpretación de los resultados.

Así, podemos afirmar que hemos creado un instrumento sólido y bien construido utilizando los procedimientos de estadística y análisis adecuados. La construcción del cuestionario CEEAP 9-12 ha tenido como objetivo principal poder disponer de un cuestionario validado y fiable para el alumnado de Educación Primaria, ya que no existen cuestionarios adecuados para esta etapa educativa y los que existen para otras presentan deficiencias o limitaciones.

El trabajo realizado permite corroborar el objetivo y la hipótesis.

Objetivo 5:

- Poner a disposición de la comunidad escolar el cuestionario, así como información concreta para su manejo de manera que se pueda intervenir positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Hipótesis 4:

- Al finalizar la validación del instrumento, se podrán proponer recomendaciones específicas para los profesionales de la enseñanza que les permitirán trabajar de manera adecuada las estrategias que necesiten los alumnos en el proceso de aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos en el proceso de valoración ofrecemos a la comunidad investigadora la base para una futura elaboración de programas y acciones

de entrenamiento de estrategias de aprendizaje para alumnos de Primaria, ya que es en esta etapa educativa donde se deberían asentar y consolidar.

En el apartado 5 del trabajo se plantean propuestas de intervención, es decir, recomendaciones concretas para el profesorado que le permitirán trabajar de manera adecuada las estrategias que necesiten sus alumnos en el proceso de aprendizaje. Ello repercutirá en que los estudiantes aprendan a usar estrategias de aprendizaje de modo eficaz. Por otra parte, las personas implicadas en el aprendizaje de los alumnos deben tener en cuenta que de los factores motivacionales depende, en gran medida, que los estudiantes adquieran herramientas que les permitan mejorar su concentración, reducir su ansiedad, dirigir su atención a la tarea que realizan y organizar su tiempo de estudio.

Para concluir creemos que se puede afirmar que se han conseguido de modo satisfactorio los objetivos planteados al inicio y que se han verificado las hipótesis propuestas, siendo conscientes, en todo caso, de las limitaciones que presenta nuestro trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANTONIJEVIC, N. y CHADWICK, C. (1981). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 41, 54-67.
- ALONSO, C.M., HONEY, P. y GALLEGO, D. M. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Editores: Bilbao.
- ATKINSON, R.C. y SHIFFRIN, R. M. (1971). The control processes of short-term memory. *Technical Report. Psychology Series*. Institute for mathematical studies in the social sciences. Stanford University: California.
- AUSUBEL, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- AUSUBEL, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AYALA, C.L., MARTÍNEZ, M.D. y YUSTE, C. (2004). *CEAM Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Editorial. EOS.
- AZNAR, P., GARGALLO, B., GARFELLA, P., CANOVAS, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- BALLESTEROS, S. (1997). *Psicología general. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Universitats, S.A.
- BAQUÉS, M. (1992). PAI: *Proyecto de Activación de la Inteligencia*. México: Editorial S.M.
- BARA, P.M. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- BARBERÁ, E. (2000). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 23-36.
- BARCA, A. (1999). *ESCALA CEPA. Cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.

- BARCA, A. (2000). *ESCALA SIACEPA. Sistema Integrado de Evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje. Técnicas de intervención psicoeducativa*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- BARCA, A., GONZALEZ, A. M., BRENLLA, J., SANTAMARIA, S. y SEIJAS, S. (2000). La Escala SIACEPA: Un sistema interactivo (Cd-Rom) de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (5), 279 - 300.
- BARCA, A., PESSUTTI, C. y BRENLLA, J.C. (2001). Propiedades psicométricas de la Escala SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje) en una muestra de alumnos de Educación Secundaria de Brasil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 185, 22-52.
- BARCA, A., PERALBO, M. y BRENLLA, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA, *Psicohema*, 16, (1), 94-103.
- BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BELANGER, J. (1999). *Imágenes y realidades del conductismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BELTRÁN, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J.A. y BUENO, J.A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu.
- BELTRÁN, J.A. (1995). Estrategias de aprendizaje, en BELTRÁN, J.A. y BUENO, J.A., *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- BELTRÁN, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje, en BELTRÁN, J.A y GENOVAR, C., *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. A. (1998). *Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. A. (2001). Educación de calidad en la sociedad del conocimiento. En BELTRÁN, J.A, NICOLAU, M., MÉLICH, J. y CAMACHO, I. *Respuestas al futuro educativo*. Madrid: Bruño.
- BELTRÁN, J. A. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 25, 55-75.
- BELTRÁN, J.A., PÉREZ, L.F. y ORTEGA, M.I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje CEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- BERNAD, J.A. (1991). *Análisis de estrategias de aprendizaje en la universidad I.C.E.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- BEREITER, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. IN KIRSHNER, D. & WHITSON, J.A. (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives* (281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERNAD, J.A. (1993). Tipología de estrategias de aprendizaje: su aplicación y resultados en la universidad, en MONEREO, C. *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenido e interacción*. Barcelona: Doménech.

- BERNAD, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje. Cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*. Madrid: Bruño.
- BERNAD, J.A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid: Narcea.
- BEST, J.B. y FROUFRE, M. (2001). *Psicología cognitiva*. Madrid: Paraninfo-Thomson learning.
- BIGGS, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. (1988). The role of meta-cognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- BIGGS, J., KEMBER, D. y LEUNG, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BOUZAS, P. (2004). *El Constructivismo de Vigotsky: Pedagogía y Aprendizaje como Fenómeno Social*. Buenos Aires: Longseller.
- BROADBENT, D. E. (1958). *Perception and Communication*. Pergamon Press.
- BROWN, A.L. y PALLINCSAR, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En RESNICK, L. B. (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale: N.J. L.E.A.
- BROWN, A.L., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42
- BROWN, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: San Francisco State University: Prentice Hall Regents.
- BRUNER, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Montaner y Simón.
- BRUNER, J. (1978). Learning how to do things with words. En BRUNER, J.S. y GARTON, A. (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BRUNER, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J., GOODNOW, J., AUSTIN, G. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- BRUNING, R.H, SCHRAW, G. y RONNING, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- CABALLO, V.E. y BUELA-CASAL, G. (1991). Técnicas diversas en terapia de conducta. En CABALLO, V.E. (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta (777-816)*. Madrid: Siglo XXI de España.
- CARRASCO, J.B (2004). *Las estrategias de aprendizaje para aprender más y mejor*. Rialp.

- CASTELLÓ, M. Y MONEREO, C. (1998). Las estrategias de aprendizaje: ¿sirven las técnicas para aprender a aprender? *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 152, 21-38.
- CATTELL, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40(3), 153-193.
- CHAMOT, A. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Centre for Language Studies National University of Singapore, 1, 14-26.
- CHI, M.T.H., BASSOK, M., LEWIS, M.W., REIMANN, P. & GLASSER, R. (1987). Self-explanations: how students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.
- COHEN, A. (2003). Strategy Training for Second Language Learners. *Online Resources: Digests*. University of Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- COLE, M. (1985). *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- COLL, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer & Company.
- COLL, C. (1997). *Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. *Psicología y currículo*. México: Piados.
- COLL, C. (2000). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 5, 63-80.
- CORNO, L. (1994). Implicit teachings and self-regulated learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, April, 4-8.
- CORNO, L. (2001). *Volitional aspects of self-regulated learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CROKER, L. y ALGINA, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Forth Worth, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- DANSEREAU, D. F. (1978). The development of a Learning Strategies Curriculum. *Learning Strategies*. New York: Academic Press, 64, 1-29.
- DANSEREAU, D. F. (1985). *Learning strategy research*. (Technical Report). USA: Texas Christian University.
- DAS, J. P, KIRBY, J.R. y JARMAN, R.F. (1992). *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic Press.
- DE BONO, E. (1973). The Cognitive Research Trust (CoRT) Thinking Program. In MAXWELL, W. *Thinking: The F-Vanding Frontier*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- DECRETO 111/2007, 20 de julio del Consell, currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

- DE LA FUENTE, J. y MARTÍNEZ, J.M. (2000). PRO®ULA. *Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- DE LA FUENTE, J. y MARTÍNEZ, J.M. (2004). La autorregulación del aprendizaje a través del programa PRO®ULA. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 145-156.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicológica.
- DERRY, S. J. & MURPHY, D. A. (1986). Designing systems that train learning abilities: from Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56 (1), 1-39.
- DÍAZ, J.V. (1993). *Teoría de los tests. Psicometría II: clásica y de las respuestas al ítem*. Valencia: Universidad de Valencia.
- DÍAZ, J.V. y AGUILAR, J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles educativos*, 41, 28-47.
- ENTWISTLE, N.J. y PETERSON, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41 (6), 407-428.
- ERICSSON, K. A. & LEHMANN, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- ESCAMILLA, A., LAGARES, A.R. y GARCIA, J.A. (2006). *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica: Glosario de términos*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las Competencias Básicas*. Barcelona: Graó.
- ESTEBAN, M. RUIZ, C. y CEREZO, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española, *Anales de psicología*, 12 (2), 133-151.
- ESTES, W. K. (1976). *Handbook of Learning and Cognitive Processes. Attention and memory. Volume 4*. New Jersey: Inc. Publishers.
- FLAVELL, J.H. y POZO, J. I. (1977). *El desarrollo cognitivo*. Volumen 87 de aprendizaje. Madrid: Visor.
- FERNÁNDEZ, C. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw- Hill.
- FERNÁNDEZ, M.P; MARTÍNEZ, R y BELTRÁN, J.A. (2001). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, *Revista Española de Pedagogía*, 219, 229-250.
- FERRERAS, A. (2008). *Estrategias de Aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia.
- FEUERSTEIN, R. (1980). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. (P.E.I.). Bruño.
- GAGNÉ, E.D. (1974). *Essentials of learning instruction*. Hinsdale: The Dryden Press.
- GAGNÉ, E.D. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- GALPERIN, P.Y. (1978). *La formación por etapas como método de investigación en psicología*. Universidad Estatal de Moscú.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books
- GARDNER, H. (1998): *Las inteligencias múltiples, estructuras de la mente*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA-MEILÁN, J.J. (2004). *Procesamiento de información atencional: Procesos de recuperación de esquemas intencionales en pruebas de memoria explícita e implícita*. Tesis doctorales Universidad de Salamanca.
- GARFELLA, P.R. y GARGALLO, B. (1993). La teoría de la equilibración de Piaget: Bases para una tecnología de intervención. En GARFELLA, P.R. (Coord.), *Construcción humana y procesos de estructuración*. Valencia: Nau Llibres.
- GARGALLO, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa, *Revista de Teoría de la Educación*, 7, 53-75.
- GARGALLO, B. (1997). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar. Un programa de intervención en 6º de Primaria, *Revista de Educación*, 312, 227-246.
- GARGALLO, B. y PUIG, J. (1997). Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos, *Revista Española de Pedagogía*, 206, 113-136.
- GARGALLO, B. (1999). *Procesos estratégicos y metacognitivos. Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARGALLO, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- GARGALLO, B. (2000). *Estrategias de Aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA*. Valencia: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GARGALLO, B. (2006). *Procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Análisis de la influencia de variables fundamentales en el modo en que los universitarios afrontan el aprendizaje*. Trabajo no publicado.
- GARGALLO, B. (2006). *Las estrategias de aprendizaje y su integración en el currículum escolar*. Conferencia pronunciada en el Primer Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente. Colombia. Universidad de Antioquia. Medellín, 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2006.
- GARGALLO, B., SUAREZ, J.M. y PÉREZ, C. (2006). *CEVEAPEU. Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*.
- GARGALLO, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. TESI, 13(2), 246-272.
- GARGALLO, B. y FERRERAS, A. (2000). *Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación secundaria obligatoria y en educación permanente de adultos*. Investigación. www.redined.mecd.gob.es
- GARGALLO, B., GARFELLA, P.R. y PÉREZ, C. (2006). *Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, *Bordón*, 58 (3), 45-61.

- GENOVARD, C., y GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- GLASER, W.R. (1989). Context effects in a Stroop-like word and picture processing. *Journal of experimental Psychology*, 118, 13-42.
- GÓMEZ, M^a. T., MIR, V. y SERRATS, M^a.G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea Ediciones.
- GONZÁLEZ, R; VALLE, A; SUÁREZ, M y FERNÁNDEZ, A.P. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 47-70.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C, ÁLVAREZ, L., y SOLER, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- GRIB, G. (1985). *Los tests psicológicos, en Metodología de la psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia / MEC.
- GROS, B. (1995). *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Barcelona Editores.
- GRONLUND, N. E. y LINN, R. L (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. NY: MacMillan.
- HERNÁNDEZ PINA, F. GARCÍA, M^a.P y MAQUILLÓN, J. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles, *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 6, 117-138.
- HERNÁNDEZ PINA, F., ROSÁRIO, P., CUESTA, J. D., MARTÍNEZ, P. y RUIZ, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- HERRERA, A.M. (2009). Las estrategias de aprendizaje. *Revista on-line. Innovación y experiencias educativas*. Granada.
- HONEY, P. Y MUMFORD, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications,
- HUERTA, M. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25.
- JOHN-STEINER, V. (1997). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. Nueva York: Oxford University Press.
- JORNET, J., SUÁREZ, J. y PÉREZ, A. (2000). La validez en evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 341-356.
- JUSTICIA, F y CANO, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje, en MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech.
- JUSTICIA, F. (1997). Las estrategias de aprendizaje, en RIVAS, F. *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel, S.A.

- KARLÖF, B. (1993). *Práctica de la estrategia*. Ediciones Juan Granica.
- KEEFE, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje*. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- KIMBLE, D. (1971). *Psicofisiología*. Fontanella.
- KIRBY, J.R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press.
- KLENOWSKI, V. (2004). *Desarrollo del Portafolios*. Madrid:Narcea.
- LAVE, J. (1997). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- LINDNER, R.W. y HARRIS, B. (1992). *Self-regulated learning and academic achievement in college students*. Paper presented at the American Educational Association Annual Meeting (San Francisco, CA, Abril 20-24).
- LINDNER, R.W. y HARRIS, B. (1993). *Teaching self-regulated learning strategies*. Proceedings of selected research and development presentations at the Convention of the Association for the Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division (15 th, New Orleans, Louisiana, January 13- 17) Meeting (San Francisco, CA, April).
- LINDNER, R.W. y HARRIS, B. (1998). Self-regulated learning in education majors, *Journal of General Education*, 47 (1), 63- 78.
- LINDSAY, P. H. y NORMAN, D. A. (1977). *Human information processing: An introduction to psychology*. Academic Press.
- LIPMAN, M. (1970). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De la Torre.
- LOCE. Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).
- LOE. Ley Orgánica de Educación 2/2006 (BOE 4 de mayo de 2006)
- LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 (BOE 4 octubre de 1990).
- LOMCE. Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, presentada en julio de 2012.
- LOPEG. Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE 21-11-1995).
- LURIA, A.R. (1978). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- MAURI, T. (1996). Criterios de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 60-64.
- MAZUR, G. (1996). The application of quality function deployment (QFD) to design a course in total quality management (TQM) at the University of Michigan College of

- Engineering. Proceedings of International Conference on Quality Yokohama, JUSE, October 15–18.
- MCKEACHIE, W.J., PINTRICH, R., LIN, Y.G. & SMITH, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. USA: University of Michigan.
- MEGÍA, M. (2000). *Proyecto Inteligencia Harvard (PIH)*. Madrid: CEPE, S.L.
- MILLER, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- MILLER, G.A., GALANTER, E., y PRIBRAM, F.H. (1983). *Planes y estructura de la conducta*. Madrid: Debate.
- MOLINA, S (1993). *Programa para el desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje*. Madrid: CEPE.
- MONEREO, C. (1990). *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- MONEREO, C. et al (1992). *Aprendo a pensar. Libro del alumno de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria*. Madrid: Pascal.
- MONEREO, C. et al (1992). *Aprendo a pensar. Guía para los padres*. Madrid: Pascal.
- MONEREO, C. y GALLEGO, M. (1993). *Aprendo a pensar. Libro del alumno de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria*. Madrid: Pascal.
- MONEREO, C. (1993a). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- MONEREO, C. (1993b). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenido e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.
- MONEREO, C. (Coord.), CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (1998). Recollir la informació: com s'obté la matèria primera. *En aprendre a estudiar a la universitat*. Barcelona: UOC.
- MONEREO, C. (Coord.) (1999). *Enseñar y aprender estrategias*. Barcelona: Praxis, Biblioteca para el profesorado.
- MONEREO, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En POZO, J.I y MONEREO, C. (Coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- MONEREO, C (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- MONEREO, C (Coord) y BARBERÀ, E. (1998). *Estratègies d'aprenentatge. Volum II: L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge dins les programacions escolars*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- MONEREO, C. y CLARIANA, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Biblioteca práctica. Formación del profesorado. Pascal investigación.

- MONEREO, C. y PÉREZ, M. L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio de enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.
- MORRIS, C.G. y MAISTO A.A. (2005). *Introducción a la Psicología*. Pearson Education.
- MUÑOZ, J. (2001). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MURDOCK, B. y DREWNOWSKI, A. (1971). The Role of Auditory Features in Memory Span for Words. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 15, 45-56.
- MYERS, D.G y SIGALOFF, P. (2005). *Psicología*. Ed. Médica Panamericana.
- NELSON, A.P y GILBERT, S. (2008). *Memoria*. Harvard
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. & COLE, M. (1990). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NICKERSON, R.S; PERKINS, D.N. y SMITH, E.E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, Paidós/MEC.
- NISBET, J., y SCHUKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Aula XXI.
- NISBET, J. (1991): Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En MONEREO, C. (Comp.), *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona: Casals.
- NOVAK, J. (1977). An alternative to piagetian psychology for science and mathematical education. *Wiley Online Library*, 61, 453-477.
- NOVAK, J. (1981). *A Theory of Education*. New York: Cornell University Press.
- NOVAK, J. y GOWIN, B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- ONTORIA PEÑA, A. GÓMEZ, J.P. y MOLINA, A. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar: qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar*. Narcea Ediciones.
- PACHECO, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos en universitarios*. Tesis doctoral.
- PADILLA, M; MERINO, J.Mª; RODRÍGUEZ-MIÑÓN, P y MERENO, E. (1996). *Psicología matemática I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- PÉREZ AVELLANEDA, M (1995). *Estrategias de aprendizaje y estudio. Análisis comparativo entre alumnos de diferentes niveles*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis Doctoral.
- PÉREZ AVELLANEDA, M., RODRÍGUEZ, E., CABEZAS, M.N. y POLO, A. (1999). *Diagnóstico integral del estudio DIE*. Manual. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- PÉREZ CABANÍ, Mª. L. (1993). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas. En PÉREZ CABANÍ, Mª. L. (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Gerona: Horsori.

- PERIS, E. (2000). *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*. Madrid: Narcea.
- PIAGET, J. (1932). *The moral judgment of the child*. The International Library of Psychology.
- PIAGET, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- PIAGET, J. (1950). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. (traducción de E. Bustos). México: Siglo XXI.
- PINTRICH, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In AMES, C. & MAEHR, M. *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*. Greenwich, CT: JAI Press, 6, 117–160.
- PINTRICH, P. R. (1995): Understanding self- regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 63, 3- 12.
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990): Motivational and self- regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33- 40.
- PINTRICH, P. R. & SCHRAUBEN, B. (1992). *Students' perception in the classroom: Students' motivational believes and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 149- 178.
- PINTRICH, P.R; SMITH, D.A.F; GARCIA, T y McKEACHIE, W.J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Ann Arbor (Michigan), MI: Universidad de Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada
- POZO, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje, en COLL, C., PALACIOS, J., y MARCHESI, A., Desarrollo psicológico y educación, en COLL, C; PALACIOS, J y MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- POZO, J. I. y otros (1994): *La solución de problemas*. Madrid: Santillana / Aula XXI.
- POZO, J.I y MONEREO, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Aula XXI-Santillana.
- POZO, J.I y POSTIGO, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo, en MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Doménech.
- POZO, J. I. & POSTIGO, Y. (1997). Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del currículo. En MONEREO, C. (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech Ediciones.
- PRIETO, M.D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y P.E.I*. Madrid: Bruño.

- PRIETO, M.D. y PÉREZ, L. (1993). *Programas ODYSSEY para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis S.A.
- RESNICK, L., & BECK, I.L. (1976). Designing Instruction in Reading: Interaction of Theory and Practice. In GUTHRIE, J. y. UTHRIE, T. (Ed.), *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- ROCES, C; TOURÓN, J y GONZÁLEZ, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II), *Psicológica*, 16, 347-366.
- ROGERS, C.R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin/ Constable & Robinson, Ltd.
- ROGOFF, B. y LAVE, J. (1984). *Everyday cognition. Its development in social context*, Cambridge: Harvard University Press.
- ROGOFF, B (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROMÁN, J. M. (1990): *Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- ROMÁN, J.M^a. (1993). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación*, en MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech.
- ROMÁN, J.M y GALLEGO, S (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. ACRA. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- RUMELHART, D. & NORMAN, D. A. (1978). *Analogical Processes in Learning*. San Diego: University of California.
- RUMELHART, D. & ORTONY, A. (1977). Notes on a schema for stories. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- SANTIESTEBAN, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Ediciones Norma.
- SANTIESTEBAN, C. y ALVARADO, J.M. (2001). *Modelos Psicométricos*. Madrid: Uned.
- SANTIUSTE, V. BARRIGUETE, C. y AYALA, C. L. (1990). La percepción del aprendizaje por el alumno: detección de variables influyentes en el proceso. *Revista complutense de educación*, 3 (2), 347- 376.
- SARTORI, M.L. (2004). *Educación en la diversidad, ¿realidad o utopía?* Editorial FFHA .UNS.Juan.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Ediciones CEAC.
- SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J. A. (1998). *El Aula Inteligente*. Madrid: Espasa
- SCHMECK, R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208

- SCHUNK, D. H. (1997). Self- monitoring as a motivator during instruction with elementary school students. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, March 24- 28).
- SELMES, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SERRANO, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En BELTRÁN, J.L y GENOVAR, C. (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis (Cap.5, 217-244).
- SERRANO, M. y TORMO, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *Relieve*, 6 (1), 47-56..
- SIEGLER, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- SIERRA, B Y CARRETERO, M. (1999). Aprendizaje, Memoria y Procesamiento de la Información: La Psicología Cognitiva de la Instrucción. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2, 141 – 158.
- SMITH, M. (1995). *The moral problema*. USA: Publisher Blackwell. Oxford, UK & Cambridge, Mass.
- SOLER, J. y ALONSO, V. (1996). *Estrategias de aprendizaje humano*. Valencia: Promolibro.
- SPEARMAN, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 43, 72-101.
- STASSEN BERGER, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.
- STERNBERG, R.J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*, 12, 6-12.
- STERNBERG, R.J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (1990). *Más allá del Cociente Intelectual*. Bilbao: D.D.B.
- STERNBERG, R.J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R.J. y SPEAR-SWERLING, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- TAPIA, J.A. (1991). *Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- TEI, E. & STEWARD, O. (1985). Effective Study from text: Applying Metacognitive Strategies. *Forum of Reading*, 16 (2), 46-55.
- TORRANO, F. y GONZÁLEZ, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.
- THURSTONE, L.L y THURSTONE, T.G. (1991). TEA-2. *Test de Aptitudes Escolares (Nivel 2)*. Madrid: TEA Ediciones.
- TULVING, E & DONALDSON, W. (1972). *Organization of Memory*. New York: Academic Press.

- TULVING, E & OSLER, S. (1968). Effectiveness of Retrieval. Cues in Memory for Words. *Journal of Experimental Psychology*, 77, 593- 601.
- VALLE, A., BARCA, A., GONZÁLEZ CABANACH, R., PORTO, A. y SANTORUM, R. (1993). Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: El papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, 481-502.
- VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- VALLS, E. (1994). La precisión de las intenciones educativas mediadas por los contenidos procedimentales, *Aula de Innovación Educativa*, 22, 34-38.
- VALLS, E. (1998). Evaluación del aprendizaje de los contenidos procedimentales. En MEDINA, A., CARDONA, J., CASTILLO, S. y DOMINGUEZ, M^a. C. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- VEENMAN, S., BEEMS, D., GERRITS, S. y OP DE WEEGH, G. (1997). Self- regulated learning: effects of a training programme for secondary- school teachers. Paper presented at the *Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction* (Athens, Greece, August 26- 30).
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKY, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VIZCARRO, C. (1992). *Estrategias de estudio en alumnos de BUP y Universidad. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- WEINSTEIN, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies, en SCHMECK, R.R. *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- WEINSTEIN, C.E., HUSMAN, J. & DIERKING, D.R. (2000). Self- regulation interventions with a focus on learning strategies. *Handbook of self-regulation*, 22, 727- 747.
- WEINSTEIN, C.E. y MAYER, R.E. (1985). The teaching of learning strategies, en WITTRICK, C (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan.
- WEINSTEIN, C.E., GOETZ, E.T., y ALEXANDER, P.A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- WEINSTEIN, C.E., PALMER, D.R. y SCHULTE, A.C. (1987). *LASSI user's manual*. Clearwater, H&H Publishing Company, Inc.
- WEINSTEIN, C.E; PALMER, D; SCHULTE, A.C. y VALENZUELA, R. (1995). *IEEA: Inventario de estrategias de estudio y aprendizaje*. Florida: H&H Publishing Company, Inc.
- WEINSTEIN, C.E., ZIMMERMAN, S.A. y PALMER, D.R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi, en WEINSTEIN, C.E., GOETZ,

- E.T. y ALEXANDER, P.A. *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- WINNE, P.H. (1995). Inherent details in self-regulating learning. *Educational Psychology*, 30, 173- 187.
- WILLIAMS, R y PENG, J. (1996). Incremental multi-step Q-learning. *Machine Learning*, 22, 283-290.
- YUSTE, C. (1986). *CETI. Cómo estudiar (I y II)*. Madrid: CEPE.
- YUSTE, C. (1992). *CETI. Cuestionario estudio y trabajo intelectual*. Manual técnico. Madrid: CEPE.
- YUSTE, C. (1992). *CETI. Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE.
- YUSTE, C., SÁNCHEZ, J. M., GALVE, J. L., GUARDA, L. y MILLÁN, M. L. (1993, 1994). *PROGRESINT. Programas para la mejora de las habilidades de la inteligencia*. Madrid: CEPE.
- YUSTE, C. y Cols. (2001). *PROGRESINT*. Madrid: CEPE.
- ZIMMERMAN, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: Analysis of exemplary instructional model. En SCHUNK, D. H. y ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 1-19). New York: Guildford.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*, 97, 451-502.
- ZIMMERMAN, B. J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En FERRARI, M. (Ed), *The pursuit of excellence through education* (p.p. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- ZIMMERMAN, B. J. y MARTINEZ-PONS, M. (1988). Construct validation of a strategy model student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

8. ANEXOS.

ANEXO 1

Dossier facilitado a los jueces

| |
|--|
| ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE JUECES |
|--|

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS
DE 9 A 12 AÑOS**

PRESENTACIÓN

Estimado/a profesor/a: me dirijo a usted en demanda de cooperación para llevar a cabo la validación de un cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación primaria y, en concreto, en niños de 9 a 12 años de edad. Sus sugerencias y rectificaciones serán tomadas en cuenta y ayudarán en el proceso de elaboración de mi trabajo de investigación de doctorado en el departamento de Teoría de la Educación, dirigido por el profesor Bernardo Gargallo.

INSTRUCCIONES

Las estrategias de aprendizaje son los procesos que movilizamos para aprender con eficacia en un contexto social dado. Implican tomar decisiones ajustadas a las condiciones de aprendizaje, que suponen elegir correctamente el procedimiento o procedimientos para lograr el éxito, y, por tanto, manejar y modular habilidades y técnicas de las que dispone el sujeto o aprender nuevas. Las estrategias involucran componentes cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales, etc.

De cara a llevar a cabo una primera validación de constructo del cuestionario que le propongo, le ruego que atienda a la clasificación de estrategias que se recoge en la **Tabla 1**, que presenta escalas, subescalas y estrategias, así como una breve descripción de componentes de las mismas, ya que ésta es la estructura que ha guiado la construcción del cuestionario y la formulación de los ítems.

Le ruego, pues, que proceda a valorar los ítems formulados, así como sus agrupamientos en estrategias, las de éstas en subescalas, y las de éstas en escalas.

Muchas gracias por su colaboración.

Silvia Ferriols Jorge.

Tabla 1: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 9 A 12 AÑOS

| ESCALAS | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS | COMPONENTES |
|---|--|---|---|
| ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO | Afectivo-emotivas y de automanejo. | Motivación intrínseca | El alumno muestra satisfacción por aprender, le interesa lo que estudia, quiere aprender. |
| | | Motivación extrínseca | Estudia para obtener buenas calificaciones, para satisfacer a los otros, para pasar los cursos... |
| | | Actitud e interés | El alumno se muestra abierto y receptivo o se muestra cerrado y negativo ante el aprendizaje. |
| | | Autoconcepto – Autoestima | Cómo se ve y se valora el propio alumno. Qué visión cree que da a los demás de sí mismo. |
| | | Relajación – Estrés – Ansiedad | Es capaz (o no) de relajarse en situaciones estresantes o se estresa sin motivo aparente. |
| | | Atribuciones | El rendimiento académico depende de uno mismo o de otros factores no controlados... |
| | Control del contexto e interacción social. | Control del espacio | Cuenta con un espacio adecuado para el estudio y realización de tareas académicas. |
| | | Control del tiempo | Dedica el tiempo necesario al estudio y realización de tareas escolares. |
| | | Control del material | Posee suficiente y adecuado material para el estudio y realización de actividades. |
| | | Interacción social y trabajo con otros | Es capaz de relacionarse con los otros, pedir ayuda, trabajar en equipo... |
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL | Conocimiento | Conocimiento de la persona | Conoce sus destrezas, posibilidades y limitaciones. Sabe qué debe hacer para tener éxito en los estudios. |
| | | Conocimiento de las estrategias | Conoce técnicas y procedimientos para aprender. |
| | | Conocimiento de la tarea, de sus objetivos y de los | Es capaz de analizar los requerimientos de las tareas para adaptarse a ellos. |
| | Control | Planificación | Es capaz de fijar metas y objetivos, de establecer planes y aplicarlos, de ajustarse a un horario de trabajo, de elegir métodos adecuados a las características de la tarea... |
| | | Evaluación, control y regulación | Es capaz de valorar el propio desempeño, sabe cuando hace las cosas bien, es capaz de cambiar de estrategia, de ajustarse a los objetivos y demandas de las tareas y el profesor, aprende de los errores... |
| | | | |
| ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN | Búsqueda // Selección | Búsqueda | Conoce las fuentes de información para las asignaturas y sabe buscarlas en los entornos en que se encuentran (biblioteca, hemeroteca, Internet...) |
| | | Selección | Es capaz de seleccionar la información relevante |
| ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN | Atencionales | Control de la atención | Atiende a los aspectos importantes de los contenidos y a las explicaciones de los profesores. |
| | | Adquisición de la información | Toma bien notas y apuntes, maneja bien la prelectura y la lectura comprensiva... |
| | | | |
| | Codificación, elaboración y organización | Elaboración | Relaciona la nueva información con la vieja, aplica los conocimientos adquiridos, usa el parafraseado y las analogías para mejorar la comprensión... |
| | | Organización | Es competente en extraer ideas principales, en seleccionar conceptos clave, en establecer jerarquías entre conceptos, en elaborar esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. |
| | Personalización y creatividad | Pensamiento crítico y propuestas personales | Analiza críticamente los conceptos y teorías, aporta ideas propias en torno a los temas estudiados que se justifican adecuadamente, integra personalmente los contenidos, maneja ideas alternativas, etc. |
| | Retención y almacenamiento. | Retención MCP //MLP | Utiliza procedimientos eficaces para la retención, repetición, mnemotécnica, memoria comprensiva... |
| | Recuperación | Recuperación | Usa procedimientos eficaces para recuperar la información. |
| | Comunicación y uso de la información | Uso académico | Utiliza lo aprendido planificando los trabajos y exámenes, cuida la presentación... |
| | | Uso cotidiano | Utiliza lo aprendido en la vida cotidiana. |

A- CALIDAD DE LOS ÍTEMS (VALIDEZ DE CONSTRUCTO E INTELIGIBILIDAD)

Con respecto a cada ítem, le rogamos que valore por un lado si ese ítem mide la estrategia que pretende medir (validez subjetiva), y, por otro, su claridad e inteligibilidad, habida cuenta de que se dirigen a **niños escolarizados de 9 a 12 años**. Para ello dispone de un doble espacio a continuación de cada ítem.

Escala de valoración: (1) Nada
 (2) Poco
 (3) Bastante
 (4) Mucho
 (5) Totalmente o casi totalmente

I.- ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO (1ª escala)

I.1.- AFECTIVO- EMOTIVAS Y DE AUTOMANEJO (1ª subescala)

I.1.1.- Motivación intrínseca (1ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | | |
| 2. Aprender es lo más importante, no ir pasando de curso sin aprender nada. | | |
| 3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | | |
| 4. Me satisface entender las explicaciones del profesor. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.1.2.- Motivación extrínseca (2ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Estudio porque mi familia me compra regalos. | | |
| 2. Necesito que mis padres me animen para trabajar. | | |
| 3. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | | |
| 4. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.1.3.- Actitud e interés (3ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Me gusta aprender cosas nuevas. | | |
| 2. Me interesa lo que cuenta el profesor. | | |
| 3. Siempre hago los deberes. | | |
| 4. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | | |
| 5. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | | |
| 6. Participo en clase. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.1.4.- Autoconcepto – Autoestima (4ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. Me gusta cómo soy. | | |
| 2. Mis compañeros de clase me aprecian tal y como soy. | | |
| 3. Me desagrada mi apariencia física. | | |
| 4. Me veo bien como soy. | | |
| 5. Si estudio sé que puedo aprobar. | | |
| 6. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | | |
| 7. Apruebo los exámenes sin dificultad. | | |
| 8. Si quisiera podría ser de los primeros de la clase. | | |
| 9. Con trabajo constante aprobaré. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.1.5.- Relajación – Estrés- Ansiedad (5ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. | | |
| 2. No quiero ir al colegio porque allí me siento mal. | | |
| 3. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | | |
| 4. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | | |
| 5. Cuando me meto en la cama tardo mucho en dormirme. | | |
| 6. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | | |
| 7. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | | |
| 8. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender. | | |
| 9. | | |
| 10 | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.1.6.- Atribuciones (6ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | | |
| 2. Mis notas dependen de mi inteligencia. | | |
| 3. Mis notas dependen de la suerte. | | |
| 4. Mis notas dependen de los profesores. | | |
| 5. Mis notas dependen de mi habilidad para organizarme. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la primer subescala de “Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo” y en sus 6 estrategias, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 36 ítems de la primera subescala “Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias afectivo- emotivas y de automanejo” y anote su valoración a continuación:_____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.2.- CONTROL DE CONTEXTO E INTERACCIÓN SOCIAL (2ª subescala)**I.2.1.- Control del espacio (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | | |
| 2. Dispongo de una habitación para estudiar yo solo. | | |
| 3. Mi escritorio es suficientemente grande. | | |
| 4. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | | |
| 5. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer deberes. | | |
| 6. Tengo suficiente luz donde estudio o hago deberes. | | |
| 7. Estudio en el salón viendo la tele. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.2.2.- Control del tiempo (2a estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Dedico suficiente número de horas al día a estudiar. | | |
| 2. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | | |
| 3. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | | |
| 4. Tengo demasiadas actividades extraescolares durante la semana. | | |
| 5. Me acuesto antes de las diez de la noche. | | |
| 6. Veo la televisión más de tres horas seguidas al día. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.2.3.- Control del material (3ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. En casa, tengo todo lo que necesito para estudiar o hacer los deberes a | | |
| 2. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | | |
| 3. En casa tengo enciclopedia. | | |
| 4. En casa tengo diccionario de castellano. | | |
| 5. En casa tengo diccionario de valenciano. | | |
| 6. En casa tengo diccionario de inglés. | | |
| 7. En casa tengo atlas. | | |
| 8. Hago uso de la biblioteca del colegio. | | |
| 9. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | | |
| 10. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase a mano (libro, | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

I.2.4.- Interacción social y trabajo con otros (4ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | | |
| 2. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo el grupo de los más inteligentes. | | |
| 3. Me gusta trabajar en equipo. | | |
| 4. Procuro estudiar o hacer los deberes con compañeros. | | |
| 5. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la segunda subescala de “Estrategias de control del contexto e interacción social”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 28 ítems de la segunda subescala “Estrategias de control del contexto e interacción social” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias de control del contexto e interacción social” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

II.- ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, DE REGULACIÓN Y CONTROL**(2ª escala)****II. 1.- CONOCIMIENTO (1ª subescala)****II.1.1.- Conocimiento de la persona (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | | |
| 2. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | | |
| 3. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | | |
| 4. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | | |
| 5. Soy bueno en matemáticas. | | |
| 6. Soy bueno en lengua castellana. | | |
| 7. Aunque me esfuerce no apruebo la educación física. | | |
| 8. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

II.1.2.- Conocimiento de las estrategias (2ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Soy capaz de hacer bien los resúmenes. | | |
| 2. Soy capaz de hacer buenos esquemas. | | |
| 3. Soy capaz de subrayar con exactitud. | | |
| 4. Soy capaz de hacer mapas conceptuales. | | |
| 5. Soy capaz de extraer las ideas más importantes de un texto. | | |
| 6. Sé planificarme el estudio. | | |
| 7. Sé que antes de estudiar un tema primero lo tengo que leer por encima. | | |
| 8. Soy capaz de estudiar utilizando bolígrafos o rotuladores de diferentes colores. | | |
| 9. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc.... | | |
| 10. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | | |
| 11. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | | |
| 12. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | | |
| 13. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

II.1.3.- Conocimiento de la tarea, de sus objetivos y de los criterios de evaluación**(3ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Aunque lea el enunciado de un ejercicio no sé que hay que hacer. | | |
| 2. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | | |
| 3. Sé que debo hacer para aprobar las asignaturas. | | |
| 4. Tengo claro en qué se basa el profesor para aprobar o suspender una asignatura. | | |
| 5. Adapto mi forma de trabajar a los objetivos de la asignatura o de la tarea. | | |
| 6. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la tercera subescala de “Estrategias de conocimiento”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 28 ítems de la tercera subescala de “Estrategias de conocimiento” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de “Estrategias de conocimiento” y anote su valoración a continuación:

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

II.2.- CONTROL (2ª subescala)**II.2.1.- Planificación (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. Entrego los trabajos en el plazo fijado. | | |
| 2. Estudio para un examen sólo el día de antes. | | |
| 3. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | | |
| 4. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | | |
| 5. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | | |
| 6. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | | |
| 7. Me planifico a la hora de hacer los deberes. | | |
| 8. Me planifico en el estudio. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

II.2.2.- Evaluación, control y regulación (2ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Las notas que saco son las que merezco. | | |
| 2. Cuando el profesor entrega un trabajo o examen corregido me fijo en los errores. | | |
| 3. En clase, sin querer, me distraigo. | | |
| 4. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | | |
| 5. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | | |
| 6. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | | |
| 7. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar en la próxima ocasión. | | |
| 8. Estudio de la misma forma todas las asignaturas. | | |
| 9. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | | |
| 10. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la cuarta subescala de “Estrategias de control”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 18 ítems de la cuarta subescala “Estrategias de control” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias de control” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

III.- ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN (3ª escala)

III.1.- BÚSQUEDA Y SELECCIÓN (1ª subescala)

III.1.1.- Búsqueda de la información (1ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | | |
| 2. Me manejo bien en la biblioteca. | | |
| 3. No voy a la biblioteca. | | |
| 4. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | | |
| 5. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

III.1. 2.- Selección de la información (2ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Cuando busco información en Internet para una asignatura, sé seleccionar la información necesaria. | | |
| 2. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | | |
| 3. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | | |
| 4. Cuando estudio, me lo aprendo todo. | | |
| 5. Cuando estudio, leo todo el tema para sacar una idea, pero me estudio sólo lo que considero importante. | | |
| 6. Me aprendo todo lo que trae el libro aunque no lo entienda. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la quinta subescala de “Estrategias de búsqueda y selección de la información”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 11 ítems de la quinta subescala de “Estrategias de búsqueda y selección de la información” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias de búsqueda y selección de la información” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

IV.- ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN ADQUIRIDA (4ª escala)

IV.1.- ATENCIONALES (1ª subescala)

VI.1.1- Control de la atención (1ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | | |
| 2. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | | |
| 3. Cuando estudio tengo la televisión o la radio encendida. | | |
| 4. Hablo mucho en clase. | | |
| 5. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | | |
| 6. Atiendo a las explicaciones del profesor. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VI.1.2- Adquisición de la información (2ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | | |
| 2. Tomo anotaciones en clase de las cosas importantes que dice el profesor. | | |
| 3. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | | |
| 4. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | | |
| 5. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la sexta subescala de “Estrategias atencionales”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contiene casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 11 ítems de la sexta subescala de “Estrategias atencionales” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias atencionales” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

IV.2.- CODIFICACIÓN, ELABORACIÓN Y ORGANIZACIÓN (2ª subescala)**IV.2.1- Elaboración (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. Amplio el material de clase con revistas, artículos, libros... | | |
| 2. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | | |
| 3. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | | |
| 4. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | | |
| 5. Para entender mejor las cosas empleo semejanzas (se parece a..., funciona como...) | | |
| 6. Vuelvo a escribir el tema que tengo que estudiar con mis propias palabras. | | |
| 7. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | | |
| 8. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | | |
| 9. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

IV.2.2- Organización (2ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | | |
| 2. Hago gráficos, esquemas o tablas para organizar lo que tengo que estudiar. | | |
| 3. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | | |
| 4. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | | |
| 5. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | | |
| 6. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | | |
| 7. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la séptima subescala de “Estrategias de codificación, elaboración y organización”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 16 ítems de la séptima subescala de “Estrategias de codificación, elaboración y organización”, son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias de codificación, elaboración y organización” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

IV.3.- PERSONALIZACIÓN Y CREATIVIDAD (3ª subescala)**IV.3.1.-Pensamiento crítico y propuestas personales (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | | |
| 2. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | | |
| 3. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | | |
| 4. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | | |
| 5. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | | |
| 6. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. | | |
| 7. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la octava subescala de “Estrategias de personalización y creatividad”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 7 ítems de la octava subescala de “Estrategias de personalización y creatividad” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de “Estrategias de personalización y creatividad” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VI.4.- RETENCIÓN Y ALMACENAMIENTO (4ª subescala)**VI.4.1.- Retención memoria a corto plazo // largo plazo (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | | |
| 2. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | | |
| 3. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que me tengo que aprender. | | |
| 4. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | | |
| 5. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez. | | |
| 6. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | | |
| 7. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes. | | |
| 8. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | | |
| 9. Memorizo cosas sólo después de comprenderlas. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la novena subescala de “Estrategias de retención y almacenamiento”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tiene nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 9 ítems de la novena subescala de “Estrategias de retención y almacenamiento”, son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias de retención y almacenamiento” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VI.5.- RECUPERACIÓN (5ª subescala)**VI.5.1.- Recuperación (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|---|-------------------|-----------------|
| 1. En un examen, pienso antes de escribir. | | |
| 2. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, palabras en negrita... | | |
| 3. Antes de responder a una pregunta pienso en los esquemas, resúmenes, mapas conceptuales... que he hecho para estudiar. | | |
| 4. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | | |
| 5. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | | |
| 6. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | | |
| 7. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | | |
| 9. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la décima subescala de “Estrategias de recuperación”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 9 ítems de la décima subescala de “Estrategias de recuperación” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias de recuperación” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VI.6.- COMUNICACIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN (6ª subescala)**VI.6.1.- Uso académico (1ª estrategia)**

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Cuando afronto tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé e intento aplicarlo a esa situación. | | |
| 2. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | | |
| 3. En un ejercicio, trabajo o examen no le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...). | | |
| 4. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | | |
| 5. Antes de responder a una pregunta escrita, pienso en lo que quiero decir y cómo lo voy a decir para que me entiendan. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VI.6.2.- Uso cotidiano (2ª estrategia)

| | Validez subjetiva | Inteligibilidad |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | | |
| 2. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | | |
| 3. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | | |
| 4. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | | |
| 5. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

VALIDEZ DE CONTENIDO

Le pedimos, a continuación, que valore los ítems que ya ha revisado, incluidos en la undécima subescala de “Estrategias de comunicación y uso de la información”, para determinar si son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo de la misma.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tienen nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centran en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tienen lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contienen casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representan por completo todas las características del constructo.

Analice en qué medida los 10 ítems de “Estrategias de comunicación y uso de la información” son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen el constructo “Estrategias de comunicación y uso de la información” y anote su valoración a continuación: _____

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

B- VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL CUESTIONARIO.

Después de analizar los ítems y las subescalas del cuestionario, valore hasta qué punto la clasificación propuesta de estrategias de aprendizaje reflejada en la Tabla 1 da cuenta del constructo “estrategias de aprendizaje”.

Escala de valoración:

- (1) Nada: no tiene nada que ver.
- (2) Poco: sólo se centra en algunas características del constructo.
- (3) Bastante: tiene lo esencial pero le faltan algunas características esenciales del constructo.
- (4) Mucho: contiene casi todas las características del constructo con alguna ausencia.
- (5) Totalmente: representa por completo todas las características del constructo.

1. La clasificación de estrategias en su globalidad (organizada en cuatro escalas: Estrategias disposicionales y de apoyo; estrategias metacognitivas, de regulación y control; estrategias de búsqueda recogida y selección de la información; y estrategias de procesamiento y uso de la información.): _____

1.1 La clasificación de estrategias disposicionales y de apoyo (organizada en estrategias afectivo-emotivas y de automanejo y control del contexto e interacción social): _____

1.1.1 La clasificación de estrategias afectivo-emotivas y de automanejo (organizada en motivación intrínseca y extrínseca, actitud e interés, autoconcepto-autoestima, relajación-estrés-ansiedad y atribuciones): ____

1.1.2 La clasificación de estrategias relacionadas con control del contexto e interacción social (organizada en control del espacio, control del tiempo, control del material e interacción social y trabajo con otros): _____

1.2 La clasificación de estrategias metacognitivas, de regulación y control (organizada en estrategias de conocimiento y de control): _____

1.2.1 La clasificación de estrategias de conocimiento (organizada en conocimiento de la persona, de las estrategias y de los objetivos y de la tarea, de sus objetivos y de los criterios de evaluación): _____

1.2.2 La clasificación de las estrategias de control (organizadas en planificación y evaluación, control y regulación): _____

- 1.3 La clasificación de estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información (organizada en búsqueda y selección de la información):_____
- 1.3.1 La clasificación de las estrategias de búsqueda de la información (organizada en búsqueda):_____
- 1.3.2 La clasificación de las estrategias de selección de la información (organizada en selección):_____
- 1.4 La clasificación de estrategias de procesamiento y uso de la información (organizada en estrategias atencionales, de codificación, elaboración y organización, de personalización y creatividad, de repetición y almacenamiento, de recuperación y de comunicación y uso de la información.):_____
- 1.4.1 La clasificación de las estrategias atencionales (organizada en control de la atención y adquisición de la información.):_____
- 1.4.2 La clasificación de las estrategias de codificación, elaboración y organización (organizada en elaboración y organización):_____
- 1.4.3 La clasificación de las estrategias de personalización y creatividad (organizada en pensamiento crítico y propuestas personales):_____
- 1.4.4 La clasificación de las estrategias de repetición y almacenamiento (organizada en retención en la memoria a corto plazo y a largo plazo.):_____
- 1.4.5 La clasificación de las estrategias de recuperación de la información (organizada en recuperación):_____
- 1.4.6 La clasificación de las estrategias de comunicación y uso de la información (organizada en uso académico y uso cotidiano):_____

Incluya las sugerencias, rectificaciones y comentarios que considere oportunas:

ANEXO 2

Análisis descriptivo de la valoración de jueces:

**Fiabilidad, Inteligibilidad y Validez de Constructo (Media,
Desviación típica y Varianza).**

VALORACIÓN DE JUECES: VALIDEZ SUBJETIVA

Media, Desviación típica y Varianza de todo el cuestionario.

Estadísticos Descriptivos

| | N | Media Validez Subjetiva | Desv. típ. | Varianza |
|--|---|-------------------------------|------------|----------|
| 1. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 9 | 4,2500 | 1,38873 | 1,929 |
| 2. Aprender es lo más importante, no ir pasando de curso sin aprender nada. | 9 | 3,4444 | 1,50923 | 2,278 |
| 3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 4. Me satisface entender las explicaciones del profesor. | 9 | 3,5556 | ,72648 | ,528 |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar. | 8 | 4,2500 | ,88641 | ,786 |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 8 | 4,1250 | 1,35620 | 1,839 |
| 8. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa. | 8 | 3,7500 | 1,38873 | 1,929 |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 11. Siempre hago los deberes. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 14. Participo en clase. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 15. Me gusta cómo soy. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 16. Mis compañeros de clase me aprecian tal y como soy. | 9 | 5,0000 | ,00000 | ,000 |
| 17. Me desagrada mi apariencia física. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 18. Me veo bien como soy. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | 8 | 4,8750 | ,35355 | ,125 |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 9 | 4,1111 | ,92796 | ,861 |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 22. Si quisiera podría ser de los primeros de la clase. | 9 | 4,7778 | ,66667 | ,444 |
| 23. Con trabajo constante aprobaré. | 9 | 4,3333 | 1,32288 | 1,750 |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 25. No quiero ir al colegio porque allí me siento mal. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 26. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 27. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 28. Cuando me meto en la cama tardo mucho en dormirme. | 9 | 4,0000 | 1,41421 | 2,000 |
| 29. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 30. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 31. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender. | 9 | 4,2222 | ,97183 | ,944 |
| 32. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 33. Mis notas dependen de mi inteligencia. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 34. Mis notas dependen de la suerte. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 35. Mis notas dependen de los profesores. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 36. Mis notas dependen de mi habilidad para organizarme. | 9 | 3,5556 | 1,42400 | 2,028 |
| 37. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 38. Dispongo de una habitación para estudiar yo solo. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 39. Mi escritorio es suficientemente grande. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 40. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 41. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 42. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 43. Estudio en el salón viendo la tele. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 44. Dedico suficiente número de horas al día a estudiar. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 45. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |

| | | | | |
|--|---|---------------|---------|-------|
| 46. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 47. Tengo demasiadas actividades extraescolares durante la semana. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 48. Me acuesto antes de las diez de la noche. | 9 | 4,3333 | 1,00000 | 1,000 |
| 49. Veo la televisión más de tres horas seguidas al día. | 9 | 4,3333 | 1,11803 | 1,250 |
| 50. En casa, tengo todo lo que necesito para estudiar o hacer los deberes a mano. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 51. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 52. En casa tengo enciclopedia. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 53. En casa tengo diccionario de castellano. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 54. En casa tengo diccionario de valenciano. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 55. En casa tengo diccionario de inglés. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 56. En casa tengo atlas. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 57. Hago uso de la biblioteca del colegio. | 9 | 4,5556 | 1,01379 | 1,028 |
| 58. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 59. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase a mano (libro, libreta, trabajo...) | 9 | 4,1111 | 1,16667 | 1,361 |
| 60. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 61. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo el grupo de los más inteligentes. | 9 | 4,0000 | 1,32288 | 1,750 |
| 62. Me gusta trabajar en equipo. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 63. Procuero estudiar o hacer los deberes con compañeros. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 64. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 65. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 9 | 3,8889 | 1,16667 | 1,361 |
| 66. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 67. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 9 | 4,3333 | 1,00000 | 1,000 |
| 68. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 69. Soy bueno en matemáticas. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 70. Soy bueno en lengua castellana. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 71. Aunque me esfuerce no apruebo la educación física. | 9 | 4,2222 | 1,20185 | 1,444 |
| 72. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 73. Soy capaz de hacer bien los resúmenes. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 74. Soy capaz de hacer buenos esquemas. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 75. Soy capaz de subrayar con exactitud. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 76. Soy capaz de hacer mapas conceptuales. | 9 | 4,1111 | 1,26930 | 1,611 |
| 77. Soy capaz de extraer las ideas más importantes de un texto. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 78. Sé planificarme el estudio. | 9 | 4,2222 | 1,30171 | 1,694 |
| 79. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 80. Soy capaz de estudiar utilizando bolígrafos o rotuladores de diferentes de colores | 9 | 4,2222 | 1,09291 | 1,194 |
| 81. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | 8 | 4,3750 | 1,06066 | 1,125 |
| 82. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 83. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 84. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 85. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 86. Aunque lea el enunciado de un ejercicio no sé que hay que hacer. | 9 | 3,7778 | 1,48137 | 2,194 |
| 87. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 88. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 89. Tengo claro en qué se basa el profesor para aprobar o suspender una asignatura. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 90. Adapto mi forma de trabajar a los objetivos de la asignatura o de la tarea. | 9 | 4,1111 | ,92796 | ,861 |
| 91. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 92. Entrego los trabajos en el plazo fijado. | 9 | 5,0000 | ,00000 | ,000 |
| 93. Estudio para un examen sólo el día de antes. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 94. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 95. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 96. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | 9 | 5,0000 | ,00000 | ,000 |
| 97. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |

| | | | | |
|--|---|---------------|---------|-------|
| 98. Me planifico a la hora de hacer los deberes. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 99. Me planifico en el estudio. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 100. Las notas que saco son las que merezco. | 9 | 4,3333 | 1,00000 | 1,000 |
| 101. Cuando el profesor entrega un trabajo o examen corregido me fijo en los errores. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 102. En clase, sin querer, me distraigo. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 103. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |
| 104. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 105. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 106. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 9 | 4,4444 | ,52705 | ,278 |
| 107. Estudio de la misma forma todas las asignaturas. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 108. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 109. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 110. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 111. Me manejo bien en la biblioteca. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 112. No voy a la biblioteca. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 113. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 114. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 115. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé seleccionar la información necesaria. | 9 | 4,4444 | ,52705 | ,278 |
| 116. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 117. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 118. Cuando estudio, me lo aprendo todo. | 9 | 4,2222 | 1,09291 | 1,194 |
| 119. Cuando estudio, leo todo el tema para sacar una idea, pero me estudio sólo lo que considero importante. | 9 | 4,0000 | 1,00000 | 1,000 |
| 120. Me aprendo todo lo que trae el libro aunque no lo entienda. | 9 | 4,3333 | 1,11803 | 1,250 |
| 121. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 9 | 4,1111 | ,92796 | ,861 |
| 122. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 123. Cuando estudio tengo la televisión o la radio encendida. | 9 | 4,4444 | 1,13039 | 1,278 |
| 124. Hablo mucho en clase. | 9 | 4,6667 | 1,00000 | 1,000 |
| 125. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | 9 | 4,3333 | 1,11803 | 1,250 |
| 126. Atiendo a las explicaciones del profesor. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 127. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 128. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 129. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 130. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 131. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 132. Amplio el material de clase con revistas, artículos, libros... | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 133. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 9 | 4,1111 | ,60093 | ,361 |
| 134. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 9 | 4,2222 | 1,09291 | 1,194 |
| 135. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 9 | 4,7778 | ,66667 | ,444 |
| 136. Para entender mejor las cosas empleo semejanzas (se parece a..., funciona como...) | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 137. Vuelvo a escribir el tema que tengo que estudiar con mis propias palabras. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 138. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 139. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 9 | 3,7778 | ,97183 | ,944 |
| 140. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 9 | 4,1111 | ,92796 | ,861 |
| 141. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 142. Hago gráficos, esquemas o tablas para organizar lo que tengo que estudiar. | 9 | 4,4444 | 1,01379 | 1,028 |
| 143. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 144. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |

| | | | | |
|--|---|---------------|---------|-------|
| 145. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 146. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 9 | 3,8889 | 1,36423 | 1,861 |
| 147. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 148. Procuo sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 149. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 150. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 151. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 152. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 153. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 154. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 155. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 156. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 157. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 158. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 159. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 160. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 161. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes. | 9 | 4,1111 | 1,05409 | 1,111 |
| 162. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 163. Memorizo cosas sólo después de comprenderlas. | 9 | 4,0000 | 1,00000 | 1,000 |
| 164. En un examen, pienso antes de escribir. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 165. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, palabras en negrita... | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 166. Antes de responder a una pregunta pienso en los esquemas, resúmenes, mapas conceptuales... que he hecho para estudiar. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 167. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 168. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 169. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 170. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | 9 | 4,0000 | 1,22474 | 1,500 |
| 171. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 172. Cuando afronto tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé e intento aplicarlo a esa situación. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |
| 173. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 174. En un ejercicio, trabajo o examen no le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...) | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 175. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 176. Antes de responder a una pregunta escrita, pienso en lo que quiero decir y cómo lo voy a decir para que me entiendan. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 177. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |
| 178. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |
| 179. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 9 | 4,4444 | ,52705 | ,278 |
| 180. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 181. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 9 | 4,1111 | ,78174 | ,611 |

Validez subjetiva por escalas

| | N | Media Validez Subjetiva | Desv. típ. | Varianza |
|--|---|-------------------------|------------|----------|
| Estrategias disposicionales y de apoyo. | 9 | 4.3750 | .44320 | ,196 |
| Estrategias metacognitivas de regulación y control. | 9 | 4.4375 | .49552 | ,246 |
| Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información. | 9 | 4.4375 | .49552 | ,246 |
| Estrategias de procesamiento y uso de la información. | 9 | 4.1875 | .65124 | ,424 |

Validez subjetiva por subescalas

| | N | Media Validez Subjetiva | Desv. típ. | Varianza |
|--|---|-------------------------|------------|----------|
| Subescala afectivo-emotiva y de automanejo. | 9 | 4.0714 | .18898 | ,036 |
| Subescala de control del contexto e interacción social. | 9 | 4.0000 | .57735 | ,333 |
| Subescala de conocimiento. | 9 | 4.5000 | .50000 | ,250 |
| Subescala de control. | 9 | 4.2857 | .48795 | ,238 |
| Subescala de búsqueda y selección de la información. | 9 | 4.1429 | .69007 | ,476 |
| Subescala atencional. | 9 | 4.1429 | .69007 | ,476 |
| Subescala de codificación, elaboración y organización. | 9 | 4.1429 | .69007 | ,476 |
| Subescala de personalización y creatividad. | 9 | 4.4286 | .53452 | ,286 |
| Subescala de retención y almacenamiento de la información. | 9 | 4.2857 | .48795 | ,238 |
| Subescala de recuperación de la información. | 9 | 4.1429 | .69007 | ,476 |
| Subescala de comunicación y uso de la información. | 9 | 4.1429 | .37796 | ,143 |

VALORACIÓN DE JUECES: INTELIGIBILIDAD

Media, Desviación típica y Varianza de todo el cuestionario.

Estadísticos Descriptivos

| | N | Media Inteligibilidad | Desv. típ. | Varianza |
|---|---|-----------------------|------------|----------|
| 1. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 9 | 4,7500 | ,46291 | ,214 |
| 2. Aprender es lo más importante, no ir pasando de curso sin aprender nada. | 9 | 3,2222 | 1,56347 | 2,444 |
| 3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 4. Me satisface entender las explicaciones del profesor. | 9 | 3,6667 | 1,00000 | 1,000 |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar. | 9 | 4,5000 | ,75593 | ,571 |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 9 | 4,6250 | ,51755 | ,268 |
| 8. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa. | 9 | 3,6250 | 1,40789 | 1,982 |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |

| | | | | |
|--|---|---------------|---------|-------|
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 11. Siempre hago los deberes. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 14. Participo en clase. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 15. Me gusta cómo soy. | 9 | 4,7778 | ,66667 | ,444 |
| 16. Mis compañeros de clase me aprecian tal y como soy. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 17. Me desagrada mi apariencia física. | 9 | 4,5556 | 1,01379 | 1,028 |
| 18. Me veo bien como soy. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | 8 | 4,8750 | ,35355 | ,125 |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 22. Si quisiera podría ser de los primeros de la clase. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 23. Con trabajo constante aprobaré. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 25. No quiero ir al colegio porque allí me siento mal. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 26. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 27. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 28. Cuando me meto en la cama tardo mucho en dormirme. | 9 | 4,1111 | ,92796 | ,861 |
| 29. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 30. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 31. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender. | 9 | 3,8889 | 1,05409 | 1,111 |
| 32. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 33. Mis notas dependen de mi inteligencia. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 34. Mis notas dependen de la suerte. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 35. Mis notas dependen de los profesores. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 36. Mis notas dependen de mi habilidad para organizarme. | 9 | 3,4444 | 1,01379 | 1,028 |
| 37. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 38. Dispongo de una habitación para estudiar yo solo. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 39. Mi escritorio es suficientemente grande. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 40. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 41. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 42. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 43. Estudio en el salón viendo la tele. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 44. Dedico suficiente número de horas al día a estudiar. | 9 | 4,5556 | ,88192 | ,778 |
| 45. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | 9 | 4,5556 | ,88192 | ,778 |
| 46. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 47. Tengo demasiadas actividades extraescolares durante la semana. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 48. Me acuesto antes de las diez de la noche. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 49. Veo la televisión más de tres horas seguidas al día. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 50. En casa, tengo todo lo que necesito para estudiar o hacer los deberes a mano. | 9 | 4,2222 | ,97183 | ,944 |
| 51. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 52. En casa tengo enciclopedia. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 53. En casa tengo diccionario de castellano. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 54. En casa tengo diccionario de valenciano. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 55. En casa tengo diccionario de inglés. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 56. En casa tengo atlas. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 57. Hago uso de la biblioteca del colegio. | 9 | 4,5556 | 1,01379 | 1,028 |
| 58. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 59. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase a mano (libro, libreta, trabajo...) | 9 | 4,0000 | 1,32288 | 1,750 |
| 60. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |

| | | | | |
|--|---|---------------|---------|-------|
| 61. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo el grupo de los más inteligentes. | 9 | 4,2222 | 1,09291 | 1,194 |
| 62. Me gusta trabajar en equipo. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 63. Procuro estudiar o hacer los deberes con compañeros. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 64. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 65. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 9 | 3,7778 | 1,30171 | 1,694 |
| 66. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 67. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 9 | 4,1111 | 1,16667 | 1,361 |
| 68. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 69. Soy bueno en matemáticas. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 70. Soy bueno en lengua castellana. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 71. Aunque me esfuerce no apruebo la educación física. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 72. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 73. Soy capaz de hacer bien los resúmenes. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 74. Soy capaz de hacer buenos esquemas. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 75. Soy capaz de subrayar con exactitud. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 76. Soy capaz de hacer mapas conceptuales. | 9 | 4,0000 | 1,32288 | 1,750 |
| 77. Soy capaz de extraer las ideas más importantes de un texto. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 78. Sé planificarme el estudio. | 9 | 4,2222 | 1,30171 | 1,694 |
| 79. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 80. Soy capaz de estudiar utilizando bolígrafos o rotuladores de diferentes de colores | 9 | 4,2222 | 1,09291 | 1,194 |
| 81. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 82. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | 9 | 4,3333 | 1,00000 | 1,000 |
| 83. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 84. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | 9 | 4,3333 | 1,11803 | 1,250 |
| 85. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |
| 86. Aunque lea el enunciado de un ejercicio no sé que hay que hacer. | 9 | 3,5556 | 1,50923 | 2,278 |
| 87. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 88. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 9 | 4,1111 | 1,16667 | 1,361 |
| 89. Tengo claro en qué se basa el profesor para aprobar o suspender una asignatura. | 9 | 3,7778 | ,97183 | ,944 |
| 90. Adapto mi forma de trabajar a los objetivos de la asignatura o de la tarea. | 9 | 3,4444 | 1,01379 | 1,028 |
| 91. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 92. Entrego los trabajos en el plazo fijado. | 9 | 4,3333 | 1,00000 | 1,000 |
| 93. Estudio para un examen sólo el día de antes. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 94. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 95. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 9 | 3,8889 | 1,05409 | 1,111 |
| 96. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 97. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 98. Me planifico a la hora de hacer los deberes. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 99. Me planifico en el estudio. | 9 | 4,4444 | 1,01379 | 1,028 |
| 100. Las notas que saco son las que merezco. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 101. Cuando el profesor entrega un trabajo o examen corregido me fijo en los errores. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 102. En clase, sin querer, me distraigo. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 103. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 9 | 4,1111 | ,92796 | ,861 |
| 104. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 105. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |

| | | | | |
|---|---|---------------|---------|-------|
| 106. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 107. Estudio de la misma forma todas las asignaturas. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 108. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 109. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 110. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 9 | 4,2222 | ,66667 | ,444 |
| 111. Me manejo bien en la biblioteca. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 112. No voy a la biblioteca. | 9 | 4,4444 | 1,33333 | 1,778 |
| 113. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 114. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 115. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé seleccionar la información necesaria. | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 116. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 117. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 118. Cuando estudio, me lo aprendo todo. | 9 | 4,5556 | 1,01379 | 1,028 |
| 119. Cuando estudio, leo todo el tema para sacar una idea, pero me estudio sólo lo que considero importante. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |
| 120. Me aprendo todo lo que trae el libro aunque no lo entienda. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 121. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 9 | 4,0000 | 1,11803 | 1,250 |
| 122. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 123. Cuando estudio tengo la televisión o la radio encendida. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 124. Hablo mucho en clase. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 125. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 126. Atiendo a las explicaciones del profesor. | 9 | 4,4444 | 1,01379 | 1,028 |
| 127. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 128. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 129. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | 9 | 4,5556 | ,88192 | ,778 |
| 130. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 131. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 132. Amplio el material de clase con revistas, artículos, libros... | 9 | 4,5556 | 1,01379 | 1,028 |
| 133. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 9 | 4,4444 | ,52705 | ,278 |
| 134. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 9 | 4,5556 | ,88192 | ,778 |
| 135. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 136. Para entender mejor las cosas empleo semejanzas (se parece a..., funciona como...) | 9 | 4,1111 | ,78174 | ,611 |
| 137. Vuelvo a escribir el tema que tengo que estudiar con mis propias palabras. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 138. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 139. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 9 | 3,4444 | 1,01379 | 1,028 |
| 140. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 141. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 142. Hago gráficos, esquemas o tablas para organizar lo que tengo que estudiar. | 9 | 4,2222 | 1,09291 | 1,194 |
| 143. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 144. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 145. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 9 | 4,6667 | ,70711 | ,500 |
| 146. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 9 | 3,8889 | 1,36423 | 1,861 |

| | | | | |
|--|---|---------------|---------|-------|
| 147. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 9 | 4,5556 | ,52705 | ,278 |
| 148. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 149. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 9 | 4,0000 | 1,00000 | 1,000 |
| 150. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 151. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 152. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 153. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 154. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 155. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 156. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 157. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | 9 | 4,6667 | ,50000 | ,250 |
| 158. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | 9 | 4,0000 | ,70711 | ,500 |
| 159. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez. | 9 | 4,7778 | ,44096 | ,194 |
| 160. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 161. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes. | 9 | 3,8889 | 1,26930 | 1,611 |
| 162. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | 9 | 4,5556 | ,72648 | ,528 |
| 163. Memorizo cosas sólo después de comprenderlas. | 9 | 4,0000 | ,86603 | ,750 |
| 164. En un examen, pienso antes de escribir. | 9 | 4,8889 | ,33333 | ,111 |
| 165. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, palabras en negrita... | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 166. Antes de responder a una pregunta pienso en los esquemas, resúmenes, mapas conceptuales... que he hecho para estudiar. | 9 | 4,2222 | ,83333 | ,694 |
| 167. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 168. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 169. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 9 | 4,2222 | ,97183 | ,944 |
| 170. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | 9 | 4,0000 | 1,00000 | 1,000 |
| 171. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 9 | 4,3333 | ,70711 | ,500 |
| 172. Cuando afronto tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé e intento aplicarlo a esa situación. | 9 | 4,0000 | 1,11803 | 1,250 |
| 173. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | 9 | 4,3333 | 1,00000 | 1,000 |
| 174. En un ejercicio, trabajo o examen no le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...) | 9 | 4,4444 | ,88192 | ,778 |
| 175. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 176. Antes de responder a una pregunta escrita, pienso en lo que quiero decir y cómo lo voy a decir para que me entiendan. | 9 | 4,1111 | 1,05409 | 1,111 |
| 177. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 9 | 4,2222 | 1,09291 | 1,194 |
| 178. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |
| 179. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 9 | 4,4444 | ,52705 | ,278 |
| 180. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 9 | 4,4444 | ,72648 | ,528 |
| 181. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 9 | 4,3333 | ,86603 | ,750 |

VALORACIÓN DE JUECES:

VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE TODO EL CUESTIONARIO

| | N | Media Validez de Constructo | Desv. típ. | Varianza |
|--|---|-----------------------------|------------|----------|
| Hasta qué punto la clasificación de estrategias de aprendizaje da cuenta del constructo. | 9 | 4,3333 | ,43301 | ,188 |

VALIDEZ DE CONSTRUCTO POR ESCALAS

| | N | Media | Desv. típ. | Varianza |
|--|---|--------|------------|----------|
| Estrategias disposicionales y de apoyo. | 9 | 4.3333 | .43301 | ,188 |
| Estrategias metacognitivas de regulación y control. | 9 | 4.3889 | .48591 | ,236 |
| Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información. | 9 | 4.5000 | .50000 | ,250 |
| Estrategias de procesamiento y uso de la información. | 9 | 4.1667 | .61237 | ,375 |
| N válido (según lista) | 9 | | | |

VALIDEZ DE CONSTRUCTO POR SUBESCALAS

| | N | Media | Desv. típ. | Varianza |
|--|---|--------|------------|----------|
| Subescala afectivo-emotiva y de automanejo. | 9 | 4.0556 | .16667 | ,028 |
| Subescala de control del contexto e interacción social. | 9 | 4.0000 | .50000 | ,250 |
| Subescala de conocimiento. | 9 | 4.2778 | .66667 | ,444 |
| Subescala de control. | 9 | 4.3333 | .50000 | ,250 |
| Subescala de búsqueda y selección de la información. | 9 | 4.1111 | .60093 | ,361 |
| Subescala atencional. | 9 | 4.0000 | .70711 | ,500 |
| Subescala de codificación, elaboración y organización. | 9 | 4.1111 | .60093 | ,361 |
| Subescala de personalización y creatividad. | 9 | 4.4444 | .52705 | ,278 |
| Subescala de retención y almacenamiento de la información. | 9 | 4.3333 | .50000 | ,250 |
| Subescala de recuperación de la información. | 9 | 4.2222 | .66667 | ,444 |
| Subescala de comunicación y uso de la información. | 9 | 4.2222 | .44096 | ,194 |
| N válido (según lista) | 9 | | | |

ANEXO 3

Fiabilidad del cuestionario inicial:

**Alpha de Cronbach e Índice de Homogeneidad Corregido,
por subescalas.**

ALPHA DE CRONBACH POR SUBESCALAS E ÍNDICE DE HOMOGENEIDAD CORREGIDO

(Antes del análisis factorial)

SUBESCALA 1

Resumen del procesamiento de los casos

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 493 | 99,8 |
| | Excluidos(a) | 1 | ,2 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,651 | 34 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 1. Me importa más aprender que ir pasando de curso sin saber nada. | 122,2982 | 140,071 | ,053 | ,654 |
| 2. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 122,0669 | 132,119 | ,144 | ,653 |
| 3. Me gusta entender las explicaciones del profesor (ya que me permite aprender cosas nuevas) | 122,1197 | 137,077 | ,319 | ,639 |
| 4. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 122,0061 | 137,742 | ,289 | ,640 |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 121,9980 | 137,087 | ,336 | ,638 |
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 122,2759 | 136,265 | ,292 | ,638 |
| 11. Suelo hacer los deberes. | 122,1684 | 134,909 | ,361 | ,634 |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 122,9817 | 134,908 | ,248 | ,639 |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 122,8905 | 135,175 | ,217 | ,641 |
| 14. Participo en clase. | 122,2840 | 135,131 | ,372 | ,634 |
| 15. En mi familia todos me quieren. | 122,7992 | 138,368 | ,134 | ,648 |
| 16. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | 122,5862 | 136,515 | ,247 | ,640 |
| 18. Me gusta mi apariencia física. | 122,3306 | 134,681 | ,293 | ,637 |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | 121,9554 | 136,551 | ,339 | ,638 |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 123,5152 | 137,876 | ,114 | ,650 |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 123,0142 | 130,961 | ,395 | ,627 |
| 22. Si me esforzaré podría ser de los primeros de la clase. | 122,7059 | 139,781 | ,069 | ,653 |
| 23. Si trabajo todos los días aprobaré. | 122,1744 | 136,291 | ,295 | ,638 |
| 30. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | 121,9574 | 139,907 | ,159 | ,647 |
| 31. Mis notas dependen de mi inteligencia. | 122,5740 | 141,879 | -,003 | ,658 |

| | | | | |
|--|----------|---------|-------|------|
| 32. Mis notas dependen de la suerte. | 124,6105 | 147,511 | -,189 | ,675 |
| 33. Mis notas dependen de los profesores. | 124,2028 | 147,125 | -,171 | ,677 |
| 34. Mis notas dependen de cómo me organizarme. | 123,0101 | 143,595 | -,069 | ,666 |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. Rec | 122,2779 | 137,221 | ,177 | ,645 |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. Rec | 123,3164 | 132,436 | ,257 | ,637 |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. Rec | 122,9817 | 130,189 | ,334 | ,630 |
| 8. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. Rec | 124,0467 | 138,589 | ,067 | ,656 |
| 17. Me gustaría ser de otra manera. Rec | 122,9229 | 131,661 | ,268 | ,636 |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. Rec | 123,7566 | 135,941 | ,124 | ,651 |
| 25. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. Rec | 123,8073 | 130,936 | ,315 | ,632 |
| 26. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. Rec | 122,6126 | 133,652 | ,242 | ,639 |
| 27. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. Rec | 123,5517 | 130,077 | ,328 | ,630 |
| 28. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. Rec | 123,9128 | 131,035 | ,283 | ,634 |
| 29. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender. Rec | 123,6998 | 131,007 | ,299 | ,633 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|----------|----------|-------------------|----------------|
| 126,5882 | 143,174 | 11,96552 | 34 |

SUBESCALA 2

Resumen del procesamiento de los casos

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,697 | 23 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 35. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 81,4271 | 99,227 | ,397 | ,675 |
| 36. Dispongo de una habitación para estudiar. | 81,2510 | 100,180 | ,353 | ,679 |
| 37. Mi escritorio es suficientemente grande. | 81,2874 | 101,301 | ,326 | ,682 |
| 38. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 81,4150 | 99,501 | ,408 | ,675 |
| 39. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 81,1903 | 102,690 | ,318 | ,683 |
| 40. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 80,9919 | 104,657 | ,271 | ,688 |
| 42. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | 81,5405 | 100,801 | ,378 | ,678 |
| 43. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | 82,4150 | 101,002 | ,259 | ,687 |
| 44. Entre semana, me acuesto antes de las diez de la noche. | 82,7490 | 99,689 | ,261 | ,687 |
| 46. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | 83,1296 | 108,462 | -,024 | ,718 |
| 47. En casa utilizo la enciclopedia. | 82,3502 | 97,356 | ,357 | ,677 |
| 48. En casa uso el diccionario. | 81,3947 | 100,629 | ,361 | ,679 |
| 49. En casa uso el atlas. | 82,6417 | 99,610 | ,274 | ,686 |
| 50. Hago uso de la biblioteca del colegio. | 82,8239 | 100,916 | ,252 | ,688 |
| 51. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | 80,9757 | 104,275 | ,293 | ,686 |
| 52. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito | 80,9555 | 103,592 | ,348 | ,683 |
| 53. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | 82,4858 | 108,652 | -,013 | ,713 |
| 54. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo compañeros que trabajan bien. | 82,0931 | 102,348 | ,213 | ,691 |
| 55. Me gusta trabajar con otros compañeros. | 81,3664 | 103,717 | ,233 | ,689 |
| 56. Procuo estudiar o hacer los deberes con compañeros. | 82,5283 | 103,722 | ,160 | ,696 |
| 57. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | 81,2287 | 104,323 | ,241 | ,689 |
| 41. Estudio viendo la tele. Rec | 81,1478 | 101,652 | ,320 | ,682 |
| 45. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. Rec | 82,1012 | 103,933 | ,134 | ,700 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 85,5223 | 110,262 | 10,50058 | 23 |

SUBESCALA 3

Resumen del procesamiento de los casos

| | N | % |
|---------------|-----|-------|
| Casos Válidos | 494 | 100,0 |
| Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,830 | 23 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 58. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 89,0101 | 116,099 | ,473 | ,820 |
| 59. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | 89,6093 | 116,137 | ,310 | ,828 |
| 60. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 89,1397 | 118,924 | ,292 | ,827 |
| 61. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | 90,0364 | 117,792 | ,254 | ,831 |
| 62. Soy bueno en matemáticas. | 89,3462 | 118,900 | ,287 | ,828 |
| 63. Soy bueno en lengua castellana. | 89,2976 | 117,353 | ,381 | ,824 |
| 64. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 88,8178 | 117,107 | ,479 | ,820 |
| 65. Suelo hacer bien los resúmenes. | 89,3482 | 113,899 | ,542 | ,817 |
| 66. Suelo hacer buenos esquemas. | 89,3846 | 114,197 | ,546 | ,817 |
| 67. Suelo subrayar bien. | 89,2449 | 116,116 | ,478 | ,820 |
| 68. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 89,7024 | 115,560 | ,395 | ,823 |
| 69. Suelo extraer bien las ideas más importantes de un texto. | 89,3684 | 115,300 | ,498 | ,819 |
| 70. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | 89,0405 | 118,757 | ,312 | ,826 |
| 71. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | 88,7490 | 120,529 | ,311 | ,826 |
| 72. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | 89,3522 | 115,454 | ,422 | ,822 |
| 73. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 88,7915 | 118,689 | ,418 | ,823 |
| 74. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | 89,6862 | 116,102 | ,358 | ,825 |
| 75. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | 88,9231 | 117,499 | ,505 | ,820 |
| 76. Cuando leo el enunciado de un ejercicio sé que hay que hacer. | 89,2348 | 117,758 | ,383 | ,823 |
| 77. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 89,0547 | 117,184 | ,447 | ,821 |
| 78. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 88,8340 | 118,029 | ,452 | ,821 |
| 79. Según la asignatura trabajo de una manera u otra. | 89,5385 | 122,204 | ,131 | ,836 |
| 80. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 88,9474 | 118,642 | ,349 | ,825 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 93,2935 | 127,238 | 11,27999 | 23 |

SUBESCALA 4

Resumen del procesamiento de los casos

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,710 | 15 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 81. Entrego los trabajos en día que me dicen. | 53,6680 | 56,989 | ,391 | ,688 |
| 83. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | 53,7794 | 58,850 | ,175 | ,715 |
| 84. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 53,9211 | 55,148 | ,443 | ,681 |
| 86. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 54,4413 | 54,568 | ,367 | ,689 |
| 87. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | 53,6640 | 56,142 | ,405 | ,686 |
| 88. Las notas que saco son las que merezco. | 53,5769 | 58,184 | ,321 | ,695 |
| 90. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 53,4879 | 57,492 | ,351 | ,692 |
| 91. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 54,1660 | 57,461 | ,253 | ,704 |
| 92. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 53,1822 | 59,050 | ,388 | ,692 |
| 93. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 53,3887 | 56,733 | ,460 | ,683 |
| 94. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 53,4291 | 57,803 | ,351 | ,692 |
| 95. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 53,6660 | 56,710 | ,391 | ,688 |
| 82. Estudio para un examen sólo el día de antes. Rec | 54,2368 | 56,234 | ,271 | ,703 |
| 85. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. Rec | 53,7045 | 58,119 | ,255 | ,703 |
| 89. En clase, sin querer, me distraigo. Rec | 55,0972 | 61,305 | ,073 | ,725 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 57,6721 | 64,541 | 8,03376 | 15 |

SUBESCALA 5**Resumen del procesamiento de los casos**

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,602 | 8 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 96. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 24,4069 | 26,274 | ,241 | ,586 |
| 97. Me manejo bien en la biblioteca. | 25,0344 | 24,544 | ,292 | ,573 |
| 98. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 25,3381 | 21,100 | ,423 | ,527 |
| 99. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 24,9251 | 23,453 | ,357 | ,553 |
| 100. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | 25,1478 | 20,950 | ,470 | ,510 |
| 101. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 24,5992 | 25,523 | ,316 | ,569 |
| 102. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | 25,3178 | 26,465 | ,101 | ,631 |
| 103. Cuando estudio, me lo aprendo todo de memoria. | 25,0425 | 25,392 | ,233 | ,589 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 28,5445 | 29,924 | 5,47028 | 8 |

SUBESCALA 6**Resumen del procesamiento de los casos**

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,628 | 10 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| 104. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 33,8785 | 28,565 | ,370 | ,591 |
| 108. Presto atención a las explicaciones del profesor. | 33,7773 | 27,804 | ,495 | ,571 |
| 109. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 33,7611 | 28,706 | ,455 | ,582 |
| 110. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 34,6154 | 26,874 | ,361 | ,587 |
| 111. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | 34,6316 | 29,203 | ,155 | ,638 |
| 112. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 34,3016 | 26,807 | ,381 | ,582 |
| 113. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 34,2206 | 28,395 | ,300 | ,602 |
| 105. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. Rec | 34,2470 | 27,683 | ,306 | ,600 |
| 106. Hablo mucho en clase. Rec | 34,8968 | 28,616 | ,213 | ,623 |
| 107. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa .Rec | 34,8725 | 29,296 | ,129 | ,647 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 38,1336 | 33,426 | 5,78155 | 10 |

SUBESCALA 7**Resumen del procesamiento de los casos**

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,712 | 12 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 114. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 42,3178 | 67,532 | ,423 | ,688 |
| 115. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 42,3968 | 68,353 | ,292 | ,700 |
| 116. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 42,0263 | 68,127 | ,415 | ,690 |
| 117. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | 42,4372 | 53,184 | ,212 | ,803 |
| 118. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 42,3441 | 67,573 | ,371 | ,692 |
| 119. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 42,2449 | 66,307 | ,454 | ,683 |
| 120. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 41,9514 | 68,379 | ,397 | ,691 |
| 121. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 42,3441 | 64,251 | ,518 | ,674 |
| 122. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 42,0648 | 66,929 | ,477 | ,683 |
| 123. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 42,4352 | 64,940 | ,494 | ,677 |
| 124. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 42,8178 | 64,940 | ,427 | ,683 |
| 125. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 42,3340 | 65,379 | ,504 | ,678 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 46,1559 | 75,949 | 8,71489 | 12 |

SUBESCALA 8**Resumen del procesamiento de los casos**

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 492 | 99,6 |
| | Excluidos(a) | 2 | ,4 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,423 | 7 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 126. Prouro sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 19,4320 | 13,563 | ,232 | ,363 |
| 127. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 19,5172 | 13,579 | ,292 | ,329 |
| 128. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 18,4949 | 16,169 | ,111 | ,423 |
| 129. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | 20,0264 | 15,603 | ,104 | ,432 |
| 130. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | 19,5477 | 14,199 | ,256 | ,352 |
| 131. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. | 19,4604 | 14,314 | ,243 | ,359 |
| 132. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 18,2596 | 16,884 | ,091 | ,427 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 22,4564 | 18,505 | 4,30171 | 7 |

SUBESCALA 9**Resumen del procesamiento de los casos**

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,531 | 6 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 133. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 15,5749 | 15,462 | ,222 | ,510 |
| 136. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | 16,3077 | 13,459 | ,360 | ,443 |
| 137. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 15,4008 | 15,015 | ,252 | ,497 |
| 134. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | 16,6964 | 14,589 | ,233 | ,508 |
| 135. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | 15,8704 | 13,196 | ,382 | ,430 |
| 138. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | 16,6174 | 14,573 | ,223 | ,513 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 19,2935 | 18,934 | 4,35132 | 6 |

SUBESCALA 10**Resumen del procesamiento de los casos**

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,694 | 7 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 139. En un examen, pienso antes de escribir. | 22,9737 | 17,478 | ,393 | ,664 |
| 140. En un examen, antes de escribir recuerdo dibujos, palabras en negrita, esquemas... | 23,5324 | 15,633 | ,439 | ,650 |
| 141. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 23,3725 | 15,488 | ,505 | ,631 |
| 142. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 23,1802 | 16,671 | ,504 | ,640 |
| 143. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 23,4696 | 15,678 | ,511 | ,631 |
| 144. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | 24,2530 | 17,569 | ,161 | ,738 |
| 145. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 23,5506 | 16,297 | ,409 | ,658 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|-------------------|----------------|
| 27,3887 | 21,240 | 4,60870 | 7 |

SUBESCALA 11**Resumen del procesamiento de los casos**

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 494 | 100,0 |
| | Excluidos(a) | 0 | ,0 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,664 | 8 |

Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--|---|--------------------------------------|--|
| 146. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | 28,0162 | 19,862 | ,300 | ,648 |
| 147. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | 27,5729 | 19,698 | ,339 | ,637 |
| 148. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 27,2976 | 20,802 | ,353 | ,636 |
| 149. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 27,5486 | 19,400 | ,453 | ,611 |
| 150. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 27,4879 | 20,303 | ,329 | ,639 |
| 151. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 27,4656 | 20,026 | ,377 | ,629 |
| 152. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 27,7409 | 18,663 | ,387 | ,625 |
| 153. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 28,0931 | 18,620 | ,338 | ,641 |

Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|---------|----------|----------------------|-------------------|
| 31,6032 | 24,516 | 4,95133 | 8 |

ANEXO 4

Relación de ítems desde su formulación hasta el cuestionario definitivo.

| 181 ítems | 153 ítems | 112 ítems | 82 ítems |
|--|--|--|--|
| 1. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 1. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | | |
| 2. Aprender es lo más importante, no ir pasando de curso sin aprender nada. | | | |
| 3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 2. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | 1. Me gusta atender porque así aprendo. | 1. Me gusta atender porque así aprendo. |
| 4. Me satisface entender las explicaciones del profesor. | 4. Me gusta entender las explicaciones del profesor (ya que me permite aprender cosas) | 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. | 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. | | |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar. | 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar | 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. | 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. |
| 8. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa. | 8. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | 6. Me gusta aprender cosas nuevas. | 6. Me gusta aprender cosas nuevas. |
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. | 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. |
| 11. Siempre hago los deberes. | 11. Suelo hacer los deberes. | | |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. |
| 14. Participo en clase. | 14. Participo en clase. | 10. Participo en clase. | 10. Participo en clase. |
| 15. Me gusta cómo soy. | 15. Todos me quieren | 11. En mi familia todos me quieren. | |
| 16. Mis compañeros de clase me aprecian tal y como soy. | 16. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | 12. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | 11. Les caigo bien a mis compañeros de clase. |
| 17. Me desagrada mi apariencia física. | 17. Me gustaría ser de otra manera | 13. Me gustaría ser de otra manera. | |
| 18. Me veo bien como soy. | 18. Me veo bien como soy. | 14. Me veo bien como soy. | 12. Me veo bien como soy. |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | | |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | 15. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se | |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | 16. Apruebo los exámenes sin dificultad. | |
| 22. Si quisiera podría ser de los primeros de la clase. | 22. Si quisiera podría ser de los primeros de la clase. | 17. Si me esforzara podría ser de los primeros de la clase. | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 23. Con trabajo constante aprobaré. | 23. Con trabajo constante aprobaré. | | |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. | 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. | | |
| 25. No quiero ir al colegio porque allí me siento mal. | | | |
| 26. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 25. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 18. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | 13. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. |
| 27. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | 26. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | 19. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | |
| 28. Cuando me meto en la cama tardo mucho en dormirme. | | | |
| 29. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | 27. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | 20. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | 14. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. |
| 30. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 28. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 21. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | 15. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. |
| 31. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender. | 29. Mientras hago un examen, pienso en qué pasaría si suspendiera. | 22. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo. | 16. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo. |
| 32. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | 30. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | | |
| 33. Mis notas dependen de mi inteligencia. | 31. Mis notas dependen de mi inteligencia. | | |
| 34. Mis notas dependen de la suerte. | 32. Mis notas dependen de la suerte. | | |
| 35. Mis notas dependen de los profesores. | 33. Mis notas dependen de los profesores. | | |
| 36. Mis notas dependen de mi habilidad para organizarme. | 34. Mis notas dependen de cómo me organice. | | |
| 37. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 35. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 23. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | 17. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. |
| 38. Dispongo de una habitación para estudiar yo solo. | 36. Dispongo de una habitación para estudiar. | 24. Tengo una habitación para estudiar. | 18. Tengo una habitación para estudiar. |
| 39. Mi escritorio es suficientemente grande. | 37. Mi escritorio es suficientemente grande. | 25. Mi escritorio es suficientemente grande. | 19. Mi escritorio es suficientemente grande. |
| 40. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 38. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | 26. La habitación donde estudio está ordenada. | 20. La habitación donde estudio está ordenada. |
| 41. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer deberes. | 39. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 27. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | 21. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. |
| 42. Tengo suficiente luz donde estudio o hago deberes. | 40. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 28. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | 22. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. |
| 43. Estudio en el salón viendo la tele. | 41. Estudio en el salón viendo la tele. | 29. Estudio viendo la tele. | |
| 44. Dedico suficiente número de horas al día a estudiar. | 42. Dedico suficiente tiempo al día a estudiar y/o hacer los deberes. | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 45. Dedico suficiente número de horas al día a hacer los deberes. | | | |
| 46. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | 43. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | | |
| 47. Tengo demasiadas actividades extraescolares durante la semana. | | | |
| 48. Me acuesto antes de las diez de la noche. | 44. Entre semana, me acuesto antes de las diez de la noche. | | |
| 49. Veo la televisión más de tres horas seguidas al día. | 45. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. | 30. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. | |
| 50. En casa, tengo todo lo que necesito para estudiar o hacer los deberes a mano. | | | |
| 51. En casa tengo ordenador conectado a Internet. | 46. En casa utilizo el ordenador conectado a Internet para el trabajo escolar. | | |
| 52. En casa tengo enciclopedia. | 47. En casa utilizo la enciclopedia. | 31. En casa utilizo la enciclopedia | |
| 53. En casa tengo diccionario de castellano. | 48. En casa uso el diccionario. | | |
| 54. En casa tengo diccionario de valenciano. | | | |
| 55. En casa tengo diccionario de inglés. | | | |
| 56. En casa tengo atlas. | 49. En casa uso el atlas. | 32. En casa uso el atlas (libro donde aparecen mapas con ríos, montañas, clima...) | |
| 57. Hago uso de la biblioteca del colegio. | 50. Hago uso de la biblioteca del colegio. | 33. Uso la biblioteca del colegio. | |
| 58. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | 51. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | 34. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | 23. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. |
| 59. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase a mano (libro, libreta, | 52. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, | 35. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, | 24. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, |
| 60. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | 53. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | | |
| 61. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo el grupo de los más inteligentes | 54. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo compañeros que trabajan bien. | | |
| 62. Me gusta trabajar en equipo. | 55. Me gusta trabajar con otros compañeros. | | |
| 63. Procuero estudiar o hacer los deberes con compañeros. | 56. Procuero estudiar o hacer los deberes con compañeros. | | |
| 64. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | 57. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 65. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 58. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | 36. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | |
| 66. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | 59. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | | |
| 67. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 60. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | 37. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | |
| 68. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | 61. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | | |
| 69. Soy bueno en matemáticas. | 62. Soy bueno en matemáticas. | | |
| 70. Soy bueno en lengua castellana. | 63. Soy bueno en lengua castellana. | | |
| 71. Aunque me esfuerce no apruebo la educación física. | | | |
| 72. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 64. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | 38. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | |
| 73. Soy capaz de hacer bien los resúmenes. | 65. Suelo hacer bien los resúmenes. | 39. Suelo hacer bien los resúmenes. | 25. Suelo hacer bien los resúmenes. |
| 74. Soy capaz de hacer buenos esquemas. | 66. Suelo hacer buenos esquemas. | 40. Suelo hacer buenos esquemas. | 26. Suelo hacer buenos esquemas. |
| 75. Soy capaz de subrayar con exactitud. | 67. Suelo subrayar bien. | 41. Suelo subrayar bien. | 27. Suelo subrayar bien. |
| 76. Soy capaz de hacer mapas conceptuales. | 68. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 42. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | 28. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. |
| 77. Soy capaz de extraer las ideas más importantes de un texto. | 69. Suelo extraer bien las ideas más importantes de un texto. | | |
| 78. Sé planificarme el estudio. | | | |
| 79. Sé que antes de estudiar un tema primero lo tengo que leer por encima. | 70. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | 43. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras | 29. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, |
| 80. Soy capaz de estudiar utilizando bolígrafos o rotuladores de diferentes colores. | | | |
| 81. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis | 71. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis | 44. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis | 30. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis |
| 82. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para | 72. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para | | |
| 83. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 73. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 45. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | 31. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. |
| 84. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | 74. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | | |
| 85. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien. | 75. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien | | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 86. Aunque lea el enunciado de un ejercicio no sé que hay que hacer. | 76. Cuando leo el enunciado de un ejercicio sé que hay que hacer. | | |
| 87. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 77. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 46. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | 32. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. |
| 88. Sé que debo hacer para aprobar las asignaturas. | 78. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 47. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | 33. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. |
| 89. Tengo claro en qué se basa el profesor para aprobar o suspender una asignatura. | | | |
| 90. Adapto mi forma de trabajar a los objetivos de la asignatura o de la tarea. | 79. Según la asignatura trabajo de una manera u otra. | | |
| 91. Soy consciente de qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 80. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 48. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | 34. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. |
| 92. Entrego los trabajos en el plazo fijado. | 81. Entrego los trabajos el día que me dicen. | 49. Entrego los trabajos el día que me dicen. | |
| 93. Estudio para un examen sólo el día de antes. | 82. Estudio para un examen sólo el día de antes. | 50. Estudio para un examen sólo el día de antes. | |
| 94. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | 83. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | | |
| 95. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 84. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 51. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | 35. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. |
| 96. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | 85. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | 52. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | |
| 97. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 86. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 53. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | 36. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. |
| 98. Me planifico a la hora de hacer los deberes. | 87. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | 54. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | 37. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. |
| 99. Me planifico en el estudio. | | | |
| 100. Las notas que saco son las que merezco. | 88. Las notas que saco son las que merezco. | 55. Las notas que saco son las que merezco. | 38. Las notas que saco son las que merezco. |
| 101. Cuando el profesor entrega un trabajo o examen corregido me fijo en los errores. | | | |
| 102. En clase, sin querer, me distraigo. | 89. En clase, sin querer, me distraigo. | 56. En clase, sin querer, me distraigo. | |
| 103. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 90. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he hecho bien un examen sin que me lo diga el profesor. | 57. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | 39. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 104. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 91. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | 58. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | |
| 105. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 92. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 59. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | 40. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. |
| 106. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar en la próxima ocasión. | 93. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 60. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | 41. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. |
| 107. Estudio de la misma forma todas las asignaturas. | | | |
| 108. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 94. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 61. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | 42. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. |
| 109. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 95. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 62. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | 43. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. |
| 110. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 96. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 63. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | 44. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. |
| 111. Me manejo bien en la biblioteca. | 97. Me manejo bien en la biblioteca. | 64. Me manejo bien en la biblioteca. | 45. Me manejo bien en la biblioteca. |
| 112. No voy a la biblioteca. | | | |
| 113. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 98. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | 65. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las | 46. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las |
| 114. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 99. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 66. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | 47. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. |
| 115. Cuando busco información en Internet para una asignatura, sé seleccionar la información necesaria. | 100. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé seleccionar la información necesaria. | 67. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | 48. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. |
| 116. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 101. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 68. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | 49. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. |
| 117. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | 102. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | | |
| 118. Cuando estudio, me lo aprendo todo. | 103. Cuando estudio, me lo aprendo todo de memoria. | | |
| 119. Cuando estudio, leo todo el tema para sacar una idea, pero me estudio sólo lo que considero importante. | | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| 120. Me aprendo todo lo que trae el libro aunque no lo entienda. | | | |
| 121. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 104. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 69. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | 50. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. |
| 122. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | 105. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | 70. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | 51. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. |
| 123. Cuando estudio tengo la televisión o la radio encendida. | | | |
| 124. Hablo mucho en clase. | 106. Hablo mucho en clase. | 71. Hablo mucho en clase. | 52. Hablo mucho en clase. |
| 125. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | 107. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | 72. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | |
| 126. Atiendo a las explicaciones del profesor. | 108. Presto atención a las explicaciones del profesor. | | |
| 127. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 109. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 73. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | 53. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. |
| 128. Tomo anotaciones en clase de las cosas importantes que dice el profesor. | 110. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 74. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | 54. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. |
| 129. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | 111. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | | |
| 130. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 112. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 75. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | 55. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. |
| 131. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 113. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | 76. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | |
| 132. Amplio el material de clase con revistas, artículos, libros... | | | |
| 133. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 114. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 77. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | 56. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. |
| 134. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 115. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | 78. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | |
| 135. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 116. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 79. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | 57. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. |
| 136. Para entender mejor las cosas empleo semejanzas (se parece a..., funciona como...) | | | |
| 137. Vuelvo a escribir el tema que tengo que estudiar con mis propias palabras. | | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| 138. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | 117. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | | |
| 139. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 118. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 80. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | 58. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. |
| 140. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 119. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 81. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | 59. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. |
| 141. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 120. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 82. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | 60. Cuando estudio, subrayo lo más importante. |
| 142. Hago gráficos, esquemas o tablas para organizar lo que tengo que estudiar. | | | |
| 143. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 121. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 83. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | 61. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. |
| 144. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 122. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 84. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | 62. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. |
| 145. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 123. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 85. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | 63. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. |
| 146. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 124. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 86. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | 64. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. |
| 147. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 125. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 87. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | 65. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. |
| 148. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 126. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | 88. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | |
| 149. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | 127. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para comparar. | 89. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para comparar. | 66. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para comparar. |
| 150. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 128. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 90. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | 67. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. |
| 151. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | 129. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | 91. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | |
| 152. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | 130. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | 92. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | |
| 153. En los trabajos de grupo me limito a hacer lo que me dicen los compañeros. | 131. En los trabajos de grupo hago lo que me dicen los compañeros. | 93. En los trabajos de grupo hago lo que me dicen los compañeros. | |
| 154. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | 132. En los trabajos de grupo apporto mis ideas. | 94. En los trabajos de grupo apporto mis ideas. | 68. En los trabajos de grupo apporto mis ideas. |
| 155. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 133. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 95. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | 69. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 156. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | 134. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | 96. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | |
| 157. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que me tengo que aprender. | 135. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | 97. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | 70. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. |
| 158. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | | | |
| 159. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez. | 136. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez. | | |
| 160. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 137. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 98. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | 71. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas |
| 161. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes. | | | |
| 162. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | 138. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | 99. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | |
| 163. Memorizo cosas sólo después de comprenderlas. | | | |
| 164. En un examen, pienso antes de escribir. | 139. En un examen, pienso antes de escribir. | 100. En un examen, pienso antes de escribir. | 72. En un examen, pienso antes de escribir. |
| 165. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, palabras en negrita... | 140. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, palabras en negrita... | 101. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en | 73. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en |
| 166. Antes de responder a una pregunta pienso en los esquemas, resúmenes, mapas conceptuales... que he hecho para estudiar. | | | |
| 167. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 141. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 102. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | 74. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. |
| 168. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 142. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 103. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | 75. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. |
| 169. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 143. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 104. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | 76. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. |
| 170. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | 144. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | | |
| 171. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 145. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 105. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | 77. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. |
| 172. Cuando afronto tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé e intento aplicarlo a esa situación. | | | |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 173. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | 146. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | | |
| 174. En un ejercicio, trabajo o examen no le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...). | 147. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...) | 106. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | 78. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) |
| 175. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 148. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 107. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | 79. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. |
| 176. Antes de responder a una pregunta escrita, pienso en lo que quiero decir y cómo lo voy a decir para que me entiendan. | | | |
| 177. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 149. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 108. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | 80. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. |
| 178. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 150. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | 109. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | |
| 179. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 151. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | 110. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | |
| 180. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 152. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 111. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | 81. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. |
| 181. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 153. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 112. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | 82. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. |

ANEXO 5

Cuestionario inicial empleado en el primer pase

(171 ítems)

Silvia Ferriols Jorge

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS.**

INSTRUCCIONES

- Lee atentamente las frases y señala con una cruz la respuesta que elijas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, cada uno responde lo que cree que debe contestar.
- Si te equivocas tacha y vuelve a marcar.
- Si no entiendes alguna frase rodea con un círculo el número y levanta la mano.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS.

Nombre: _____ Apellidos: _____

Centro: _____

Fecha: _____

Sexo:

Chico

Chica

Edad:

9 años

10 años

11 años

12 años

Curso:

3º Primaria

4º Primaria

5º Primaria

6º Primaria

Grupo:

Castellano

Valenciano

| Asignatura | Evaluación | |
|--------------------------------|------------|----|
| | 1ª | 2ª |
| ▪ Matemáticas | | |
| ▪ Lengua castellana | | |
| ▪ Lengua valenciana | | |
| ▪ Lengua extranjera (inglés) | | |
| ▪ Conocimiento del medio. | | |
| ▪ Música y expresión plástica. | | |
| ▪ Educación física | | |
| ▪ Religión o alternativa | | |

¿Has nacido en España?

Sí

No

▪ Si has contestado que no, ¿dónde naciste? _____

▪ ¿Cuánto tiempo estás viviendo en España? _____

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 1. Me importa más aprender que ir pasando de curso sin saber nada. | | | | | |
| 2. Cuando estudio lo hago con interés por aprender. | | | | | |
| 3. Me gusta entender las explicaciones del profesor (ya que me permite aprender cosas nuevas). | | | | | |
| 4. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | | | | | |
| 5. Estudio porque mi familia me compra regalos. | | | | | |
| 6. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. | | | | | |
| 7. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | | | | | |
| 8. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | | | | | |
| 9. Me gusta aprender cosas nuevas. | | | | | |
| 10. Me interesa lo que cuenta el profesor. | | | | | |
| 11. Suelo hacer los deberes. | | | | | |
| 12. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | | | | | |
| 13. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | | | | | |
| 14. Participo en clase. | | | | | |
| 15. Todos me quieren | | | | | |
| 16. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | | | | | |
| 17. Me gustaría ser de otra manera | | | | | |
| 18. Me veo bien como soy. | | | | | |
| 19. Si estudio sé que puedo aprobar. | | | | | |
| 20. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | | | | | |
| 21. Apruebo los exámenes sin dificultad. | | | | | |
| 22. Si quisiera podría ser de los primeros de la clase. | | | | | |
| 23. Con trabajo constante aprobaré. | | | | | |
| 24. La noche anterior a un examen me cuesta dormir porque estoy preocupado/a. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 25. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | | | | | |
| 26. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | | | | | |
| 27. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | | | | | |
| 28. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | | | | | |
| 29. Mientras hago un examen, pienso en qué pasaría si suspendiera. | | | | | |
| 30. Mis notas dependen de mi esfuerzo. | | | | | |
| 31. Mis notas dependen de mi inteligencia. | | | | | |
| 32. Mis notas dependen de la suerte. | | | | | |
| 33. Mis notas dependen de los profesores. | | | | | |
| 34. Mis notas dependen de cómo me organice. | | | | | |
| 35. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | | | | | |
| 36. Dispongo de una habitación para estudiar. | | | | | |
| 37. Mi escritorio es suficientemente grande. | | | | | |
| 38. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | | | | | |
| 39. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | | | | | |
| 40. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | | | | | |
| 41. Estudio en el salón viendo la tele. | | | | | |
| 42. Dedico suficiente tiempo al día a estudiar y/o hacer los deberes. | | | | | |
| 43. Tengo siempre el mismo horario para estudiar o hacer los deberes. | | | | | |
| 44. Entre semana, me acuesto antes de las diez de la noche. | | | | | |
| 45. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. | | | | | |
| 46. En casa utilizo el ordenador conectado a Internet para el trabajo escolar. tengo y uso ordenador conectado a Internet. | | | | | |
| 47. En casa utilizo la enciclopedia. | | | | | |
| 48. En casa uso el diccionario de valenciano. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 49. En casa uso el diccionario de castellano. | | | | | |
| 50. En casa uso el diccionario de inglés. | | | | | |
| 51. En casa uso el atlas. | | | | | |
| 52. Hago uso de la biblioteca del colegio. | | | | | |
| 53. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | | | | | |
| 54. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | | | | | |
| 55. Suelo preguntar dudas a los compañeros de clase. | | | | | |
| 56. Cuando hacemos trabajos en equipo elijo compañeros que trabajan bien. | | | | | |
| 57. Me gusta trabajar con otros compañeros. | | | | | |
| 58. Procuero estudiar o hacer los deberes con compañeros. | | | | | |
| 59. Me llevo bien con mis compañeros de clase. | | | | | |
| 60. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | | | | | |
| 61. Sé cómo tranquilizarme cuando estoy nervioso. | | | | | |
| 62. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | | | | | |
| 63. Cuando me enfado se me pasa enseguida. | | | | | |
| 64. Soy bueno en matemáticas. | | | | | |
| 65. Soy bueno en lengua castellana. | | | | | |
| 66. Aunque me esfuerce no apruebo la educación física. | | | | | |
| 67. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | | | | | |
| 68. Suelo hacer bien los resúmenes. | | | | | |
| 69. Suelo hacer buenos esquemas. | | | | | |
| 70. Suelo subrayar bien. | | | | | |
| 71. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | | | | | |
| 72. Suelo extraer bien las ideas más importantes de un texto. | | | | | |
| 73. Sé planificarme el estudio. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 74. Sé que antes de estudiar un tema, primero lo tengo que leer por encima. | | | | | |
| 75. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | | | | | |
| 76. Soy capaz, antes de empezar a estudiar, de leer el índice o las palabras en negrita para saber de qué trata el tema. | | | | | |
| 77. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | | | | | |
| 78. Soy capaz de anotar al lado de cada párrafo de qué trata. | | | | | |
| 79. Sé cómo tengo que estudiar las lecciones para aprenderlas bien | | | | | |
| 80. Cuando leo el enunciado de un ejercicio sé que hay que hacer. | | | | | |
| 81. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | | | | | |
| 82. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | | | | | |
| 83. Sé lo que quiere el profesor para aprobar. | | | | | |
| 84. Según la asignatura trabajo de una manera u otra. | | | | | |
| 85. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | | | | | |
| 86. Entrego los trabajos en el plazo fijado. | | | | | |
| 87. Estudio para un examen sólo el día de antes. | | | | | |
| 88. En un examen, contesto primero las preguntas que sé responder y dejo las difíciles para el final. | | | | | |
| 89. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | | | | | |
| 90. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | | | | | |
| 91. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | | | | | |
| 92. Me planifico a la hora de hacer los deberes. | | | | | |
| 93. Me planifico en el estudio. | | | | | |
| 94. Las notas que saco son las que merezco. | | | | | |
| 95. En clase, sin querer, me distraigo. | | | | | |
| 96. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he hecho bien un examen sin que me lo diga el profesor. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 97. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | | | | | |
| 98. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | | | | | |
| 99. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | | | | | |
| 100. Estudio de la misma forma todas las asignaturas. | | | | | |
| 101. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | | | | | |
| 102. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | | | | | |
| 103. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | | | | | |
| 104. Me manejo bien en la biblioteca. | | | | | |
| 105. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | | | | | |
| 106. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | | | | | |
| 107. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé seleccionar la información necesaria. | | | | | |
| 108. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | | | | | |
| 109. Cuando estudio, sólo me aprendo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia. | | | | | |
| 110. Cuando estudio, me lo aprendo todo de memoria. | | | | | |
| 111. Cuando estudio, leo el tema y luego estudio lo más importante. | | | | | |
| 112. Me aprendo todo lo que trae el libro aunque no lo entienda. | | | | | |
| 113. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | | | | | |
| 114. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | | | | | |
| 115. Cuando estudio tengo la televisión o la radio encendida. | | | | | |
| 116. Hablo mucho en clase. | | | | | |
| 117. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 118. Atiendo a las explicaciones del profesor. | | | | | |
| 119. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | | | | | |
| 120. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | | | | | |
| 121. Me apunto anotaciones en el margen del libro para que me ayude a la hora de estudiar. | | | | | |
| 122. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | | | | | |
| 123. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | | | | | |
| 124. Amplío el material de clase con revistas, artículos, libros... | | | | | |
| 125. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | | | | | |
| 126. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | | | | | |
| 127. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | | | | | |
| 128. Para entender mejor las cosas empleo semejanzas (se parece a..., funciona como...) | | | | | |
| 129. Vuelvo a escribir el tema que tengo que estudiar con mis propias palabras. | | | | | |
| 130. Relaciono lo que estudio con mis experiencias. | | | | | |
| 131. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | | | | | |
| 132. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | | | | | |
| 133. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | | | | | |
| 134. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | | | | | |
| 135. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | | | | | |
| 136. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | | | | | |
| 137. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | | | | | |
| 138. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 139. Procuero sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | | | | | |
| 140. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para comparar. | | | | | |
| 141. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | | | | | |
| 142. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | | | | | |
| 143. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | | | | | |
| 144. En los trabajos de grupo hago lo que me dicen los compañeros. | | | | | |
| 145. En los trabajos de grupo apporto mis ideas. | | | | | |
| 146. Procuero repasar todos los días lo que han explicado en clase. | | | | | |
| 147. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | | | | | |
| 148. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | | | | | |
| 149. Para acordarme de muchas palabras suelo formar otra palabra con las iniciales de cada una de ellas. | | | | | |
| 150. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez. | | | | | |
| 151. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | | | | | |
| 152. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | | | | | |
| 153. Memorizo cosas sólo después de comprenderlas. | | | | | |
| 154. En un examen, pienso antes de escribir. | | | | | |
| 155. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, palabras en negrita... | | | | | |
| 156. Antes de responder a una pregunta pienso en los esquemas, resúmenes, mapas conceptuales... que he hecho para estudiar. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 157. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | | | | | |
| 158. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | | | | | |
| 159. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | | | | | |
| 160. Cuando no sé qué contestar cuento algo parecido que ya sabía de otras asignaturas o de mi vida. | | | | | |
| 161. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | | | | | |
| 162. Cuando me enfrento a tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé e intento aplicarlo a esa situación. | | | | | |
| 163. Antes de realizar un trabajo, confecciono un guión con lo que tengo que hacer. | | | | | |
| 164. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...) | | | | | |
| 165. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | | | | | |
| 166. Antes de responder a una pregunta escrita, pienso en lo que quiero decir y cómo lo voy a decir para que me entiendan. | | | | | |
| 167. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | | | | | |
| 168. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | | | | | |
| 169. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | | | | | |
| 170. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | | | | | |
| 171. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | | | | | |

ANEXO 6

**Cuestionario provisional tras el análisis factorial
(112 ítems).**

Silvia Ferriols Jorge

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS.**

INSTRUCCIONES

- Lee atentamente las frases y señala con una cruz la respuesta que elijas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, cada uno responde lo que cree que debe contestar.
- Si te equivocas tacha y vuelve a marcar.
- Si no entiendes alguna frase rodea con un círculo el número y levanta la mano.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS.

Nombre: _____ Apellidos: _____

Centro: _____

Fecha: _____

Sexo:

Chico

Chica

Edad:

9 años

10 años

11 años

12 años

Curso:

3º Primaria

4º Primaria

5º Primaria

6º Primaria

Grupo:

Castellano

Valenciano

| Asignatura | Evaluación | |
|--------------------------------|------------|----|
| | 1ª | 2ª |
| ▪ Matemáticas | | |
| ▪ Lengua castellana | | |
| ▪ Lengua valenciana | | |
| ▪ Lengua extranjera (inglés) | | |
| ▪ Conocimiento del medio. | | |
| ▪ Música y expresión plástica. | | |
| ▪ Educación física | | |
| ▪ Religión o alternativa | | |

¿Has nacido en España?

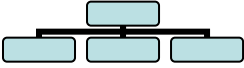
Sí

No

▪ Si has contestado que no, ¿dónde naciste? _____

▪ ¿Cuánto tiempo estás viviendo en España? _____

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 1. Me gusta atender porque así aprendo. | | | | | |
| 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | | | | | |
| 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. | | | | | |
| 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | | | | | |
| 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | | | | | |
| 6. Me gusta aprender cosas nuevas. | | | | | |
| 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. | | | | | |
| 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | | | | | |
| 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | | | | | |
| 10. Participo en clase. | | | | | |
| 11. En mi familia todos me quieren | | | | | |
| 12. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | | | | | |
| 13. Me gustaría ser de otra manera | | | | | |
| 14. Me veo bien como soy. | | | | | |
| 15. Muchas veces, antes de que el profesor explique una actividad yo ya sé cómo se hace. | | | | | |
| 16. Apruebo los exámenes sin dificultad. | | | | | |
| 17. Si me esforzara podría ser de los primeros de la clase. | | | | | |
| 18. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | | | | | |
| 19. Me duele la tripa o la cabeza cuando tengo un examen. | | | | | |
| 20. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | | | | | |
| 21. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso. | | | | | |
| 22. Mientras hago un examen, pienso en qué pasaría si suspendiera. | | | | | |
| 23. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | | | | | |
| 24. Tengo una habitación para estudiar. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 25. Mi escritorio es suficientemente grande. | | | | | |
| 26. Tengo la habitación donde estudio ordenada. | | | | | |
| 27. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | | | | | |
| 28. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | | | | | |
| 29. Estudio en el salón viendo la tele. | | | | | |
| 30. Entre semana, veo la televisión más de tres horas al día. | | | | | |
| 31. En casa utilizo la enciclopedia. | | | | | |
| 32. En casa uso el atlas (libro donde aparecen mapas, ríos, montes, clima.) | | | | | |
| 33. Uso la biblioteca del colegio. | | | | | |
| 34. En el estuche que llevo al colegio tengo todo lo que me hace falta. | | | | | |
| 35. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | | | | | |
| 36. Sé lo que soy capaz de hacer y lo que no. | | | | | |
| 37. Conozco las situaciones que me hacen enfadar. | | | | | |
| 38. Sé lo que debo hacer para sacar buenas notas. | | | | | |
| 39. Suelo hacer bien los resúmenes. | | | | | |
| 40. Suelo hacer buenos esquemas. | | | | | |
| 41. Suelo subrayar bien. | | | | | |
| 42. Suelo hacer buenos mapas conceptuales.  | | | | | |
| 43. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras destacadas, dibujos... | | | | | |
| 44. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | | | | | |
| 45. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario. | | | | | |
| 46. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 47. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | | | | | |
| 48. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | | | | | |
| 49. Entrego los trabajos en el día que me dicen. | | | | | |
| 50. Estudio para un examen sólo el día de antes. | | | | | |
| 51. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | | | | | |
| 52. Cuando el profesor manda un trabajo, lo hago en el último momento. | | | | | |
| 53. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | | | | | |
| 54. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | | | | | |
| 55. Las notas que saco son las que merezco. | | | | | |
| 56. En clase, sin querer, me distraigo. | | | | | |
| 57. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he hecho bien un examen sin que me lo diga el profesor. | | | | | |
| 58. Cuando no me ha funcionado una forma de estudiar, la cambio por otra. | | | | | |
| 59. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | | | | | |
| 60. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | | | | | |
| 61. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | | | | | |
| 62. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes. | | | | | |
| 63. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | | | | | |
| 64. Me manejo bien en la biblioteca. | | | | | |
| 65. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | | | | | |
| 66. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | | | | | |
| 67. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | | | | | |
| 68. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | | | | | |
| 69. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | | | | | |
| 70. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | | | | | |
| 71. Hablo mucho en clase. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 72. No puedo estar más de media hora haciendo la misma cosa. | | | | | |
| 73. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | | | | | |
| 74. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | | | | | |
| 75. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | | | | | |
| 76. Estudio más a fondo aquellas cosas a las que el profesor les ha dado más importancia en clase. | | | | | |
| 77. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | | | | | |
| 78. Cuando no entiendo algo, lo escribo yo con mis propias palabras. | | | | | |
| 79. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | | | | | |
| 80. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | | | | | |
| 81. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo. | | | | | |
| 82. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | | | | | |
| 83. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | | | | | |
| 84. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | | | | | |
| 85. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | | | | | |
| 86. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | | | | | |
| 87. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | | | | | |
| 88. Procuo sacar mis propias conclusiones de la información que obtengo en Internet. | | | | | |
| 89. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para comparar. | | | | | |
| 90. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | | | | | |
| 91. Todo lo que cuentan en la televisión es verdad. | | | | | |
| 92. Si un amigo dice que un videojuego, una película o un libro es genial, a mí también me gustará. | | | | | |
| 93. En los trabajos de grupo hago lo que me dicen los compañeros. | | | | | |
| 94. En los trabajos de grupo apporto mis ideas. | | | | | |
| 95. Procuo repasar todos los días lo que han explicado en clase. | | | | | |
| 96. Me aprendo el tema para el examen y a la semana se me ha olvidado todo. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 97. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | | | | | |
| 98. Aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda. | | | | | |
| 99. En un examen, pienso antes de escribir. | | | | | |
| 100. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en negrita... | | | | | |
| 101. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | | | | | |
| 102. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido. | | | | | |
| 103. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | | | | | |
| 104. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | | | | | |
| 105. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia al aseo (presentación, orden, limpieza, márgenes...) | | | | | |
| 106. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | | | | | |
| 107. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | | | | | |
| 108. Las normas de comportamiento que aprendo en el colegio me sirven fuera de la escuela. | | | | | |
| 109. Utilizo las operaciones matemáticas que aprendo en clase fuera de la escuela. | | | | | |
| 110. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | | | | | |
| 111. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | | | | | |

ANEXO 7

**Tabla de datos oficiales de alumnado de primaria de la
Comunidad Valenciana del año escolar 2006-2007.**

COMUNIDAD VALENCIANA CURSO 2005/06

ALUMNADO DE 3º A 6º DE PRIMARIA

| | |
|----------------------|--------|
| COMUNIDAD VALENCIANA | 175715 |
|----------------------|--------|

TOTAL ALUMNOS POR CURSO Y PROVINCIA

| CURSO | Alicante | Castellón | Valencia | TOTAL |
|-------------|----------|-----------|----------|-------|
| 3º Primaria | 15979 | 5055 | 21487 | 42521 |
| 4º Primaria | 16604 | 5244 | 22496 | 44344 |
| 5º Primaria | 15958 | 4970 | 21133 | 42061 |
| 6º Primaria | 17552 | 5343 | 23894 | 46789 |

| | | | |
|-----------------|-------|-------|-------|
| TOTAL PROVINCIA | 66093 | 20612 | 89010 |
|-----------------|-------|-------|-------|

Provincia: Alicante

| CURSO | Titularidad | 8 años (*) | | 9 años | | 10 años | | 11 años | | 12 años | | 13 años | | Totales | | TOTAL |
|-------------|-------------|------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------|-------|
| | | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | | | |
| 3º Primaria | Privado | 1874 | 1945 | 29 | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1903 | 1961 | 3864 |
| | Público | 6016 | 5947 | 85 | 66 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6101 | 6014 | 12115 |
| 4º Primaria | Privado | 0 | 0 | 1844 | 2042 | 74 | 55 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1918 | 2097 | 4015 |
| | Público | 1 | 3 | 6077 | 6028 | 241 | 238 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6319 | 6270 | 12589 |
| 5º Primaria | Privado | 0 | 0 | 2 | 0 | 1894 | 1905 | 83 | 59 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1979 | 6270 | 3946 |
| | Público | 0 | 0 | 5 | 0 | 5741 | 5802 | 244 | 219 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5990 | 6270 | 12012 |
| 6º Primaria | Privado | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1933 | 1951 | 243 | 159 | 3 | 1 | 2182 | 6270 | 4293 |
| | Público | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 5849 | 5871 | 865 | 621 | 20 | 23 | 6739 | 6270 | 13259 |

Provincia: Castellón

| CURSO | Titularidad | 8 años (*) | | 9 años | | 10 años | | 11 años | | 12 años | | 13 años | | Totales | | TOTAL |
|-------------|-------------|------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| | | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | |
| 3º Primaria | Privado | 546 | 583 | 11 | 10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 558 | 594 | 1152 |
| | Público | 1886 | 1792 | 128 | 95 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2015 | 1888 | 3903 |
| 4º Primaria | Privado | 0 | 0 | 562 | 532 | 36 | 24 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 599 | 556 | 1155 |
| | Público | 3 | 1 | 1807 | 1836 | 245 | 194 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2058 | 2031 | 4089 |
| 5º Primaria | Privado | 0 | 0 | 0 | 0 | 542 | 517 | 50 | 28 | 1 | 0 | 1 | 0 | 594 | 545 | 1139 |
| | Público | 0 | 0 | 3 | 0 | 1702 | 1732 | 227 | 163 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1934 | 1897 | 3831 |
| 6º Primaria | Privado | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 519 | 523 | 79 | 43 | 0 | 1 | 599 | 568 | 1167 |
| | Público | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 4 | 1691 | 1784 | 403 | 274 | 9 | 4 | 2110 | 2066 | 4176 |

| CURSO | Titularidad | 8 años (*) | | 9 años | | 10 años | | 11 años | | 12 años | | 13 años | | Totales | | TOTAL |
|-------------|-------------|------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| | | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | |
| 3º Primaria | Privado | 4296 | 4366 | 80 | 40 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4378 | 4408 | 8786 |
| | Público | 6260 | 6143 | 161 | 132 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6425 | 6276 | 12701 |
| 4º Primaria | Privado | 4 | 3 | 4228 | 4290 | 246 | 196 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4480 | 4490 | 8970 |
| | Público | 23 | 17 | 6496 | 6049 | 515 | 414 | 7 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7042 | 6484 | 13526 |
| 5º Primaria | Privado | 0 | 0 | 1 | 4 | 4107 | 4228 | 197 | 160 | 4 | 5 | 0 | 0 | 4309 | 4397 | 8706 |
| | Público | 0 | 0 | 5 | 2 | 5919 | 5746 | 406 | 335 | 9 | 5 | 0 | 0 | 6339 | 6088 | 12427 |
| 6º Primaria | Privado | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 4173 | 4182 | 655 | 432 | 15 | 13 | 4848 | 4632 | 9480 |
| | Público | 0 | 0 | 0 | 0 | 55 | 37 | 6182 | 5903 | 1279 | 840 | 57 | 61 | 7573 | 6841 | 14414 |

(*) El alumnado menor de 8 años se incluye en el alumnado de 8 años por no ser una cantidad relevante

ANEXO 8

Fiabilidad para todo el cuestionario reestructurado.

ALPHA DE CRONBACH DE TODO EL CUESTIONARIO

DESPUES DEL ANÁLISIS FACTORIAL CON REC

Resumen del procesamiento de los casos

| | | N | % |
|-------|--------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 492 | 99,6 |
| | Excluidos(a) | 2 | ,4 |
| | Total | 494 | 100,0 |

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,926 | 112 |

ANEXO 9

Tabla de registro de notas de los alumnos de la muestra.

REGISTRO PARA MAESTROS/AS

Anote las **calificaciones** obtenidas por los alumnos en la última evaluación en las cinco primeras columnas de la tabla que se adjunta. Para ello transforme la puntuación cualitativa que se da a los alumnos en cuantitativa, haciendo uso de la **escala 1 a 10**.

En la **última columna** valore de **1 a 10** en qué medida considera que el alumno es un estudiante estratégico. Para cumplimentarla tenga en cuenta que consideramos un **estudiante estratégico** a aquél que es capaz de controlar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje para aprender con eficacia: está motivado para aprender y/o es capaz de motivarse para hacerlo aunque no le guste siempre lo que tiene que hacer, se planifica a la hora de estudiar, se autoevalúa, es disciplinado en el trabajo y se esfuerza, sabe buscar y seleccionar información, aprende eficazmente, usa los conocimientos aprendidos fuera del ámbito académico, piensa críticamente, conoce sus posibilidades y limitaciones, es capaz de mejorar en aquello en que no es tan bueno para hacerlo mejor, etc.

Gracias por su colaboración.

| |
|----------------|
| CENTRO: |
| CURSO: |

| NOMBRE DEL ALUMNO | Matemáticas | Lengua Castellana | Lengua Valenciana | Lengua Extranjera | Conocimiento del Medio | Estudiante estratégico |
|-------------------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------------|------------------------|
| 1. | | | | | | |
| 2. | | | | | | |
| 3. | | | | | | |
| 4. | | | | | | |
| 5. | | | | | | |
| 6. | | | | | | |
| 7. | | | | | | |
| 8. | | | | | | |
| 9. | | | | | | |
| 10. | | | | | | |
| 11. | | | | | | |
| 12. | | | | | | |
| 13. | | | | | | |
| 14. | | | | | | |
| 15. | | | | | | |
| 16. | | | | | | |
| 17. | | | | | | |
| 18. | | | | | | |
| 19. | | | | | | |
| 20. | | | | | | |
| 21. | | | | | | |
| 22. | | | | | | |
| 23. | | | | | | |

ANEXO 10

Estructura y diseño final del cuestionario CEEAP 9-12.

Silvia Ferriols Jorge

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS.**

INSTRUCCIONES

- Lee atentamente las frases y señala con una cruz la respuesta que elijas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, cada uno responde lo que cree que debe contestar.
- Si te equivocas tacha y vuelve a marcar.
- Si no entiendes alguna frase rodea con un círculo el número y levanta la mano.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 9 A 12 AÑOS.

Nombre: _____ Apellidos: _____

Centro: _____

Fecha: _____

Sexo:

Chico

Chica

Edad:

9 años

10 años

11 años

12 años

Curso:

3º Primaria

4º Primaria

5º Primaria

6º Primaria

Grupo:

Castellano

Valenciano

| Asignatura | Evaluación | |
|--------------------------------|------------|----|
| | 1ª | 2ª |
| ▪ Matemáticas | | |
| ▪ Lengua castellana | | |
| ▪ Lengua valenciana | | |
| ▪ Lengua extranjera (inglés) | | |
| ▪ Conocimiento del medio. | | |
| ▪ Música y expresión plástica. | | |
| ▪ Educación física | | |
| ▪ Religión o alternativa | | |

¿Has nacido en España?

Sí

No

▪ Si has contestado que no, ¿dónde naciste? _____

▪ ¿Cuánto tiempo estás viviendo en España? _____

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 1. Me gusta atender porque así aprendo. | | | | | |
| 2. Me esfuerzo para sacar buenas notas. | | | | | |
| 3. Necesito que mis padres me animen para trabajar o estudiar. | | | | | |
| 4. Necesito que mi profesor me anime para participar en clase. | | | | | |
| 5. Estudio para no decepcionar a mi familia y a la gente que me importa. | | | | | |
| 6. Me gusta aprender cosas nuevas. | | | | | |
| 7. Me interesa lo que cuenta el profesor. | | | | | |
| 8. Cuando el profesor pregunta levanto la mano muchas veces. | | | | | |
| 9. En casa les cuento a mis padres lo que aprendo en el colegio. | | | | | |
| 10. Participo en clase. | | | | | |
| 11. Les caigo bien a mis compañeros de clase. | | | | | |
| 12. Me veo bien como soy. | | | | | |
| 13. En clase estoy nervioso/a por si me pregunta el profesor y no sé contestar. | | | | | |
| 14. Cuando llegan los exámenes, me agobio al ver todo lo que tengo que estudiar. | | | | | |
| 15. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso | | | | | |
| 16. Mientras hago un examen, pienso que pasará si suspendo. | | | | | |
| 17. En casa estudio y hago los deberes siempre en el mismo sitio. | | | | | |
| 18. Tengo una habitación para estudiar. | | | | | |
| 19. Mi escritorio es suficientemente grande. | | | | | |
| 20. La habitación donde estudio está ordenada. | | | | | |
| 21. Recojo las cosas cuando termino de estudiar o hacer los deberes. | | | | | |
| 22. Tengo suficiente luz donde estudio o hago los deberes. | | | | | |
| 23. En el estuche llevo todo lo que me hace falta. | | | | | |
| 24. Cuando estudio lo hago con todo el material de clase que necesito (libro, libreta, trabajo...) | | | | | |
| 25. Suelo hacer bien los resúmenes. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 26. Suelo hacer buenos esquemas. | | | | | |
| 27. Suelo subrayar bien. | | | | | |
| 28. Suelo hacer buenos mapas conceptuales. | | | | | |
| 29. Sé que antes de estudiar un tema, primero tengo que fijarme en los títulos, palabras destacadas, dibujos...) | | | | | |
| 30. Sé que si no entiendo algo lo tengo que preguntar al profesor, a mis hermanos, a mis padres, a un compañero, etc. | | | | | |
| 31. Sé que si no entiendo una palabra la tengo que buscar en el diccionario | | | | | |
| 32. Cuando empiezo una actividad sé cómo acabarla. | | | | | |
| 33. Sé qué debo hacer para aprobar las asignaturas. | | | | | |
| 34. Sé qué asignaturas son fáciles para mí y cuáles son difíciles. | | | | | |
| 35. En una pregunta de examen, pienso qué ideas quiero comunicar, las ordeno y luego empiezo a redactar. | | | | | |
| 36. Estudio, por lo menos, una semana antes de un examen. | | | | | |
| 37. Me planifico a la hora de hacer los deberes o estudiar. | | | | | |
| 38. Las notas que saco son las que merezco. | | | | | |
| 39. Me doy cuenta de cuando he trabajado bien o he sacado buena nota en un examen sin que me lo diga el profesor. | | | | | |
| 40. Cuando hago algo bien me animo a mí mismo a seguir así. | | | | | |
| 41. Cuando saco malas notas en un trabajo, descubro en qué me he equivocado para mejorar la próxima ocasión. | | | | | |
| 42. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles. | | | | | |
| 43. Tengo en cuenta las correcciones y observaciones del profesor en trabajos, ejercicios o exámenes | | | | | |
| 44. Conozco dónde se pueden conseguir materiales necesarios para estudiar o hacer trabajos de las asignaturas. | | | | | |
| 45. Me manejo bien en la biblioteca. | | | | | |
| 46. Manejo bien Internet como para encontrar los materiales necesarios para las asignaturas. | | | | | |
| 47. Además del libro de clase busco información por mi cuenta. | | | | | |
| 48. Cuando encuentro cosas en Internet para una asignatura, sé elegir la información necesaria. | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 49. Soy capaz de distinguir los conceptos importantes de los que no lo son. | | | | | |
| 50. Con lo que aprendo en clase atendiendo puedo hacer los deberes. | | | | | |
| 51. Cuando explica el profesor yo pienso en otras cosas. | | | | | |
| 52. Hablo mucho en clase. | | | | | |
| 53. Cuando no entiendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro. | | | | | |
| 54. Tomo anotaciones en clase de las cosas más importantes que dice el profesor. | | | | | |
| 55. Cuando estudio, primero hago una lectura lenta para comprender el tema. | | | | | |
| 56. Cuando leo o estudio relaciono los contenidos con los que ya sé. | | | | | |
| 57. Para entender mejor las cosas busco ejemplos. | | | | | |
| 58. Cuando estudio o explican formo imágenes del tema en mi cabeza. | | | | | |
| 59. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que aprendo | | | | | |
| 60. Cuando estudio, subrayo lo más importante. | | | | | |
| 61. Hago esquemas con las ideas más importantes del tema. | | | | | |
| 62. Cuando estudio o leo, busco la idea principal o más importante del texto. | | | | | |
| 63. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar. | | | | | |
| 64. Hago mapas conceptuales del material que tengo que estudiar. | | | | | |
| 65. Relaciono los conceptos de un tema mediante esquemas o flechas. | | | | | |
| 66. Cuando explican un tema en clase, miro en otros libros para contrastar. | | | | | |
| 67. Si hacemos un debate en clase, participo dando mi opinión. | | | | | |
| 68. En los trabajos de grupo apporto ideas propias. | | | | | |
| 69. Procuro repasar todos los días lo que han explicado en clase. | | | | | |
| 70. Para estudiar me sirve copiar muchas veces lo que tengo que aprender. | | | | | |
| 71. Para memorizar las cosas las repito una y otra vez después de haberlas comprendido. | | | | | |
| 72. En un examen, pienso antes de escribir. | | | | | |
| 73. En un examen, oral o escrito, recuerdo dibujos, imágenes, esquemas, palabras en negrita... | | | | | |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 74. Para recordar lo aprendido pienso en lo que hicimos ese día en clase. | | | | | |
| 75. Intento expresar con mis propias palabras lo que he aprendido | | | | | |
| 76. En un examen, recuerdo, ordeno las ideas y luego las desarrollo punto por punto. | | | | | |
| 77. En una redacción, anoto las ideas, luego las ordeno y por último redacto. | | | | | |
| 78. En un ejercicio, trabajo o examen le presto importancia a la presentación (aseo, márgenes, títulos...) | | | | | |
| 79. Antes de responder a una pregunta oral, pienso en lo que quiero decir. | | | | | |
| 80. Utilizo en mi vida las cosas que aprendo en clase. | | | | | |
| 81. Cuando voy al campo me fijo en los árboles, plantas, flores, los animales, insectos, ríos, rocas... y me acuerdo de los temas de clase. | | | | | |
| 82. En casa hago trabajos, por mi cuenta, con lo que he aprendido en la asignatura de plástica. | | | | | |

ANEXO 11

Estructura de la clasificación de las estrategias de aprendizaje tras el análisis factorial del pase del cuestionario definitivo.

| CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 9 A 12 AÑOS | | | |
|--|--|--|---|
| ESCALAS | SUBESCALAS | ESTRATEGIAS | COMPONENTES |
| ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO | Afectivo-emotivas y de automanejo. | Motivación intrínseca | El alumno muestra satisfacción por aprender, le interesa lo que estudia, quiere aprender. |
| | | Motivación extrínseca | Estudia para obtener buenas calificaciones, para satisfacer a los otros, para pasar los cursos... |
| | | Actitud e interés | El alumno se muestra abierto y receptivo o se muestra cerrado y negativo ante el aprendizaje. |
| | | Autoconcepto – Autoestima | Cómo se ve y se valora el propio alumno. Qué visión cree que da a los demás de sí mismo. |
| | | Relajación – Estrés – Ansiedad | Es capaz (o no) de relajarse en situaciones estresantes o se estresa sin motivo aparente. |
| | Control del contexto e interacción social. | Control del espacio | Cuenta con un espacio adecuado para el estudio y realización de tareas académicas. |
| Control del material | | Posee suficiente y adecuado material para el estudio y realización de actividades. | |
| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN Y CONTROL | Conocimiento | Conocimiento y manejo de las estrategias | Conoce sus destrezas, posibilidades y limitaciones. Sabe qué debe hacer para tener éxito en los estudios. Conoce técnicas y procedimientos para aprender. |
| | | Conocimiento de los requisitos y objetivos de la tarea y de su evaluación | Es capaz de analizar los requerimientos de las tareas para adaptarse a ellos. |
| | Control | Planificación | Es capaz de fijar metas y objetivos, de establecer planes y aplicarlos, de ajustarse a un horario de trabajo, de elegir métodos adecuados a las características de la tarea... |
| | | Evaluación, control y regulación | Es capaz de valorar el propio desempeño, sabe cuando hace las cosas bien, es capaz de cambiar de estrategia, de ajustarse a los objetivos y demandas de las tareas y el profesor, aprende de los errores... |
| ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA, RECOGIDA Y | Búsqueda // Selección | Búsqueda | Conoce las fuentes de información para las asignaturas y sabe buscarlas en los entornos en que se encuentran (biblioteca, hemeroteca, Internet...) |
| | | Selección | Es capaz de seleccionar la información relevante |
| ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN | Atencionales | Control de la atención | Atiende a los aspectos importantes de los contenidos y a las explicaciones de los profesores. |
| | | Adquisición de la información | Toma bien notas y apuntes, maneja bien la prelectura y la lectura comprensiva... |
| | Codificación, elaboración y organización | Elaboración | Relaciona la nueva información con la vieja, aplica los conocimientos adquiridos, usa el parafraseado y las analogías para mejorar la comprensión... |
| | | Organización | Es competente en extraer ideas principales, en seleccionar conceptos clave, en establecer jerarquías entre conceptos, en elaborar esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. |
| | Personalización y creatividad | Pensamiento crítico y propuestas personales | Analiza críticamente los conceptos y teorías, aporta ideas propias en torno a los temas estudiados que se justifican adecuadamente, integra personalmente los contenidos, maneja ideas alternativas, etc. |
| | Retención y almacenamiento. | Retención MCP //MLP | Utiliza procedimientos eficaces para la retención, repetición, mnemotécnica, memoria comprensiva... |
| | Recuperación | Recuperación | Usa procedimientos eficaces para recuperar la información. |
| | Comunicación y uso de la información | Uso académico | Utiliza lo aprendido planificando los trabajos y exámenes, cuida la presentación... |
| Uso cotidiano | | Utiliza lo aprendido en la vida cotidiana. | |

