

ENFOQUES DE APRENDIZAJE, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y USOS LINGÜÍSTICOS (CASTELLANO/ PARLANTES VS BILINGÜES) EN ALUMNOS DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ANALISIS DIFERENCIAL

*Alfonso Barca Lozano
Manuel Peralbo Uzquiano
Juan C. Brenlla Blanco
Ana Porto Rioboo
Silvia Santamaría Canosa*

RESUMEN: *En este trabajo se analizan las posibles diferencias significativas en la utilización de los Enfoques de Aprendizaje por parte de los alumnos de 2º y 4º cursos de la E.S.O. de Galicia (n = 912), en función del Rendimiento Académico de los sujetos y el carácter bilingüe o castellano-hablante de éstos. Para ello, dentro del Proyecto FEDER, (1FD1997-0283), se ha administrado a los sujetos que integran la muestra representativa de alumnos de la ESO de Galicia la Subescala CEPA que evalúa los Enfoques y Estrategias de Aprendizaje que el alumno utiliza a la hora de afrontar una tarea de estudio y aprendizaje.*

Entre los resultados obtenidos se debe destacar el predominio de los enfoques de orientación significativa (EOR-SG), en mayor medida por parte de los alumnos de rendimiento académico medio y alto. Es decir, son los alumnos de rendimiento medio/alto los que adoptan estilos de aprendizaje y estudio de tipo significativo, elaborativo, comprensivo y relacional, mientras que los alumnos de rendimiento académico bajo siguen los enfoques de orientación superficial (EOR-SP), o lo que es lo mismo, estilos de aprendizaje de tipo reproductivo, memorístico y centrándose en los

Este trabajo de investigación ha sido posible realizarlo gracias a la ayuda y financiación del Proyecto FEDER 1FD97-0283: *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicopedagógica sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia.* Dirección General de Investigación. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Madrid.

Dirección de los autores: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña. 15007 A Coruña. Correo Electrónico: barcaf98@udc.es

aspectos concretos y literales de las tareas de aprendizaje. En cuanto a la utilización del idioma por parte de los sujetos de la muestra, son los alumnos castellano-parlantes y bilingües (utilizan indistintamente la lengua castellana o gallega habitualmente) los que adoptan enfoques y estilos de aprendizaje de tipo profundo o hacia el significado y además obtienen un rendimiento alto frente a los grupos de alumnos de rendimiento bajo y enfoques de aprendizaje de tipo superficial. Entre ambos grupos las diferencias son significativas.

Palabras clave: *Enfoques de aprendizaje, motivos y estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y bilingüismo.*

ABSTRACT: *This study is intended to analyse the significant differences that may exist in the use of Learning Approaches by second and fourth year E.S.O. – Spanish Compulsory Secondary School– pupils in the Autonomous Region of Galicia, in north-western Spain, (n=912), depending on the subjects' level of Academic Achievement and their bilingual or Spanish-speaking nature. In order to do so, the CEPA subscale, which evaluates the Learning Approaches and Strategies that pupils use when dealing with study and learning tasks, has been applied to the subjects which make up the representative sample of Compulsory Secondary Education (ESO) pupils in the Autonomous Region of Galicia, within the framework of the ERDF Project (1FD1997-0283).*

Amongst the results that have been obtained, it should be emphasised that overachieving and average-achieving pupils exercise a predominant use of significant orientation learning approaches (EOR-SG) to a greater extent than their underachieving counterparts do. This means that it is the overachieving and average-achieving pupils who adopt learning and study styles of a significant, elaborative, comprehensive and relational sort, whereas the underachieving ones follow superficially orientated approaches, which is to say that they use reproductive, and memoristic learning styles and that they focus on the specific and literal aspects of their learning tasks. As far as the use of language on the part of the subjects included in the sample is concerned, it is the Spanish-speakers and the bilingual pupils (those who habitually use both languages without distinction) who adopt deep and meaning-orientated learning styles and they furthermore obtain higher levels of achievement compared to the groups of underachieving students who resort to superficial learning approaches. The differences between these two groups are evidently significant.

Keywords: *Learning approaches, learning motives and strategies, academic achievement and bilingualism.*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, a través de diversas investigaciones, se ha comprobado que los estudiantes adoptan diferentes enfoques y estrategias en sus procesos de estudio y aprendizaje, que a su vez inciden de forma determinante en su rendimiento académico (Entwistle, 1987; Biggs, 1987a,b, 1999; Porto, 1994,1995; Barca, 1999; Sales Luis Rosario y Almeida, 1999).

En base a estas investigaciones, se ha demostrado que los estudiantes adoptan, principalmente, tres tipos de enfoques. En el primero, denominado *Enfoque Superficial*, los alumnos y alumnas tienden a emplear el aprendizaje memorístico, aplicando el mínimo esfuerzo en la tarea. El objetivo principal radica en obtener las calificaciones mínimas que los aparten del fracaso, empleando para ello estrategias de tipo reproductivo y mnemotécnico. Se trata generalmente de estudiantes que perciben las tareas como externamente impuestas, sin tener en cuenta su implicación en el propio aprendizaje.

En cuanto al segundo de los enfoques, el *Enfoque Profundo*, en él los estudiantes se centran en estrategias de selección y organización de la información, así como la elaboración posterior de esa información. El objetivo principal que se plantean es la comprensión de lo que se está haciendo o leyendo, interrelacionando lo nuevo con lo previamente aprendido y con las experiencias cotidianas. El interés y la motivación se centran en el propio aprendizaje, de modo que los alumnos y alumnas se sienten parte responsable de su propio aprendizaje y su interés por lo que aprenden.

El tercer y último de los enfoques, el *Enfoque de Logro*, es aquel en el que se englobarían aquellos estudiantes que sienten el aprendizaje como una tarea competitiva y los resultados obtenidos como el medio para conseguir un autoreforzamiento y un incremento de la autoestima a través de la competición. El objetivo no se centra tanto en el aprendizaje en sí como en la intención de obtener unas calificaciones lo más altas posibles a fin de sobresalir sobre la media del resto de los alumnos. Se centran, principalmente en estrategias de gestión del tiempo de estudio y del esfuerzo necesario para conseguir los objetivos y resultados propuestos por el propio sujeto.

La otra de las variables centrales del estudio es el bilingüismo, entendido tal y como señala Titone (1976:13), como *“la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión. Por lo tanto, el verdadero bilingüismo, en el sentido estricto de “equilingüismo” o “ambilingüismo”, muy corriente entre niños educados en el uso simultáneo de dos lenguas, implica la presencia en el mismo sistema neuro-psíquico de dos esquemas paralelos, pero enteramente distintos, en la conducta verbal. El individuo bilingüe no tiene ninguna dificultad en pasar de un código lingüístico a otro, sin verse obligado a traducir uno al otro y sí poseyendo, en cambio, dos sistemas psicolingüísticos independientes y paralelos, gracias a los cuales su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de cada una de las lenguas”*.

Considerando que el contacto de dos lenguas es también el contacto de dos culturas, debemos tener en cuenta los aspectos sociológicos y culturales en el desarrollo lingüístico de los bilingües, ya que estos son aspectos favorecedores o no del desarrollo. Los diferentes tipos de bilingüismo que encontraremos serían:

- Bilingüismo aditivo: *“las dos entidades lingüísticas y culturales en presencia aportan elementos complementarios al desarrollo del sujeto”*.
- Bilingüismo sustractivo: *“se caracteriza porque las dos lenguas y las culturas que representan compiten entre sí por una posición de superioridad.”*

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

gua materna por la segunda lengua. A este fenómeno de contacto de dos culturas en relación con el bilingüismo lo han llamado Huguet y Vila (1997) y Titone (1976) *biculturalismo*. En el caso del bilingüismo sustractivo merece una mención especial la situación diglósica que se ha desarrollado en Galicia hasta bien entrada la democracia en España, situación que se caracterizaba por una infravolaración de la lengua gallega (materna) frente a la preponderancia de la lengua castellana impulsada por la escuela oficial frente a la debilidad de la lengua gallega, muy lejos de la consideración actual en la que se desarrolla con cierta normalidad una situación de igualdad en el uso y competencia de ambas lenguas (Barca, González, Núñez, Porto y Santorum, 1990).

Lo interesante de este estudio en sí, es la relación que se intenta establecer entre el empleo de estas estrategias por parte de alumnos y alumnas y su condición de bilingües o castellano-hablantes. Está claro que el lenguaje es una de las bases cognitivas de todos los procesos mentales humanos y, aunque tiene una serie de rasgos comunes en todos los idiomas, sin embargo también está condicionado por las estructuras lingüísticas de cada lengua. Por ello, los sujetos bilingües pueden presentar diferencias a la hora de emplear ciertas estrategias en comparación con aquellos/as alumnos y alumnas que tan sólo empleen un idioma.

MÉTODO

Descripción de la muestra

La muestra está compuesta por 936 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia, en concreto por alumnos de 2º ESO y 4º ESO. En las tablas 1, 2 y 3 puede verse la distribución de la muestra en función del Curso, Sexo y Grupo de Rendimiento al cual pertenecen los alumnos.

Tabla 1
Distribución de la muestra por Curso

	Frecuencia	Porcentaje
2° ESO	727	52,2
4° ESO	665	47,8
<i>Total</i>	936	100,0

Tabla 2
Distribución de la muestra por Usos Lingüísticos

	Frecuencia	Porcentaje
Castellano-hablantes	523	55,9
Bilingües	413	44,1
<i>Total</i>	936	100,0

Tabla 3
Distribución de la muestra por Grupo de Rendimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Grupo de Rendimiento Bajo	335	24,1
Grupo de Rendimiento Medio	726	52,2
Grupo de Rendimiento Alto	331	23,8
<i>Total</i>	936	100,0

Variables

Para la realización del trabajo que aquí presentamos hemos considerado las siguientes variables. Los “usos lingüísticos” del sujeto; Grupo de Rendimiento y la puntuación obtenida en cada uno de los factores de la Prueba CEPA sobre Enfoques y Estrategias de Aprendizaje.

Para la obtención de la variable *Usos Lingüísticos* hemos recurrido a la Prueba CDPFA (Cuestionario de Datos Personais, Familiares e Académicos), aplicada dentro del proyecto antes mencionado, dentro de esta variables hemos considerado las categorías, castellano-hablantes y bilingües.

En cuanto a la variable Grupo de Rendimiento, cabe hacer una aclaración en primer lugar, para su obtención hemos considerado en primera instancia la proporción de aprobados en las tres evaluaciones del curso 1.999-2.000 (cuando el sujeto se encuentra cursando 1º y 3º ESO) y la primera del curso 2.000-2.001 (cuando el sujeto se encuentra cursando 2º y 4º ESO). Para, a continuación, considerar los percentiles que se le puede asignar a cada sujeto en función de la proporción de aprobados de las cuatro evaluaciones. Con el objetivo de hacer más operativos los análisis hemos clasificado a los sujetos en tres grupos de rendimiento según su percentil: Grupo de Rendimiento Bajo (sujetos de percentil 25 o inferior), Grupo de Rendimiento Medio (sujetos entre los percentiles 25 y 75) y Grupo de Rendimiento Alto (sujetos de percentil 75 o superior). Para la obtención de las calificaciones en las cuatro evaluaciones de los alumnos hemos recurrido a los expedientes personales de estos, facilitados por los centros educativos y respetando en todo momento el anonimato del alumno.

Para las puntuaciones de los sujetos en los factores sobre Enfoques y Estrategias de Aprendizaje se ha pasado a los sujetos la prueba SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje), cuya subescala CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje) nos aporta ocho factores sobre los enfoques y estrategias de aprendizaje que el alumno sigue a la hora de afrontar una tarea

Los factores o dimensiones integrados por esta subescala son los siguientes:

1. Enfoque Motivacional Mixto-1. Orientación al Significado (EMM1-ORSG)

Dentro de este enfoque se identifican aquellos sujetos que presentan una orientación mixta; fundamentalmente superficial y, en menor medida, de logro. Son sujetos que se guían únicamente por su motivación. Lo que caracteriza al sujeto es su actitud hacia el estudio. Está motivado por alcanzar una meta (no estrategias), tienen buena intención, pero al final actúan dejándose llevar por las cir-

cunstancias (cantidad de materia para estudiar, estado de ánimo y actitud del sujeto, exigencias del profesorado, etc.) y el resultado no es siempre el esperado.

2. Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado (EPP-ORSG)

En este factor los estudiantes se caracterizan por el interés en aquello que estudian, en tanto que disfrutan estudiando. La adopción de una motivación y estrategias profundas conllevan a una comprensión de la complejidad estructural de las tareas y a la sensación de sentimientos positivos con respecto a la misma.

3. Enfoque Profundo/Logro/Estrategias. Orientación al Significado (EPL-ORSG)

Hace referencia a aquellos estudiantes que buscan la comprensión, la relación entre los conocimientos. Su motivación viene dada tanto por conseguir el éxito académico, como por el propio disfrute personal hacia el estudio. Todo ello les lleva a utilizar estrategias de logro (interés en completar apuntes y búsqueda de la comprensión de los mismos, etc.) y estrategias profundas (interés hacia los temas nuevos, preocupación por relacionar los contenidos y transferencia a la vida real).

4. Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado (EMM2-ORSG)

De nuevo los estudiantes que utilizan este enfoque presentan una orientación mixta, con predominancia al significado. En este tipo de enfoque se encuentran aquellos sujetos con adopciones instruccionales hacia una orientación de logro, su motivación está en superar los obstáculos necesarios para conseguir el éxito, pero todo ello exige esfuerzo y, finalmente, son guiados por una orientación superficial que les lleva a utilizar estrategias superficiales hacia el estudio, dependiendo del tipo de material de que se trate o de formas de evaluación.

5. Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial (ESE-ORSP)

Este factor integra a aquellos alumnos que buscan superar los estudios, pero con el menor esfuerzo posible. Ello les lleva a utilizar estrategias superficiales como la memorización y la no comprensión.

6. Enfoque Motivacional de Logro. Orientación Superficial (EML-ORSP)

Los sujetos que adoptan este enfoque tienden a trabajar con mucho esfuerzo en sus estudios, aunque su motivación se fundamenta únicamente en conseguir el éxito académico.

7. Enfoques de segundo orden: Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG) y Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)

Los seis tipos de Enfoques de Aprendizaje descritos anteriormente han resultado, una vez realizado el análisis factorial de segundo orden, una solución factorial de dos factores o componentes con una varianza explicada de 61,10 por ciento, tal como se puede apreciar en el anexo 1 de este trabajo. El resultado final ha sido que las cuatro primeras dimensionales o factores (EPL-ORSG; EMM1-ORSG; EMM2-ORSG y EPP-ORSG) poseen unas altas cargas factoriales en el primer componente o factor al que denominamos ENFOQUE DE ORIENTACION AL SIGNIFICADO (EOR-SG), con una varianza explicada del 40.14 por ciento del total y un segundo componente o factor que está integrado por los dos últimos factores que hemos considerado en este trabajo (ESE-ORSP y EML-ORSP) y que poseen unas altas cargas factoriales en este segundo componente al que hemos denominado ENFOQUE DE ORIENTACION SUPERFICIAL (EOR-SP). Con ello creemos confirmar la coherencia de la estructura original de los factores primarios que hemos analizado en otros trabajos de investigación publicados en diferentes medios científicos (Barca, Brenlla, González, Santamaría y Seijas, 2000; Barca, Pessutti y Brenlla, 2001).

Todos estos datos coinciden con los encontrados por el profesor P. Rosario (1999), en su tesis de doctorado. Se sostiene que los tres enfoques clásicos hallados por J. Biggs (1987) pueden reducirse a dos tipos de enfoques claramente diferenciados: un enfoque hacia la superficialidad/reproducción (al que denomina factor OR) y otro tipo de enfoque de aprendizaje dirigido hacia el significado/comprensión (también denominado factor OS). De alguna manera se especifica que el Enfoque de Logro (EL) o de alto rendimiento se subsume o integra tanto en el superficial/reproducción (OR) como en el de significado (OS) a partir del enfoque de alto rendimiento o logro. Podríamos decir que los alumnos, en función de sus circunstancias personales e instruccionales pueden utilizar indistintamente tanto los motivos como las estrategias de logro/alto rendimiento para su abordaje de las tareas de estudio, desarrollando ambos enfoques superficiales o profundos, de acuerdo con sus motivos, la utilización de estrategias o dependiendo de factores instruccionales o de evaluación de sus tareas de estudio. Parece como si el enfoque de alto rendimiento *hiciese de común* para la utilización de los enfoques profundos o superficiales de aprendizaje según las necesidades y demandas de los alumnos. Lo que queda claro es que, de hecho, son dos los enfoques claramente utilizados en la mayoría de las conductas/tareas de estudio desarrolladas por los estudiantes de educación secundaria: o bien se aborda el enfoque de reproducción o bien el de significado. Recientemente, J. Biggs llega a conclusiones similares en sus últimos trabajos en los que afirma que predominan estos dos tipos de enfoques de aprendizaje en el abordaje de las tareas de estudio por parte de alumnos de educación secundaria (Biggs, Kember y Leung, 2001).

Procedimiento

Para la obtención de la muestra utilizada en el Proyecto de investigación original, se ha recurrido a Centros Educativos de Secundaria de las cuatro provincias gallegas, estableciendo el contacto aleatoriamente a través de los Departamentos de Orientación de los mismos.

El personal encargado de pasar las pruebas fue seleccionado y formado por el equipo investigador de entre licenciados en Psicopedagogía.

Resultados

Los resultados que nos disponemos a comentar han sido obtenidos mediante sucesivos ANOVAs. Con ellos se trataba de determinar si existían diferencias significativas en los ocho factores de la escala CEPA sobre los enfoques, motivos y estrategias de aprendizaje debidos al carácter bilingüe o Castellano-hablante del alumno y su rendimiento académico. Estos análisis se completaron en cada caso con la prueba de Scheffé para determinar el sentido de las diferencias encontradas.

Enfoque Motivacional Mixto-1. Orientación al Significado

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Motivacional Mixto-1. Orientación al Significado* ($F_{(2, 906)} = 55.614, p < .01$) dependiendo de la pertenencia del sujeto al grupo de Rendimiento Académico Alto, Medio o Bajo (véase Tabla 4).

Tabla 4
Enfoque Motivacional Mixto-1. Orientación al Significado

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	3,280	,045
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	3,681	,030
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	3,927	,043

La prueba de Scheffé de comparaciones múltiples realizada nos indica que el *Enfoque Motivacional Mixto-1. Orientación al Significado* se manifiesta en mayor medida en el Grupo de Rendimiento Alto en comparación con los grupos de Rendimiento Medio y Bajo. Al mismo tiempo, existen diferencias entre estos dos últimos grupos siendo mayor en el Grupo Medio.

Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado* en función del Grupo de Rendimiento del sujeto ($F_{(2, 906)} = 10.187, p < .01$) en la tabla 5 se pueden ver como las medias son superiores en el Grupo de Rendimiento Alto.

Tabla 5:
Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	3,408	,052
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	3,641	,035
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	3,713	,049

Los análisis a posteriori realizados nos indican que el *Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado* es adoptado en mayor medida en el Grupo de Rendimiento Alto que en el Grupo Bajo, mientras que entre el Grupo Medio y Bajo se da en mayor medida en el Grupo Medio.

Enfoque Profundo/Logro/Estrategias. Orientación al Significado

Los ANOVAs realizados nos indican que en el *Enfoque Profundo/Logro /Estrategias. Orientación al Significado* existen diferencias significativas en función del Grupo de Rendimiento ($F_{(2, 906)} = 3.651, p < .01$) y de los usos lingüísticos de los sujeto ($F_{(1, 906)} = 4.995, p < .01$) (véase tabla 6).

Tabla 6:
Enfoque Profundo/Logro/Estrategias. Orientación al Significado

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	2,930	,046
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	3,060	,031
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	3,085	,043
<i>Castellano-hablantes</i>	2,973	,032
<i>Bilingües</i>	3,077	,035

Los análisis *post hoc* nos indican que el *Enfoque Profundo/Logro/Estrategias. Orientación al Significado*, en función del Grupo de Rendimiento, se aprecia en mayor medida entre los alumnos del Grupo de Rendimiento Alto más que en el de Grupo Bajo y en el Medio más que en el Bajo. Mientras que las diferencias en función de los usos lingüísticos, las medias son superiores en los Bilingües.

Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado* en función del Grupo de Rendimiento ($F_{(2, 906)} = 19.129$, $p < .01$), en la tabal 7 se pueden ver las medias.

Tabla 7:
Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	3,385	,043
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	3,675	,029
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	3,709	,041

La prueba de Scheffé de comparaciones múltiples nos indica que el *Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado* se encuentra más entre los sujetos del Grupo de Rendimiento Alto que en el Grupo Bajo, mientras que entre el Grupo Medio y Bajo se encuentra en mayor medida en el Grupo Medio.

En cuanto a la interacción entre la variable Grupo de Rendimiento y uso lingüístico encontramos diferencias significativas ($F_{(2, 906)} = 4.913, p < .01$) siendo las medias superiores para los castellano-hablantes del Grupo de Rendimiento Alto (véase tabla 8):

*Tabla 8:
Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado*

		Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	Castellano-hablante	3,465	,059
	<i>Bilingüe</i>	3,305	,063
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	Castellano-hablante	3,613	,037
	<i>Bilingüe</i>	3,737	,044
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	Castellano-hablante	3,762	,056
	<i>Bilingüe</i>	3,656	,059

Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial* ($F_{(2, 906)} = 58.265, p < .01$) dependiendo de la pertenencia del sujeto al grupo de Rendimiento Académico Alto, Medio o Bajo (véase Tabla 9):

*Tabla 9:
Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial*

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	3,239	,046
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	3,053	,030
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	2,598	,043

Los análisis *post hoc* realizados nos indican que el Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial es adoptado en mayor medida en el Grupo de Rendimiento Bajo en comparación con los grupos de Rendimiento Alto y Medio, al mismo tiempo existen diferencias entre estos dos últimos grupos siendo mayor en el Grupo Medio.

Enfoque Motivacional de Logro. Orientación Superficial

Los ANOVAs realizados nos indican que en el *Enfoque Motivacional de Logro. Orientación Superficial* existen diferencias significativas en función del Grupo de Rendimiento ($F_{(2, 906)} = 5.245, p < .01$), (véase tabla 10):

Tabla 10:
Enfoque Motivacional de Logro. Orientación Superficial

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	2,669	,064
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	2,524	,043
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	2,383	,061

Los análisis *post hoc* nos indican que el Enfoque Motivacional de Logro. Orientación Superficial, en función del Grupo de Rendimiento, se aprecia en mayor medida entre los alumnos del Grupo de Rendimiento Bajo que en el Grupo Alto.

Enfoque de Orientación al Significado (EOR.SG)

Los ANOVAs realizados nos indican que en el *Enfoque de Orientación al Significado* existen diferencias significativas en función del Grupo de Rendimiento del sujeto ($F_{(2, 906)} = 29.659, p < .01$) (véase tabla 11):

Tabla 11: *Enfoque de Orientación al Significado*

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	3,251	,035
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	3,514	,024
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	3,609	,033

Los análisis a posteriori realizados nos indican que el Enfoque de Orientación al Significado se percibe en mayor medida en el Grupo

de Rendimiento Alto que en los Grupos Medio y Bajo, mientras que entre estos se da en mayor medida en el Grupo Medio.

En cuanto a la interacción entre la variable Grupo de Rendimiento y uso lingüístico encontramos diferencias significativas ($F_{(2, 906)} = 3.204, p < .05$) siendo las medias superiores para los bilingües del Grupo de Rendimiento Alto (véase tabla 12):

Tabla 12: Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado

		Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	<i>Castellano-hablante</i>	3,289	,048
	<i>Bilingüe</i>	3,212	,052
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	<i>Castellano-hablante</i>	3,446	,030
	<i>Bilingüe</i>	3,583	,036
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	<i>Castellano-hablante</i>	3,582	,046
	<i>Bilingüe</i>	3,636	,049

Enfoque de Orientación Superficial (EOS-SP)

Los ANOVAs realizados nos indican que en el *Enfoque de Orientación Superficial* existen diferencias significativas en función del Grupo de Rendimiento ($F_{(2, 906)} = 31.144, p < .01$), (véase tabla 13).

Tabla 13: Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)

	Media	Error típ.
<i>Grupo de Rendimiento Bajo</i>	2,954	,044
<i>Grupo de Rendimiento Medio</i>	2,788	,029
<i>Grupo de Rendimiento Alto</i>	2,490	,042

Los análisis *post hoc* nos indican que el Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP), en función del Grupo de Rendimiento, es adoptado en mayor medida entre los alumnos del Grupo de Rendimiento Bajo que en los del Grupo Alto y Medio, y en el Grupo de Rendimiento Medio más que en el Alto.

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos en los análisis de los diferentes factores de las pruebas, a modo de conclusión se podría decir que los alumnos y alumnas de 2º y 4º de E.S.O. de Galicia, en lo referente a su grupo de inclusión (alto/medio/bajo), presentan diferencias significativas a la hora de adoptar alguno de los enfoques de aprendizaje.

En cuanto a los alumnos y alumnas que adoptan enfoques orientados al significado hemos detectado en todos los casos diferencias significativas entre los grupos de rendimiento alto y bajo, siendo las medias superiores en los alumnos de rendimiento alto. Así mismo también existen diferencias significativas entre los alumnos del grupo de rendimiento medio y bajo, siendo de nuevo las medias superiores a los pertenecientes al grupo de rendimiento medio. Estos resultados son coherentes con las diferentes investigaciones (Entwistle, 1987; Biggs, 1987a, b, 1999; Porto, 1994,1995; Barca, 1999; Sales Luis Rosario y Almeida, 1999) que asocian este tipo de enfoques con el rendimiento alto, ya que, los alumnos que adoptan los enfoques de carácter significativo presentan, un interés intrínseco en lo que se está aprendiendo. Trata de descubrir el significado leyendo en profundidad, interrelacionando los contenidos con el conocimiento previo relevante. La motivación se centra en el propio interés por la materia y otros temas o áreas relacionadas.

La estrategia que sigue, consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva. Intenta examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.

Mientras que los estudiantes que adoptan un enfoque de orientación superficial tienden a tener un rendimiento académico menor. Esto puede ser debido a que están extrínsecamente motivados: la motivación es extrínseca/externa. La estrategia apropiada para lograr esta intención/motivo se caracteriza por limitarse a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. No se perciben las interconexiones y relaciones entre elementos de las tareas o contenidos, más bien se centran en los rasgos superficiales, en los signos de aprendizaje, no en el significado o implicaciones de lo que se

ha aprendido. Se memorizan temas/hechos/procedimientos, sólo lo necesario para pasar (aprobar) las pruebas o exámenes.

Teniendo en cuenta los usos lingüísticos de los alumnos nos encontramos con que los alumnos que consideramos bilingües presentan diferencias significativas en comparación con los castellano-hablantes, en el factor *Enfoque Profundo/Logro /Estrategias. Orientación al Significado* adoptándolo en mayor medida. Si consideramos la interacción de la variable Grupo de Rendimiento y Usos lingüísticos las diferencias significativas se pueden apreciar en dos de los factores de orientación al significado: *Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado* y *Enfoque de Orientación al Significado*. Siendo en el primero, las medias superiores para los estudiantes del grupo de rendimiento alto y castellano-hablantes. En el segundo factor las medias son superiores también, para los estudiantes del grupo de rendimiento alto pero que son bilingües.

REFERENCIAS

- BARCA, A. (1999). Escala CEPA: *Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. (Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia).
- BARCA, A., GONZÁLEZ, R., NÚÑEZ, J. C., PORTO, A., y SANTORUM, R. (1990): La estructura cognitiva de los niños bilingües y no bilingües: un estudio diferencial. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 97-104.
- BARCA, A., GONZÁLEZ, A. M., BRENLLA, J., SANTAMARÍA, S., 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 Psicología e Educación*, 4 (vol. 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. y PERALBO, M. (2002). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia. (3 vols.). Informe final de Proyecto Feder (1FD97-0283). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

- BIGGS, J. B. (1987a). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B., KEMBER, D. y LEUNG, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- ENTWISTLE, N. J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- HUGUET, A. y VILA, I. (1997). Nuevas aportaciones a la hipótesis de Interdependencia Lingüística de escolares bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 1997, 79, 21-34.
- PORTO, A. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En A. Barca et al. (Eds.). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- PORTO, A. (1995). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Santiago: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela (Tesis doctoral inédita).
- ROSARIO, P. y ALMEIDA, S. L. (1999). As estrategias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos de Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 3 (vol. 4), 163-174.
- ROSARIO, P. S. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos de ensino secundário*. Tesis doctoral inédita. Braga: Universidade do Minho.
- TITONE, R. (1976). *Bilingüismo y Educación*. Barcelona: Fontanella.

Anexo 1
Subescala CEPA: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (Barca y Peralbo, 2002)
Estructura Factorial (6 Factores), Comunalidades y Fiabilidad (a de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).
N = 936 alumnos de Educación Secundaria de Galicia.

ITEM	FACTORES						
	Comunalidades	F1	F2	F3	F4	F5	F6
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra intentando averiguar más cosas sobre ellos	,492	,675					
35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averiguando más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases	,433	,637					
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas	,460	,622					
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas/apuntes que tomo de cosas que leo al respecto	,351	,556					
11. Cuando leo un nuevo tema, a menudo, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo el nuevo tema de otra forma	,284	,484					
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer	,419	,462					
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan	,422	,437					
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca	,332	,422					
26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo	,230	,372					
7. Me desanimó por una mala puntuación/nota en un examen y me preocupé de cómo mejorarlo en el siguiente	,412	,616					
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo	,482	,609					
32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios	,403	,552					
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia	,451	,547					
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.	,346	,507					
8. Aunque me doy cuenta de que a veces mis compañeros/as saben hacer las cosas mejor que yo, considero que lo que yo digo y hago es correcto	,182	,323					

Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y usos lingüísticos...

22. En muchas materias sólo trabajo lo necesario para aprobar	,535					,673		
4. Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra	,486					,629		
16. Prefiero las materias en las que sólo tengo que aprender hechos y no las que requieren un determinado número de lecturas y la comprensión del material que me señalan	,375					,552		
19. Incluso cuando he estudiado duro para un examen, siento que quizás no sea capaz de hacerlo bien	,367					,494		
34. No pierdo el tiempo en aprender cosas que ya sé y que estoy convencido/a de que no me van a preguntar en los exámenes	,389					,448		
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo a cerca de ese tema	,358					,430		
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema	,384					,501		
2. Opino que a veces el trabajo que hago en la Escuela/Instituto me da una satisfacción personal	,416					,491		
13. Me gusta o no, tengo que admitir que estudiar es para mí el medio para conseguir un trabajo, en el futuro, bien pagado y seguro	,467					,466		
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios	,490					,464		
10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas	,325					,449		
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de segundo grado (Secundaria) trabajen en temas que están fuera de sus programas	,357					,442		
3. Intento sacar/obtener buenas notas o puntuaciones altas en todas mis materias porque eso me da ventaja cuando tenga que competir para buscar trabajo con mis compañeros/as al salir de la Escuela/Instituto	,373					,405		
21. Preferiría ser el alumno/a de mayor éxito en la escuela/instituto aunque esto suponga ser enemigo o enemiga de alguno/a de mi clase	,498					,691		
33. Yo la Escuela/Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar	,434					,628		
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as	,463					,605		
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante	,519					,635		
14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas	,549					,579		
23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya sé en otras	,353					,473		
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real	,389					,471		
Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)	,8231	,7368	,6312	,5772	,6142	,5267	,5903	
VALOR PROPIO		5,931	2,826	2,188	1,219	1,191	1,074	
% de la VARIANZA (Para cada Factor)		16,474	7,850	6,077	3,387	3,309	2,983	

% de la Varianza total de la Escala para 6 factores: 40,081 %

Subescala CEPA: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (Barca y Peralbo, 2002)
Estructura Factorial de Segundo Orden, Comunidades y Fiabilidad (a de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).

N = 936 alumnos de Educación Secundaria de Galicia.

<i>ITEMS</i>	<i>Comunidades</i>	FACTOR 1 Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)	FACTOR 2 Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)
ENFOQUE MOTIVACIONAL MIXTO-1. ORIENTACION AL SIGNIFICADO (EMM 1-ORSG).	,650	,806	
ENFOQUE PROFUNDO PURO. ORIENTACION AL SIGNIFICADO (EPP-ORSG).	,619	,785	
ENFOQUE PROFUNDO/LOGRO/ESTRATEGIAS. ORIENTACION AL SIGNIFICADO (EPLE-ORSG).	,544	,732	
ENFOQUE MOTIVACIONAL MIXTO 2. ORIENTACION AL SIGNIFICADO (EMM 2-ORSG).	,571	,705	
ENFOQUE SUPERFICIAL/ESTRATEGIAS. ORIENTACION SUPERFICIAL (ESE-ORSP).	,695		,831
ENFOQUE MOTIVACIONAL DE LOGRO. ORIENTACION SUPERFICIAL (EML-ORSP).	,586		,744
Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)	,661	,755	,440
% de la VARIANZA (Para cada Factor)		40,14	20,95

% de la Varianza total de la Escala para 2 factores: 61,10 %