



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

## ¿VARÍA EL NIVEL DE UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO?: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LUGO

**Lanza Escobedo, David**

Universidad Autónoma de Madrid. Becario FPU. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. C/ Ivan Pavlov, 6.-28049. Facultad de Psicología (Dpto. de psicología evolutiva y de la educación, despacho: Aula PIF)  
Teléfono: 914-978750. David.escobedo@uam.es

**Sánchez Souto, Vanesa**

Universidad de La Coruña. Estudiante de doctorado. Campus de Elviña, Facultad de Educación (Dpto. de psicología evolutiva y de la educación). Vanesa.sanchez@udc.es

*Fecha de recepción: 27 de enero de 2011*

*Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011*

### RESUMEN

Este trabajo se centra en estudiar el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de un grupo de alumnos de primero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de Lugo (Galicia), analizando si éste varía en función del género y curso académico. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006) en una muestra de 90 estudiantes –donde el 51% eran chicos y el 49% restante chicas– con edades comprendidas entre los 12;0 y 17;11 años. Nuestros resultados indican que los estudiantes, en general, tienen un nivel adecuado en cuanto a la utilización de las estrategias de aprendizaje, mostrando los alumnos de 1º ESO un nivel superior frente a sus compañeros de 4º ESO en el uso de dichas estrategias. También se encontraron diferencias significativas en la escala de personalización, y en las subescalas de motivación, transferencia y pensamiento crítico, obteniendo puntuaciones más altas los estudiantes de 1º frente a los 4º ESO. Igualmente, se hallaron diferencias significativas en función del género. Concretamente, en la escala de sensibilización y en las subescalas de planificación y control emocional, obteniendo mejores puntuaciones los chicos frente a las chicas.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje, alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, género y curso académico.

### ABSTRACT

A study on how different the use of learning strategies is according to academic year and gender is presented. Ninety students from Lugo (Galicia, Spain) of 1st and 4th grade of Secondary School -aged from 12;0 to 17;11, and equally distributed by gender- answered the Learning



### **¿VARÍA EL NIVEL DE UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO?: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LUGO**

Strategies Questionnaire (CEA; Beltrán Pérez and Ortega, 2006) Our results indicate that, in general terms, students have an adequate level regarding the use of learning strategies. Nevertheless the students of 1º ESO gets a higher level of use of such strategies than their older peers. We also found differences in the level of customization, and the subscales of motivation, transfer and critical thinking, where students of 1º ESO also scores higher than students of 4º ESO. Differences by gender were also found. Boys get top scores than girls in the level of awareness and planning and the subscales of emotional control.

Keywords: learning strategies, secondary school students, gender and academic year.

### **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, el tema de las estrategias de aprendizaje se ha convertido en uno de los asuntos que mayor interés ha despertado entre los profesionales del campo educativo y que mayor investigación está generando en el área de psicología de la educación. Entendiendo por estrategias de aprendizaje aquellos dispositivos que pone en marcha el estudiante –de forma intencional y consciente– con el objetivo de alcanzar una meta de aprendizaje, adaptando sus decisiones a las condiciones contextuales en el que se produce el aprendizaje (Beltrán, 1996; Monereo, 1999; Valle, González, Cuevas y Fernández, 1999), podemos clasificar dichas estrategias en tres grandes grupos:

Estrategias de apoyo. Abarcan tres ámbitos –la motivación, las actitudes y el afecto– y tienen como finalidad principal, sensibilizar al discente hacia las tareas de aprendizaje. En cuanto a la motivación, conviene subrayar que la voluntad del estudiante por aprender, es una de las grandes condiciones para lograr un auténtico aprendizaje significativo. Ciertamente, son numerosas las estrategias motivacionales, pero las más importantes tienen que ver con: la motivación intrínseca, las atribuciones causales de éxito o fracaso y la motivación de logro. Respecto a las actitudes, decir que comprenden tres ámbitos de intervención: el clima de aprendizaje, el sentimiento de seguridad y satisfacción personal, y la implicación en las tareas escolares. La clave estratégica se articularía en torno a la aceptación dentro de ese clima, que no se vea amenazado y pueda manifestar sus verdaderas capacidades, y con relación a las tareas escolares conviene que el docente vincule las actividades académicas con los intereses personales de su alumnado. El afecto hace referencia al control emocional, especialmente de la ansiedad, ya que puede suponer un verdadero obstáculo para el aprendizaje significativo. Luego, la estrategia efectiva para hacer frente a la ansiedad, será mantener el control emocional durante las tareas de aprendizaje. Este control se puede conseguir utilizando las técnicas ya conocidas como la desensibilización sistemática, la reestructuración cognitiva o el modelado.

Estrategias cognitivas. Hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, estaríamos ante un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información a favor de unas determinadas metas de aprendizaje. Dentro de este grupo, las cuatro estrategias más importantes serían: la repetición, selección y elaboración. La repetición tiene como finalidad mantener vivo el material informativo en la memoria a corto plazo y transferirlo a la memoria a largo plazo. Ahora bien, esta estrategia no es suficiente para lograr un aprendizaje significativo, ya que depende más bien de las otras tres estrategias. Concretamente, la estrategia de selección se encarga de seleccionar la información que uno piensa que es relevante a fin de procesarla mejor, y con mayor profundidad. Es el primer paso para la comprensión del significado del material con el que estamos trabajando. Si el discente desconoce o es incapaz de separar lo esencial de lo secundario, difícilmente puede comprender el significado de un texto. Lo que haría en estos casos, sería almacenar o grabar memorísticamente los datos para luego reproducirlos miméticamente. Además, la estrategia de selección se apoya en una serie de técni-



#### DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

cas, tales como el subrayado, el resumen o el esquema, que contribuyen al desarrollo de la tarea selectiva. Por otro lado, la estrategia de organización se encarga de tejer relaciones entre los elementos informativos previamente seleccionados. Y es que, es fundamental que el material esté organizado y estructurado para mantener y mejorar su recuerdo. Por último, la estrategia de elaboración tiene como misión mejorar los procesos de aprendizaje a través de la adición de ejemplos, analogías a la información que se está aprendiendo con el objetivo de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende. Asimismo, dentro de esta segunda categoría incluiríamos las estrategias de personalización, relacionadas con la creatividad y el pensamiento crítico.

Estrategias metacognitivas. Están implicadas en la planificación y supervisión de las estrategias cognitivas, teniendo una doble función: el conocimiento y el control. La función de conocimiento se extiende a cuatro grandes grupos de variables: las vinculadas con la persona, la tarea, la estrategia y el ambiente. Precisamente, las estrategias metacognitivas son las que ayudan al educando a conocer lo que sabe sobre la tarea, cuál es su naturaleza y dificultad, así como las estrategias más adecuadas para resolverla, y el ambiente más favorable para enfrentarse a ella. Por lo tanto, en cada experiencia educativa los estudiantes adquieren un conocimiento adicional sobre su persona, la estrategia, la tarea y el ambiente, algo que –indudablemente– afecta a la cantidad y calidad de los aprendizajes. Finalmente, la función de control hace referencia a las tres grandes instancias de regulación de la conducta que responden a los tres momentos de la acción: planificación, regulación y evaluación.

Justamente, en nuestro país existen numerosos estudios llevados a cabo con alumnos de Educación Secundaria en materia de estrategias de aprendizaje. Una de estas líneas de investigación se ha centrado en examinar si las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos mejoran cuando el profesorado recibe formación. En este sentido, Carbonero, Martín, Román y Reoyo (2010) efectúan un estudio con 517 estudiantes de 1º y 3º ESO encontrando que cuando el profesorado recibe formación en habilidades docentes de instrucción, evaluación, motivación y sociales, mejoran las estrategias de aprendizaje de sus alumnos, concretamente las de adquisición, codificación y apoyo. Por otro lado, Molero (1999) evalúa las estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos de COU en función del grupo clase (ciencias o letras) de un instituto de bachillerato de la ciudad de Jaén, observando que las estrategias de codificación son empleadas en mayor medida por los alumnos del grupo de letras frente a los de ciencias. Sin embargo, Esteban, Ruiz y Cerezo (1996) no encuentran diferencias significativas en cuanto a la utilización de ninguna estrategia en función de la modalidad de agrupamiento (técnico/letras/administrativo). Paralelamente, otros autores han focalizado su atención en la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico del alumno. Así, Barca y Brella (2006) y Lozano, Brenlla, Santamaría y González (1999) encuentran que los alumnos que adoptan un enfoque profundo de aprendizaje (motivaciones y estrategias de aprendizaje de tipo comprensivo) en sus tareas escolares, son los que obtienen un mejor rendimiento académico. Por su parte, Lozano, González, Núñez, Lozano-Fernández, y Álvarez (2001) en un trabajo con 254 estudiantes de secundaria y bachillerato de Asturias hallan que los estudiantes con un alto rendimiento usan significativamente más las estrategias de adquisición de la información y codificación, especialmente las de elaboración y organización. Finalmente, Núñez, González, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González-Torres (1998) estudian cómo influye el autoconcepto del alumno en el uso que hace de las estrategias de aprendizaje. Sus resultados parecen confirmar que los alumnos con un autoconcepto positivo disponen de mayores recursos cognitivos y motivacionales –estrategias de aprendizaje– que los alumnos con un autoconcepto negativo, y que cuanto más positivo es el autoconcepto académico del estudiante, mayor número de estrategias profundas de aprendizaje utiliza, mayor es su motivación y concentración, menor es su ansiedad, y más positiva su actitud hacia la escuela.



## ¿VARÍA EL NIVEL DE UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO?: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LUGO

Con todo, el objetivo de esta investigación es conocer el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, analizando si éste varía en función del curso y el género.

### MÉTODO

#### Participantes

En este estudio participaron 90 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (49 de 1º ESO y 41 de 4º ESO), con edades comprendidas entre los 12;0 y 17;11 años (véase tabla 1), procedentes del Colegio María Auxiliadora de Lugo (Galicia). Se trata de un centro concertado de carácter religioso, que acoge a un alumnado de clase media y que está ubicado en el casco urbano de dicha ciudad.

Tabla 1. Distribución de la muestra

Género	Curso	
	1º ESO	4º ESO
Hombres	28	18
Mujeres	21	23
Total	49	41
	90	

#### Instrumento

Se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006). Éste consta de cuatro escalas –sensibilización, elaboración, personalización y metacognición– las cuales se subdividen a su vez en once subescalas. La primera escala, evalúa las estrategias de apoyo, la segunda y tercera las estrategias cognitivas, y la cuarta las metacognitivas. De acuerdo con el baremo del instrumento, puntuaciones entre 25 y 30 –e inferiores al percentil 25– apuntarían a que el alumno necesitaría mejorar sus estrategias de aprendizaje; entre el percentil 31 y 60 que muestran un nivel adecuado, aunque es posible mejorarlas; y superiores al percentil 60 que están desarrolladas satisfactoriamente.

#### Procedimiento

La recogida de datos se realizó en horario lectivo dentro del propio centro. Se utilizó el tiempo de una de las áreas curriculares para que los alumnos cumplimentasen el cuestionario, previa elección del Equipo Directivo, que fue quién marcó el día y la hora. Durante las dos sesiones en las que se aplicó la prueba (una para los alumnos de 1º y otra para los de 4º ESO), al menos uno de los dos investigadores estuvo presente. Su misión era explicar a los estudiantes la forma en qué debían contestar el cuestionario, así como aclarar cuantas dudas pudiesen tener durante su realización.

Por último, se procedió al análisis estadístico de los datos con el programa SPSS 15.0. Se calcularon en primer lugar índices de estadística descriptiva y posteriormente, se efectuaron análisis de varianza univariante con el propósito de determinar la relevancia de las posibles diferencias en función del género y curso académico.

### RESULTADOS

Los resultados de nuestro estudio indican que los estudiantes, en general, tienen un nivel adecuado en cuanto a la utilización que hacen de las estrategias de aprendizaje ( $M= 55.58$ ), si bien –tal como podemos apreciar en la tabla 2– los estudiantes de 1º ESO muestran un nivel superior en el



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

uso de las estrategias frente a sus compañeros de 4º ESO ( $F= 4.290$ ;  $p< .05$ ). Así, y según los baremos del instrumento, las estrategias que muestran los alumnos de 4º ESO serían susceptibles de mejora. Asimismo, la escala mejor parada ha sido la de sensibilización ( $M= 54.36$ ) lo que refleja que el alumnado muestra interés por aprender, se siente integrado en su grupo clase, y además está motivado por los contenidos escolares.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las cuatro escalas en función del curso

	1º ESO		4º ESO	
	Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	57.71	22.66	50.36	23.44
Elaboración	53.60	25.58	49.98	22.15
Personalización	59.91	24.23	45.67	24.62
Metacognición	50.51	20.13	45.52	25.21
Total	61.47	29.26	48.54	29.77

Igualmente, encontramos diferencias significativas en función del curso en las subescalas de motivación ( $F= 6.525$ ;  $p< .05$ ), transferencia ( $F= 6.636$ ;  $p< .05$ ) y pensamiento crítico ( $F= 12.109$ ;  $p< .001$ ) obteniendo puntuaciones más altas los alumnos de 1º ESO frente a los de 4º ESO (véase tabla 3). Estos resultados nos advertirían que a medida que el alumno avanza a lo largo de la escolaridad, descende su interés por aprender (motivación), y que acumula contenidos que no utiliza (transferencia) ni cuestiona, asumiéndolos tal y como se le plantean (pensamiento crítico). Ahora bien, hemos de ser cautelosos en la interpretación de estos datos, dado que en la puntuación media en la escala de actitud en los alumnos de 4º ESO es relativamente alta ( $M= 54.10$ ), lo cual supondría que los estudiantes tienen una predisposición favorable hacia las tareas académicas y escolares.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las once subescalas en función del curso

Escalas	Subescalas	1º ESO		4º ESO	
		Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	Motivación	63.78	29.43	47.93	29.16
	Actitud	58.61	29.42	54.10	25.24
	Control Emocional	50.49	30.29	49.68	31.12
Elaboración	Elaboración	53.53	30.49	44.61	31.32
	Organización	57.65	31.22	58.54	31.69
	Selección	49.73	29.48	46.93	29.14
Personalización	Transferencia	62.92	25.68	48.12	28.79
	Pensamiento Crítico	62.73	27.23	41.83	29.70
	Recuperación	54.24	32.34	46.68	28.04
Metacognición	Planificación	57.55	30.47	45.85	29.01
	Regulación	43.47	26.61	45.95	29.59

Por otro lado, si comparamos a los estudiantes en función del género (véase tabla 4) observamos como los chicos puntúan significativamente más alto que las chicas en la escala de sensibilización (59.10 vs 49.41) mostrando por tanto, un uso mucho más eficiente de las estrategias de apoyo frente a sus compañeras ( $F= 4.063$ ;  $p< .05$ ). Sin embargo, podemos observar como la escala de metacognición ha sido la dimensión en la que tanto chicos como chicas han obtenido menor puntuación. Si bien es cierto que en ambos casos parece que las estrategias metacognitivas son adecuadas, éstas serían susceptibles de mejora atendiendo a los baremos del instrumento. Del mismo modo, se encontraron diferencias significativas en las subescalas de control emocional ( $F=$





**¿VARÍA EL NIVEL DE UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO?: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LUGO**

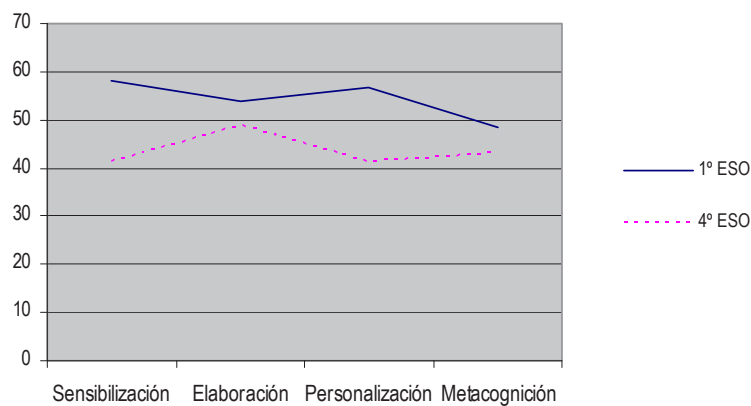
12.095;  $p < .001$ ) y planificación ( $F = 4.328$ ;  $p < .05$ ). En ambas subescalas los alumnos puntuaron más alto que las alumnas –60.43 frente a 39.34 en la primera, y 58.59 frente a 45.57 en la segunda–, lo cual revelaría que las chicas presentarían más dificultades para exponer sus opiniones, y estarían más intranquilas ante las pruebas de evaluación y trabajos de clase, aunque hayan trabajado, (control emocional) que los chicos. Al mismo tiempo, realizarían sus deberes y tareas escolares sin organizar, en algunas ocasiones, previamente su trabajo, o sea, asignando tiempos realistas y subdividiendo las tareas (planificación). Con todo, precisar que no se han encontrado diferencias significativas en el resto de escalas y subescalas en función del género.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las cuatro escalas en función del género

	Hombres		Mujeres	
	Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	59.10	23.82	49.41	21.66
Elaboración	52.59	25.66	51.28	22.43
Personalización	58.00	25.85	48.64	24.08
Metacognición	50.63	24.43	45.73	20.94
Total	60.02	31.43	50.93	28.12

Paralelamente, si comparamos a los estudiantes agrupados por género y en función del curso, comprobamos que las alumnas de 1º ESO muestran un nivel superior en el uso de las estrategias de aprendizaje frente a sus compañeras de 4º ESO (60.24 vs 42.43,  $F = 4.788$ ;  $p < .05$ ). Concretamente, las primeras puntúan significativamente más alto que las segundas en las escalas de sensibilización ( $F = 7.589$ ;  $p < .01$ ) y personalización ( $F = 5.133$ ;  $p < .05$ ), lo que reflejaría un desempeño mejor en lo que se refiere a las estrategias de apoyo –en el primer caso– y a las cognitivas en el segundo (véase Figura 1).

Figura 1. Puntuación media de las alumnas en cada de las cuatro escalas

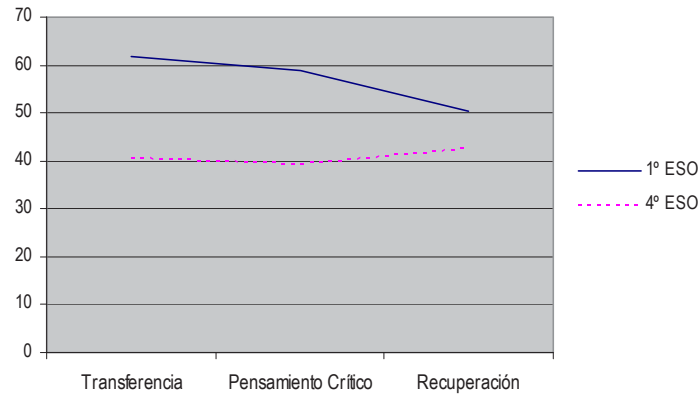


También se encontraron diferencias significativas en las subescalas de motivación (69.38 alumnas de 1º ESO vs. 42.61, alumnas de 4º ESO,  $F = 13.246$ ;  $p < .001$ ), y en las de transferencia ( $F = 6.927$ ;  $p < .05$ ) y pensamiento crítico ( $F = 4.809$ ;  $p < .05$ ). Como podemos observar en la Figura 2 obtuvieron puntuaciones más altas las alumnas de 1º ESO frente a las de 4º ESO.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Figura 2. Puntuación media de las alumnas en las tres subescalas que componen la escala de personalización



Por último, y dentro del grupo de chicos, se encontraron diferencias significativas en función del curso en las subescalas de control emocional ( $F= 5.103$ ;  $p< .05$ ) y pensamiento crítico ( $F= 6.128$ ;  $p< .05$ ). Respecto a la primera –el control emocional–, los alumnos de 4º ESO obtienen una puntuación media significativamente superior a la de sus compañeros de 1º ESO (72.22 frente a 52.86). Por lo tanto, los estudiantes varones de 4º ESO se sentirán más tranquilos ante las tareas académicas y los exámenes, a la vez que se mostrarán más asertivos y con un mejor autoconcepto de sí mismos que los alumnos de 1º ESO. Por el contrario, los alumnos de 1º ESO alcanzan una puntuación más alta en la dimensión de pensamiento crítico frente a los estudiantes de 4º ESO (65.64 vs 44.94). Estos resultados nos darían una imagen del alumno de primer ciclo de secundaria como un estudiante que contrasta, en mayor medida que sus compañeros de 4º ESO, la información que maneja antes de hacerla propia, a la vez que muestra una clara curiosidad por aprender.

## DISCUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos en las páginas anteriores, podemos afirmar que los alumnos de Educación Secundaria tienen un nivel adecuado en cuanto al uso que hacen de las estrategias de aprendizaje. Ahora bien, nuestros datos parecen indicar que a medida que el alumno avanza a lo largo de la escolaridad, y por tanto en edad, empeoran sus estrategias de aprendizaje. Y es que, los alumnos de 1º ESO muestran un nivel superior en el empleo de dichas estrategias frente a sus compañeros de 4º ESO. Así pues, sería conveniente indagar en los factores contextuales que intervienen en este claro descenso. En este sentido, podría resultar interesante revisar los métodos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar dentro del aula, ya que podrían estar en la base de este descenso. Que los alumnos de 4º ESO estén menos motivados y almacenen contenidos, asumiéndolos tal y como se les plantean, podría ser el resultado de una enseñanza directiva, donde el docente no solo no conecta con los intereses personales de sus alumnos, sino que además fomenta el aprendizaje memorístico en sus evaluaciones, y prácticas de clase frente a la reflexión. Concibe de este modo al discente, como un mero sujeto pasivo que tiene que ir almacenando información –en compartimentos estanco– para posteriormente reproducirla ya sea en un examen, o trabajo de clase. Por otro lado, nuestros resultados señalarían que los alumnos se muestran mucho más competentes en el uso de estrategias de apoyo que las alumnas, ya que obtienen puntuaciones superiores en



**¿VARÍA EL NIVEL DE UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO?: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LUGO**

la escala de sensibilización. Al mismo tiempo, presentan un mayor control emocional y hacen una mejor planificación de sus tareas escolares que sus compañeras. En esta misma línea, nuestros hallazgos confirmarían que el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje, en el caso de las chicas, disminuye a medida que ascienden a cursos superiores. Precisamente, las alumnas de 1º ESO obtienen puntuaciones más altas que las de 4º ESO en las escalas de sensibilización y personalización, lo que se traduciría en un uso mucho más eficiente de las estrategias de apoyo y cognitivas. Igualmente, las alumnas de 1º ESO parecen estar más interesadas por aprender (motivadas) y aplican mejor sus conocimientos, mostrando mayor curiosidad por aprender, y contrastando diferentes informaciones, frente a las alumnas de 4º ESO. Finalmente, destacar que los estudiantes varones de 4º ESO evidencian un mejor control emocional que sus compañeros de 1º ESO, si bien, parece que estos últimos son más críticos y creativos que los primeros, ya que obtienen puntuaciones significativamente más altas en la subescala de pensamiento crítico.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Barca, A.; Brenlla, J. C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de Educación Secundaria, *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12, vol. 13, 389-398.
- Barca, A.; Brenlla, J. C.; Santamaría, S.; González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria: Indicadores para un análisis causal, *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3, vol. 4, 229-272.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I: variables y procesos básicos*, (pp. 383-428). Madrid. Síntesis.
- Beltrán, J.; Pérez, L. y Ortega, M<sup>a</sup> I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid. TEA.
- Carbonero, M.; Martín L.; Román, J. M<sup>a</sup>. y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado, *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (2), 117-138.
- Esteban, M.; Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de secundaria, *Anales de psicología*, 12 (2), 153-166.
- Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 1-8.
- Lozano, L.; González, J. A.; Núñez, J. C.; Lozano L. M.; Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico, *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5, vol. 7, 203-216.
- Martínez, J. R.; Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios, *REOP*, vol. 11, 19, 35-50.
- Molero, D. (1999). Estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado de enseñanzas medias, *Aula de encuentro*, 3, 143-153.
- Núñez, J.; González-Pienda, J.; García, M.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; Álvarez, L. y González, M<sup>a</sup>. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Monereo, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la Educación Secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*, (pp. 69-103). Barcelona. Horsori.





DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

- Olmedo, E. M.; González, G. (2002). Estrategias de aprendizaje que utilizan el alumnado de contextos socio-culturales desfavorecidos en la resolución de problemas, *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 15, 101-113.
- Perales, J. (2002). Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de euskera, *Revista de Psicodidáctica*, 13, 31-48.
- Salmerón, H.; Ortiz, L.; Rodríguez, S. (2002). Identificación de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: Propuesta de instrumentos, *REOP*, vol. 13, 1, 89-106.
- Valle, A.; González, R.; Cuevas L. M.; Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.



**¿VARÍA EL NIVEL DE UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO?: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LUGO**



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN



International Journal of Developmental and Educational Psychology  
*Desafíos y perspectivas actuales de la psicología en el campo de la educación*

INFAD, año XXIII  
Número 1 (2011 Volumen 3)

© INFAD y sus autores  
ISSN 0214-9877