



APOYO PARENTAL Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO
PARENTAL SUPPORT AND ITS EFFECT ON THE DEVELOPMENT OF LEARNING STRATEGIES IN SECONDARY SCHOOL: AN EXPLORATORY STUDY

David Lanza Escobedo

Universidad Autónoma de Madrid
david.escobedo@uam.es

Vanesa Sánchez Souto

Universidad de La Coruña

Fecha de Recepción: 12 Enero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

This paper focuses on examine the impact that parental support has about the learning strategies in their children. To this end, it was applied the Learning Strategies Questionnaire (CEA) to a total of 80 students of 1st and 4th grade of Secondary School, from three centers –privates and publics– located in Lugo. Forty of them received parental support regularly in their academic tasks. The rest of them didn't have any help of this type. For the statistical analysis we used the SPSS 15.0 program. Our results indicate that the students –in general– show an adequate level in the use of learning strategies, without registering significative differences according to the parental support. However, there have been found differences on the organization ($p < .010$) and regulation ($p < .050$) subscales, obtaining the students that have the help of their parents on the realization of the academic tasks higher scores than those who don't have it. Likewise, there were found differences on the metacognition scale ($p < .050$). Specifically, in the case of the students –males– of the 1st grade, where the students that had parental support marked significantly higher than their homologous in that scale. Moreover, there were found differences according to the gender among those students that received parental support, showing males better emotional control than females ($p < .050$).

Keywords: learning strategies, Secondary School and parental support.

RESUMEN

Este trabajo se centra en examinar el impacto que tiene el apoyo parental sobre las estrategias de aprendizaje de sus hijos. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) a un total de 80 estudiantes, de 1^o y 4^o de Educación Secundaria Obligatoria, procedentes de tres



centros –de diferente titularidad– ubicados en la provincia de Lugo. Cuarenta de ellos recibían apoyo de sus padres en las tareas escolares de forma regular. El resto no contaba con ninguna ayuda de este tipo. Para el análisis estadístico se empleó el programa SPSS 15.0. Nuestros resultados indican que los alumnos –en general– muestran un nivel adecuado en el uso que hacen de las estrategias de aprendizaje, sin que se hayan registrado diferencias significativas en función del apoyo parental. Sin embargo, sí se han encontrado diferencias en las subescalas de organización ($p < .010$) y regulación ($p < .050$), obteniendo puntuaciones más altas los educandos que contaban con el apoyo de sus padres en la realización de las tareas escolares que los que no. Asimismo, se encontraron diferencias en la escala de metacognición ($p < .050$). Concretamente, en el caso de los alumnos de 1º ESO –varones–, donde los estudiantes que contaban con refuerzo paterno puntuaron significativamente más alto que sus homólogos en dicha escala. Además, se hallaron diferencias en función del género entre aquellos alumnos que recibían supervisión paterna, mostrando los chicos un mejor control emocional que las chicas ($p < .050$).

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, Educación Secundaria y apoyo parental.

INTRODUCCIÓN

El ser humano a través de la educación se sumerge en la cultura y el mundo que le rodea. Precisamente, uno de los primeros agentes que interviene en este proceso es la familia, siendo el primer contexto de desarrollo y socialización del individuo (Rodrigo y Palacios, 1998). Pero además, el contexto escolar también contribuye en este proceso socializador. Ambos desempeñan un papel fundamental, no sólo en el aprendizaje de conocimientos, sino también en la adquisición de conductas, estrategias y valores. Tanto la escuela como la familia convergen entre sí constantemente, siendo esencial la relación entre ellas para armar a los infantes de todas aquellas habilidades cognitivas, motivacionales y conductuales necesarias para enfrentarse con éxito a las tareas de aprendizaje escolares y vitales posteriores.

Justamente, con la intención de hacerlos estratégicos, desde la Psicología y la Ciencia de la Educación se proponen, entre otras, las estrategias de aprendizaje. Concretamente, entendemos 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, 1998). 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 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. El afecto hace referencia al control emocional, especialmente de la ansiedad, ya que esta puede suponer un verdadero obstáculo para el aprendizaje significativo. La estrategia más efectiva para hacerla frente será mantener el control emocional durante la tarea de aprendizaje.

Estrategias cognitivas. Hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Estamos 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 son: la repetición, selección, organización y ela-



boración. La repetición tiene como finalidad mantener vivo el material informativo en la memoria a corto plazo y transferido 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 técnicas, 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 –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.

La parte motivacional-afectiva ha sido estudiada por numerosos autores (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro y Rosário, 2009; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 2000a). De sus investigaciones se desprende la importancia de la misma para el aprendizaje, ya que va a modular el uso de unas estrategias u otras. Igualmente, Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosário (2009) han realizado un estudio –con alumnos de Educación Secundaria– en el que identifican cuatro patrones motivacionales siguiendo los objetivos que se proponen estudiantes. Los discentes que se agrupan en el primer bloque, se caracterizan por tener un perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro. Los segundos, muestran un perfil motivacional con alta motivación generalizada. Los terceros reflejan un perfil con predominio de miedo al fracaso. Y finalmente los cuartos, exhiben una baja motivación generalizada. Estos autores constatan que los alumnos que pertenecían tanto al grupo con alta motivación generalizada como al grupo con motivación hacia el aprendizaje y al logro eran los que más puntuaban en el uso de estrategias cognitivas y en estrategias de autorregulación del estudio. Resultados similares fueron encontrados Elliot, McGregory y Gable (1999), Pintrich (2000b) y Wolters (2004).

Paralelamente, dentro del ámbito de las motivaciones, otro elemento de especial interés son las explicaciones que el sujeto da a su éxito y fracaso. Y es que, estas son las que determinarán sus actitudes y el grado de implicación en la tarea. En este sentido, Barca (2000), tras un minucioso análisis de los patrones atribucionales de los estudiantes de Secundaria, concluye que alumnos con un rendimiento alto atribuían el éxito de su aprendizaje a su buena capacidad y al esfuerzo realiza-



do, mientras que el fracaso lo hacían únicamente a su falta de esfuerzo. Por el contrario, los educandos con un bajo rendimiento lo achacaban a su baja capacidad, el escaso esfuerzo y al azar.

Justamente, estos elementos –patrones motivacionales y atribucionales– inciden en el autoconcepto que desarrollan los alumnos y, a su vez, en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (González-Pienda y Núñez, 1997). Se ha demostrado que los alumnos con un autoconcepto positivo tienden a utilizar mayor número de estrategias profundas de aprendizaje, además mayor es su motivación y concentración y menor es su ansiedad y más positiva es su actitud hacia la escuela (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González Torres, 1998). Asimismo, se ha observado que las chicas obtienen mejores puntuaciones en las escalas de motivación, ayudas de estudio y ansiedad que los chicos (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995). Un trabajo con alumnas universitarias ha concluido que estas superan a los varones en las escalas de motivación, interés, actitud para estudiar, administración del tiempo, ayudas de estudio, repaso y comprobación de los niveles de comprensión logrados (Cano, 2000). Sin embargo, Lanza y Sánchez (2011) encuentran que los alumnos varones se muestran mucho más competentes en el uso de las estrategias de apoyo, además de obtener mayores puntuaciones que las alumnas en control emocional y en planificación de las tareas escolares. Paralelamente, 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. Por otro lado, Zimmerman (2008) constata que los alumnos que utilizan estrategias metacognitivas son capaces de adecuar sus estrategias cognitivas a las tareas académicas exigidas.

Así pues, el cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar desde las teorías cognitivas a las teorías del aprendizaje autorregulado, promovido por Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, (2003) ofrece la oportunidad de analizar el impacto de la implicación familiar en el rendimiento escolar de los hijos. Precisamente, el aprendizaje autorregulado permite describir los distintos componentes que están implicados en el éxito del aprendizaje, y a su vez, conocer la influencia de las variables familiares en los aspectos motivaciones y cognitivos de los discentes.

Concretamente, la implicación parental –a través de la instrucción– incide en el aprendizaje académico de los hijos de forma directa e indirecta (Anderson y Keith, 1997; Reynolds y Walberg, 1992; Shumow, Vandell y Kang, 1996). De forma directa influye en el desarrollo de estrategias de autorregulación y de aprendizaje efectivas como son la revisión de objetivos, la planificación de la tarea y la persistencia ante la misma (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong y Jones, 2001). Se ha observado que aquellos padres que no atienden a las demandas de sus hijos están fomentando la falta de confianza en sí mismos y un escaso uso de habilidades de aprendizaje autorregulado (Erden y Uredi, 2008). De forma indirecta, influye en el funcionamiento emocional (Cheung y Pomerantz, 2011), las percepciones positivas de competencia académica (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong y Jones, 2001) y en el autoconcepto (González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñoz y Bernardo, 2002). Como apuntan estos últimos autores, el impacto que tiene el apoyo parental no repercute directamente sobre el rendimiento académico de los hijos, sino a través de la imagen que tienen de sí mismos, es decir, su autoconcepto. El apoyo parental y su consecuente repercusión en el rendimiento de los hijos, está condicionado por otras variables, tales como las expectativas de los progenitores hacia el resultado académico de sus hijos. Concretamente, Kaplan, Liu y Kaplan (2001) aseguran que en el caso de ser negativas se verán afectados el logro y las expectativas de los hijos.

Otra variable que ha sido tomada en cuenta son los estilos y prácticas educativas de los padres y su influencia en el rendimiento académico, motivaciones y expectativas de los hijos. Los estilos



educativos democrático y permisivo son los que se correlacionan de forma positiva con el rendimiento académico, con la motivación intrínseca y competencia percibida (Pelegriña, García y Casanova, 2002). Otros estudios señalan que los estilos democrático y permisivo se correlacionan de forma positiva con el uso de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los hijos (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011).

Con todo, el objetivo que nos proponemos en este trabajo es conocer si el uso que hacen los alumnos de las estrategias de aprendizaje varía en función de si reciben o no ayuda de sus padres en la realización de las tareas escolares.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 80 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (40 de 1º ESO y 40 de 4º ESO), con edades comprendidas entre los 12; 0 y 17; 11 años, de los cuales cuarenta de ellos recibía apoyo de sus padres en la realización de las tareas escolares de forma regular. Los cuarenta restantes no contaban con ninguna ayuda paterna (véase tabla 1). Los discentes procedían de tres centros –de diferente titularidad– ubicados en la provincia de Lugo (Galicia). Concretamente, del IES Lucus Augusti y de los Colegios San José y María Auxiliadora.

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Apoyo Parental		Sin Apoyo Parental	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1º ESO	10	10	10	10
4º ESO	10	10	10	10
Total		80		

Instrumento

Se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006). Este consta de cuatro escalas –sensibilización, elaboración, personalización y metacognición– las cuales se subdividen a su vez en tres subescalas, salvo la última que lo hace en dos. 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 señalarían que muestran un nivel adecuado, si bien, podrían ser susceptibles de mejora. Por último, aquellas que superasen al percentil 60 indicarían que las estrategias están desarrolladas satisfactoriamente.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó en horario lectivo dentro de cada 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 quien marcó el día y la hora. Durante las 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 fue 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. Posteriormente, se efectuaron análisis de



varianza univariante con el propósito de determinar la relevancia de las posibles diferencias en función de si los alumnos recibían o no apoyo parental. Igualmente, se indagó acerca de la existencia de diferencias en relación al sexo y curso académico.

RESULTADOS

Nuestros resultados indican que los alumnos en general –tanto aquellos que reciben apoyo de sus padres en las tareas escolares como los que no– muestran un nivel adecuado en el uso que hacen de las estrategias de aprendizaje ($M= 60.63$; $M= 55.03$), sin que se hayan registrado diferencias significativas en cada una de las escalas. Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas en las subescalas de organización ($F= 7.976$; $p<.010$) y regulación ($F= 5.718$; $p<.050$), obteniendo puntuaciones más altas los discentes que contaban con ayuda paterna (véase tabla 2).

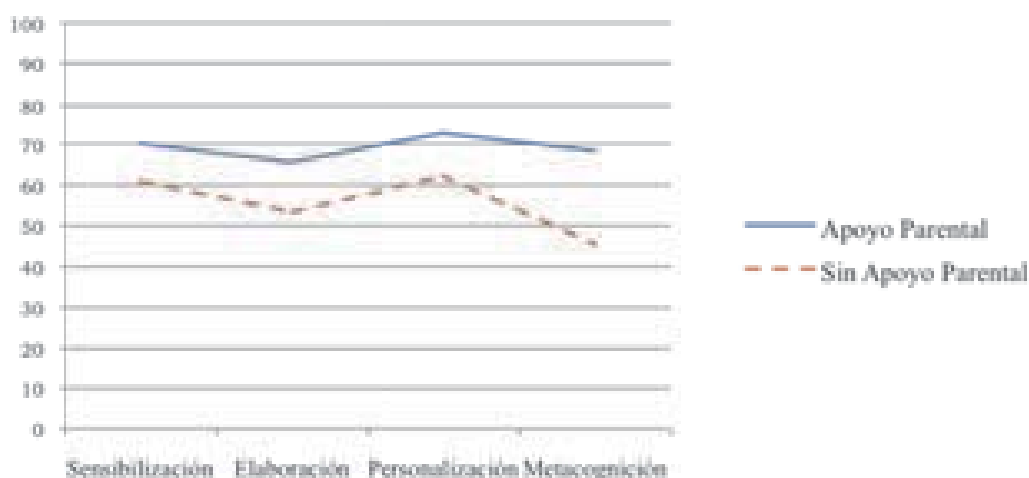
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las once subescalas del alumnado de ESO

Escalas	Subescalas	Apoyo Parental		Sin Apoyo Parental	
		Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	Motivación	60.18	28.87	59.00	29.51
	Actitud	62.43	25.57	56.13	24.03
	Control Emocional	54.30	29.74	56.93	33.77
Elaboración	Elaboración	55.75	30.05	54.60	29.36
	Organización	62.40	30.05	43.23	30.67
	Selección	55.40	27.08	55.88	27.87
Personalización	Transferencia	54.05	29.15	50.38	28.22
	Pensamiento Crítico	55.08	29.25	55.28	26.97
	Recuperación	55.88	27.92	47.33	29.06
Metacognición	Planificación	45.40	30.59	49.65	31.80
	Regulación	57.68	28.63	41.83	30.62

Además, los alumnos –varones– que reciben apoyo alcanzan un nivel significativamente superior que sus homólogos que no cuentan con apoyo, tanto en las subescala de organización ($F= 7.908$; $p<.010$) como regulación ($F= 4.086$; $p<.050$). Nuevamente, estos resultados se repiten en el caso de los alumnos de 1º ESO con la subescala de regulación ($F= 6.199$; $p<.050$) y con los de 4º ESO en la de organización ($F= 5.339$; $p<.050$), logrando mayores puntuaciones los estudiantes que disponen de supervisión paterna frente a sus compañeros del mismo curso que no disfrutaban de ella. Asimismo, los alumnos –varones– de 1º ESO que cuentan con orientación paterna obtienen puntuaciones más elevadas en organización ($F= 6.028$; $p<.050$), regulación ($F= 10.198$; $p<.010$) y en la escala de metacognición ($F= 4.557$; $p<.050$) que sus compañeros del mismo curso que carecen de supervisión (véase Figura 1).



Figura 1. Puntuación media de los estudiantes –varones– de 1º ESO en cada una de las cuatro escalas



Por otro lado, se han encontrado diferencias significativas en función del género entre aquellos alumnos que recibían apoyo parental. Precisamente, los alumnos varones que reciben supervisión paterna muestran un mejor control emocional ($F= 4.761$; $p<.050$), planificación ($F= 11.480$; $p<.010$) y selección ($F= 4.326$; $p<.050$) que las chicas. Igualmente, alcanzan puntuaciones más elevadas en la escala de sensibilización ($F= 4.419$; $p<.050$). Concretamente, tal y como puede apreciarse en la tabla 3, los alumnos varones de 1º ESO manifiestan un nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje bastante superior que el de las chicas de su mismo curso ($F= 7.951$; $p<.050$), obteniendo puntuaciones más elevadas en las escalas de sensibilización ($F= 5.085$; $p<.050$), elaboración ($F= 4.587$; $p<.050$), personalización ($F= 5.519$; $p<.050$) y metacognición ($F= 7.647$; $p<.050$).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las cuatro escalas del alumnado de 1º ESO que recibe apoyo parental

Escalas	Hombres		Mujeres	
	Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	70.16	18.37	53.40	14.65
Elaboración	65.70	21.96	42.83	25.64
Personalización	73.07	15.19	49.72	27.51
Metacognición	68.30	23.99	43.80	14.45
Total	80.70	17.10	49.00	31.16

Igualmente, se encontraron diferencias significativas en las subescalas de control emocional ($F= 5.558$; $p<.050$), selección ($F= 4.440$; $p<.050$), pensamiento crítico ($F= 5.172$; $p<.050$) y planificación ($F= 10.880$; $p<.010$) consiguiendo, una vez más, los alumnos –varones– puntuaciones superiores (véase tabla 4). Ahora bien, en el caso de 4º ESO, ellas les superan en regulación ($F= 6.321$; $p<.050$). Sin embargo ellos en actitud ($F= 4.935$; $p<.050$).

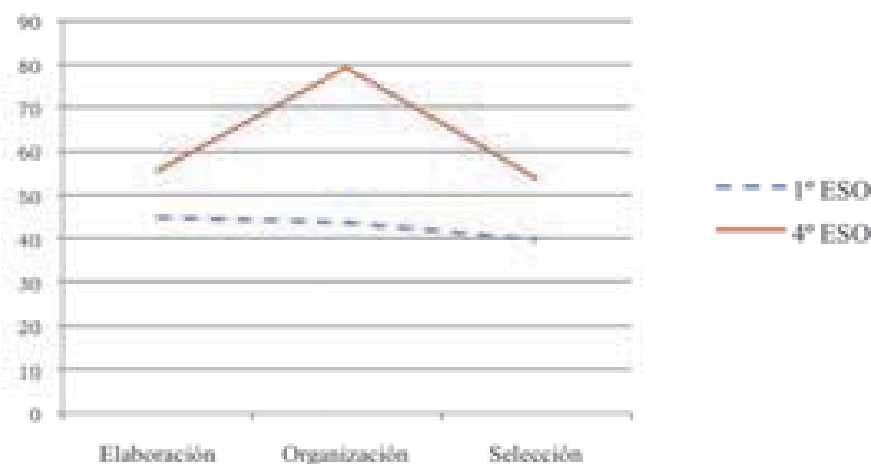


Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las once subescalas en el alumnado 1º ESO que recibe apoyo parental

Escalas	Subescalas	Hombres		Mujeres	
		Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	Motivación	75.00	12.69	62.20	30.81
	Actitud	67.60	25.44	61.10	33.36
	Control Emocional	68.00	31.62	37.00	26.99
Elaboración	Elaboración	67.70	26.18	45.00	31.78
	Organización	64.20	27.32	43.80	35.03
	Selección	65.30	24.80	39.80	29.14
Personalización	Transferencia	73.60	23.67	53.80	29.26
	Pensamiento Crítico	75.30	18.49	48.00	33.15
	Recuperación	70.40	25.19	47.70	31.69
Metacognición	Planificación	68.40	24.92	28.60	28.89
	Regulación	68.00	27.90	59.00	36.27

Paralelamente, dentro del grupo de alumnos que recibe apoyo parental, si tenemos en cuenta la edad, vemos que los alumnos de 1º ESO –en general– adquieren una puntuación más elevada que los de 4º ESO en la subescala de transferencia ($F= 4.811$; $p<.050$). En este sentido, observamos que los alumnos varones de 1º ESO están más motivados que los de 4º ESO ($F= 4.465$; $p<.050$) y, a su vez, los superan en las subescalas de transferencia ($F= 5.276$; $p<.050$) y regulación ($F= 6.146$; $p<.050$). También en las escalas de personalización ($F= 4.713$; $p<.050$) y metacognición ($F= 4.746$; $p<.050$). En esta misma línea, advertimos como las alumnas de 4º ESO manifiestan una mejor organización ($F= 6.760$; $p<.050$) que sus compañeras de 1º ESO (véase Figura 2).

Figura 2. Puntuación media de las alumnas que reciben apoyo parental en las tres subescalas que componen la escala de Elaboración



En el caso de los discentes que no reciben apoyo parental, vemos que los alumnos –varones– alcanzan puntuaciones más altas que las chicas en la subescala de transferencia ($F= 4.288$; $p<.050$). Además, los estudiantes de 4º ESO muestran un mayor control emocional que sus compañeras del mismo curso ($F= 5.674$; $p<.050$). Finalmente, observamos que los alumnos de 1º ESO superan a los de 4º ESO en pensamiento crítico ($F= 4.806$; $p<.050$).



DISCUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos en las páginas anteriores, podemos afirmar que los estudiantes de Educación Secundaria, en general, muestran un nivel adecuado en el uso de las estrategias de aprendizaje. Sobre todo, aquellos que cuentan con supervisión parental. Precisamente, nuestros resultados indicarían que el apoyo que los padres ofrecen a sus hijos durante la realización de las tareas escolares produce efectos positivos sobre el uso de ciertas estrategias. Justamente, con aquellas que se vinculan a la organización y la regulación. Esto revelaría que los alumnos que no disponen de orientación parental tendrían más dificultades para comprender los contenidos escolares, obteniendo resultados inferiores a los esperados. Además, no evaluarían sus trabajos, por lo que no podrían detectar ni corregir sus errores. Asimismo, los alumnos de 1º ESO –varones– que cuentan con la supervisión de sus padres, evidencian un uso mucho más eficiente de las estrategias metacognitivas que sus homólogos carentes de apoyo de la misma edad. Por otro lado, dentro del grupo de alumnos que recibe apoyo parental, se ha detectado que este incide de forma diferente en función del género de los hijos. En efecto, los alumnos –varones– que disfrutaban de la guía académica paterna emplean de un modo mucho más eficaz las estrategias de apoyo. Exactamente, alcanzan puntuaciones más elevadas en la subescala de control emocional, lo cual revelaría que se sienten mucho más tranquilos ante los exámenes y tareas escolares que las chicas, las cuales se mostrarían más inquietas y con un peor autoconcepto de sí mismas. Igualmente, obtienen puntuaciones más altas en planificación y selección. Esto dejaría entrever que las chicas trabajarían sin ningún tipo de planificación –sin asignar tiempos y niveles de dificultad– en mayor medida que los chicos, quienes estructurarían su tarea en fases, valorando el grado de dificultad y asignando tiempos realistas. Al mismo tiempo, ellas tendrían más dificultades para identificar las partes fundamentales de un texto. Concretamente, estas diferencias en base al género se acentúan en la primera franja de edad estudiada, es decir, en 1º ESO. Y es que, los alumnos de 1º ESO –varones– manifiestan un nivel superior en el uso que hacen de las estrategias de aprendizaje frente a sus compañeras del mismo curso. De ahí que, muestren un uso mucho más eficiente de las estrategias de apoyo, cognitivas y metacognitivas. Ahora bien, estas diferencias no se hacen extensibles al grupo de 4º ESO. Únicamente, comprobamos que ellos se sienten mucho más motivados por los contenidos, considerando el esfuerzo como un medio de logro. Sin embargo, ellas –a diferencia de los primeros– evalúan sus aprendizajes a través del repaso, corrigiendo dudas y comprobando su comprensión. En esta misma línea, observamos diferencias en función de la edad dentro del grupo de estudiantes –varones– que cuenta con supervisión parental. Exactamente, los alumnos de 1º ESO exhiben un uso mucho más eficiente de las estrategias cognitivas y metacognitivas que los de 4º ESO. Además, muestran más interés por aprender, aplican lo aprendido y evalúan su comprensión. En el caso de las féminas, vemos que las alumnas de 4º ESO manifiestan una mejor organización que las de 1º ESO. En este sentido, señalar –teniendo como referente la edad– que los estudiantes de 1º ESO simplifican los contenidos, anticipando aplicaciones hasta automatizarlos a diferencia de los de 4º ESO que partirían siempre de cero.

Paralelamente, entre aquellos estudiantes que no recibieron apoyo parental, observamos que los chicos alcanzan puntuaciones más elevadas que las chicas en la escala de transferencia, lo cual indicaría que estas tenderían a acumular los contenidos sin aplicar lo aprendido en mayor medida que los chicos. Además, si tenemos en cuenta la edad, vemos que los discentes de 4º ESO –varones– presentan un mayor control emocional que las alumnas de su mismo curso. Por último, señalar que los alumnos que no cuentan con apoyo parental –en general– empeora su pensamiento crítico conforme avanzan en edad.



BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, E. S., y Keith, T. Z (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *The journal of Educational Research*, 90 (5). 259-268.
- Barca, A (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A. Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Socioloxía e Educación, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/ Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- 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. F. y Ortega, M. I. (2006). CEA. *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Gerpe, M. G., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 29-47.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. A., y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.
- Cano, G. F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., De la Torre, M. J., y Carpio, M. V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (1), 51-61.
- Cheung, C. y Pomerantz, E. M. (2011). Parent's involvement in children learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82, 3, 932-950.
- Elliot, D. J., McGregor, H. A., y Gable, S (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Personality and social Psychology*, 76, 628-644.
- Erden, M., y Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2 (1), 25-34.
- González- Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J. N. García (Direc.), *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades* (pp. 97-145). Barcelona: Ediciones LU.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S. Rocés, C., González, P., Muñoz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*. 36 (3), 195-209.
- Kaplan, D. S., Liu, X. y Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2011). ¿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. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 161-172.
- 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 (7), 203-216.



- 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.
- Núñez, J. C., González- Pienda, J. A., García, M. S., González- Pumariega, S. y García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10 (11), 129-142.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M.S., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Pelegriña, S., García, M. C. y Casanova, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reynolds, A. J., y Walberg, H. J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: an extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84, 371-382.
- Rodrigo, M^a. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Shumow, L., Vandell, D. L, y Kang, K. (1996). School choice family characteristics and home. School relations: contributions to school achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions model. *Research in Higher Education*, 44 (5), 558-580.
- 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.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González- Pienda, J.A. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Wolters, S. (2004). Advancing achievement goal theory: using, goal structures and goal orientations to predict student motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self- regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-283.



International Journal of Developmental and Educational Psychology
Psicología del desarrollo

INFAD, año XXVI
Número 1 (2014 Volumen 2)

© INFAD y sus autores
ISSN 0214-9877