Universidad de Murcia

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

Atención a la diversidad y práctica educativa en Educación Secundaria Obligatoria: una contribución a la identificación de los estilos de aprendizaje en función de las capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas de aprendizaje y, técnicas y hábitos de estudio.

Doctorando: José Manuel López García

Directores: Manuel Esteban Albert y Francisco del Cerro Velázquez

Murcia, 2013

Un dado de madera puede ser solo descrito desde dentro. Estamos, pues, condenados al eterno desconocimiento de su esencia. Incluso si rápidamente se lo parte en dos, de inmediato su interior se convierte en una pared y con la velocidad del relámpago prodúcese la transformación del misterio en una piel.
Por ello no hay forma de constituir una psicología de la bola de piedra, de la barra de hierro, del cubo de madera.

Zbigniew Herbert

Cada palabra, aunque esté cargada de siglos, inicia una página en blanco y compromete el porvenir.

Borges

AGRADECIMIENTOS:

La presente investigación, nacida con la intención de convertirse en tesis doctoral, debe mucho a la relación profesional con Manuel Esteban Albert a lo largo de bastantes años. Algo parecido ha sucedido en los últimos tiempos con Francisco del Cerro, con el que he desarrollado parte de mi labor profesional desde el ICE. La oportunidad de hacer este trabajo con ellos ha sido una fortuna por cuanto el enriquecimiento con sus opiniones y aportaciones ha mejorado notablemente mi perspectiva de todo el proceso de gestación de esta tesis. Su apoyo ha sido una garantía para ir dándole consistencia a la investigación y que finalmente tomaran cuerpo unas propuestas que no se han limitado solamente a las finales sino que han ido aderezando todo el desarrollo del presente volumen. Es esta tesis doctoral el fruto de una relación dialéctica de proposiciones entre el propio texto, los directores y quien esto escribe. Vaya dedicado, el esfuerzo que me ha supuesto su realización, a ellos y a todos los compañeros y compañeras tenidos en tantos años como profesional de la enseñanza. Trayectoria que empezó como profesor de secundaria, siguió con la inspección educativa y ha acabado con el ejercicio de la docencia universitaria y la orientación en secundaria. Esta última función la he desarrollado en el IES “Francisco de Goya”, de Molina de Segura y sobre todo en el IES “Infante D. J. Manuel” de Murcia, a cuyo claustro les debo lo más granado de mi aportación en este campo. Vaya también esta dedicatoria a mis alumnos, principal referencia que ha llenado mi vida profesional de interés y plenitud. En el ámbito personal, que tan cercano ha estado de lo profesional académico, debo bastante al apoyo de amigos y familia, pero sobre todo, a mi esposa e hijas, por cuanto he alcanzado todo lo que tengo con el apoyo incondicional de ellas.

ÍNDICE

I. CONSIDERACIONES PREVIAS 1

II. MARCO TEÓRICO 7

1. INTRODUCCIÓN: DE LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE A LOS ESTILOS DE APRENDER 7

2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: DISTINTAS MANERAS DE APRENDER. PROPUESTA DE NUEVAS VARIABLES 38

3. PRÁCTICA EDUCATIVA, DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE 53

4. LA DIVERSIDAD EN CUANTO A ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LAS LEYES EDUCATIVAS 62

4.1. La L.O.G.S.E. 63

4.1.1. El Decreto de Enseñanzas Mínimas 66

4.1.1.1. En la E. Secundaria Obligatoria 66

4.1.1.2. En el Bachillerato 70

4.1.2. El Decreto de Currículo 74

4.1.2.1. En la E. Secundaria Obligatoria 76

4.1.2.2. En el Bachillerato 82

4.2. La L.O.C.E. 84

4.3. La L.O.E. 88

4.3.1. La respuesta a la diversidad del alumnado en los centros de secundaria 91

4.3.1.1. El Plan de Atención a la Diversidad 92

4.3.2. Atención a la diversidad, estilos de aprendizaje y calidad educativa 93

5. FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES QUE CONFORMAN NUESTRA PROPUESTA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE 95

5.1. Capacidades y aptitudes cognitivas. Inteligencia..... 95

5.2. Motivación 103

5.3. Destrezas y habilidades de aprendizaje..... 104

5.4. Técnicas y hábitos de estudio 105

6. VARIABLES QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ÁMBITOS DE DIVERSIDAD CON UNA INCIDENCIA IMPORTANTE SOBRE EL APRENDIZAJE ESCOLAR..... 108

6.1. La inteligencia como fuente de diversidad 117

6.2. Las destrezas y habilidades de aprendizaje como factor de diversidad 122

6.3. Las técnicas y hábitos de estudio y su influencia en la diversidad..... 125

6.4. La motivación y su relación con la diversidad..... 126

7. LA EVALUACIÓN: UN RECURSO IMPRESCINDIBLE PARA DETERMINAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE..... 131

7.1. Definición y características generales de la evaluación psicopedagógica 134

7.2. Elementos de la evaluación y proceso evaluador..... 139

7.3. Evaluación psicopedagógica y evaluación académica: dos ámbitos complementarios..... 144

7.4. Distintas concepciones del proceso de E-A y su relación con la evaluación psicopedagógica..... 149

7.5. Evaluación psicopedagógica y criterios de evaluación..... 150

7.6. La evaluación psicopedagógica y las aptitudes generales 153

7.6.1. Evaluación de las capacidades cognitivas..... 154

7.6.2. Evaluación de aptitudes relativas al desarrollo personal y social..... 159

7.7. Evaluación y calidad educativa 164

III. MARCO EMPÍRICO..... 167

8. CONSIDERACIONES PREVIAS A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA E.S.O 167

9. FINES Y OBJETIVOS, METODOLOGÍA, SUJETOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN 175

9.1. Fines..... 175

9.1.1. Evaluación académica 177

9.1.2. Instrucción y planteamientos metodológicos..... 178

9.1.3. Estilos y estrategias de aprendizaje 178

9.1.4. Técnicas y hábitos de estudio..... 179

9.1.5. Motivación..... 181

9.2. Objetivos y metodología investigadora 181

9.2.1. Objetivos generales..... 182

9.2.2. Objetivos específicos..... 186

9.3. Sujetos..... 187

9.4. Fases. Elaboración del cuestionario AMDT, sobre estilos de aprendizaje 188

9.4.1. PRIMERA FASE: Validación por parte del profesorado de las variables que conforman la propuesta de estilos de aprendizaje. 188

9.4.1.1. Aptitudes y capacidades cognitivas..... 189

9.4.1.2. Motivación..... 189

9.4.1.3. Destrezas y habilidades de aprendizaje 189

9.4.1.4. Técnicas y hábitos de estudio 190

9.4.2. SEGUNDA FASE: Valoración por parte del profesorado de la adecuación de las variables de estilos de aprendizaje seleccionadas para definir los tipos de alumnado-aprendizaje que se dan en el aula...... 190

9.4.3. TERCERA FASE: Elaboración del cuestionario AMDT sobre estilos de aprendizaje. Estructura y contenido. Valoración del mismo por profesores y alumnos 194

9.4.3.1. Estructura y contenido..... 194

9.4.3.2. Validación realizada por el alumnado..... 196

9.4.3.3. Validación realizada por el profesorado..... 197

9.4.3.4. Breve estudio referencial de otros cuestionarios sobre estilos de aprendizaje..... 198

9.4.4. CUARTA FASE: Cumplimentación del cuestionario. Análisis de resultados y valoración de las respuestas dadas por el alumnado. 201

9.4.4.1. Los ítems peor valorados 203

9.4.4.2. Los ítems mejor valorados..... 218

9.4.4.3. Análisis de las respuestas individuales y grupales..... 230

9.4.5. QUINTA FASE: Valoración cualitativa y cuantitativa realizada por el profesorado. Análisis comparativo de resultados...... 243

9.4.5.1. Naturaleza y características de las valoraciones cualitativa y cuantitativa 243

9.4.5.2. Análisis de los valores adjudicados por el profesorado a las variables seleccionadas de estilo de aprendizaje en cada alumno. Estudio comparativo general con respecto a los valores obtenidos por los alumnos en el cuestionario AMDT y sus calificaciones académicas..... 246

9.4.6. ÚLTIMA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: Utilización del cuestionario AMDT para mejorar la práctica educativa en la educación secundaria. Posibilidades de futuro. 284

10. APORTACIONES PRÁCTICAS REALIZADAS POR EL PROFESORADO EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, A MODO DE CONCLUSIONES PREVIAS..... 286

IV. CONCLUSIONES PARA UNA TESIS 289

V. BIBLIOGRAFÍA..... 293

ANEXO I *(Cuestionario sobre estilos de aprendizaje, AMDT)*..... 309

ANEXO II *(Cuadro resumen de todos los datos numéricos obtenidos en la investigación)* 321

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

He elegido este tema guiado por el interés y el conocimiento que tengo del sistema educativo. Mi vida profesional ha girado exclusivamente en torno a la enseñanza, y sobre ella he volcado mis aspiraciones de contribuir a lograr un mundo más solidario y más justo. No tengo mucha conciencia de hasta qué punto habré alcanzado alguna de las metas que me propuse, ya sabemos que esto de la educación es una semilla que no se sabe dónde ni cuándo va a germinar. Pero lo que sí puedo afirmar es que la pedagogía, y más exactamente, la psicología aplicada a la educación ha sido el recurso más importante, a la vez que más eficaz, para resolver los problemas que hasta mí han llegado, primero como profesor y más tarde como orientador.

Han sido años de preparación e implicación dirigidos a mejorar la educación en todos sus aspectos, teniendo como principal referente al alumnado, tanto en lo puramente académico como en lo personal y lo relacional, incluyendo también el ámbito familiar. Esta dimensión de mi trabajo en los centros ha llenado mi vida de satisfacciones al comprobar que se resolvían bastantes de los problemas detectados y que esa satisfacción era compartida por los propios interesados y también por sus familias. En ellas he encontrado el apoyo y la comprensión de mis actuaciones con sus hijos e hijas, además de la posibilidad de asesorarles en su difícil tarea como padres y educadores.

Otra tarea gratificante, aunque no exenta de dificultades, ha sido la labor de mediación, apoyo y asesoramiento al profesorado, del que he obtenido una perspectiva absolutamente imprescindible para abordar con garantías de éxito algunos de los retos o problemas educativos a los que me he enfrentado. De aquí ha surgido una dimensión que se sitúa como obligado requisito para el buen funcionamiento de un centro educativo en estos momentos: el trabajo en equipo, apoyado en la utilización y dominio de los recursos técnicos disponibles, utilizándolos de manera coordinada e implicando a los profesores, alumnos y padres.

Mi compromiso con la educación arranca en la primera época de mi carrera docente en la Cooperativa de Enseñanza "Sanje", allí tuve experiencias y aprendizajes en el campo de la docencia que por entonces no se conocían, o difícilmente se podían realizar en otros centros. Esta dimensión innovadora forjó en mí una inquietud que me ha acompañado hasta ahora, y me ha llevado a indagar y buscar soluciones a viejos y nuevos problemas que he encontrado a lo largo de mi vida profesional. Con ello he pretendido contribuir a mejorar la realidad más próxima para que trascienda a otras realidades y momentos.

Mi conclusión es que el conocimiento es causa de encuentro, evolución y respeto hacia los demás, sobre el que podemos discrepar y con el que podemos estar de acuerdo, pero del que tenemos que alimentarnos necesariamente y al que debemos contribuir haciéndolo avanzar desde el status y las creencias de cada uno. Estoy de acuerdo con Doménech (2005) en que existe una conciencia generalizada en nuestra sociedad de que el saber es uno de los caminos más directos hacia el progreso y el bienestar, a pesar de que vivimos tiempos en los que existe un retroceso en cuanto al peso de la cultura (más trascendente y menos frívola) en la vida cotidiana.

He trabajado con entusiasmo para aumentar mis referencias y cotejar datos e informaciones sobre los conocimientos que más me interesaban para ponerlos al servicio de los demás. De paso, he mantenido mi disposición para aprender y saber más conforme a los dictámenes de la ciencia en general, para así hacer patente esa contribución sobre uno de los elementos a los que iba dirigida mi intervención: la realidad socialmente cambiante, encarnada en un factor humano como es el alumnado, con el que y sobre el que, inexcusablemente, debía y tenía que actuar.

Nos encontramos ante una realidad sincrética, azuzada por el deseo de actuar generalizado en toda la sociedad de manera no muy racional ni ordenada. Pero en esa misma sociedad, existe una dosis de compromiso suficientemente importante como para contribuir entre todos a crear unas condiciones favorables para poder educar institucionalmente. Es esta una responsabilidad que recae en el

profesorado, pues son ellos los que están obligados a "tirar para adelante", ya sea por convicción, compromiso o necesidad, lo cierto es que, sea por una razón u otra, hay una gran mayoría que hacen de la práctica educativa un campo de iniciativas que camina por un sendero riguroso y serio.

Es desde el profesorado, desde donde cabe seguir avanzando en la mejora y conocimiento de una realidad proteica que socialmente le otorga poco crédito a los educadores, que se debaten entre la desesperanza y la impotencia en sus intervenciones. En el fondo, de manera intuitiva, la propia sociedad hace suyas aquellas premoniciones, un tanto agoreras pero realistas, hechas en los años setenta por I. Illich (1985): "todo lo que se aprende en la escuela se olvida fácilmente, y lo más importante, se aprende fuera de la escuela". En cita posterior Delval (2000), vuelve a hacer patente la misma preocupación cuando dice que "algunos pedagogos se han preguntado por la facilidad y la naturalidad con que se producen los aprendizajes fuera del ámbito escolar". Algo que, más recientemente, vuelve a sacar a colación Valle Arias y otros (2010) en referencia a las citas, primero de Marchesi (2000), en la que dice que "la opinión de muchos alumnos es que lo que estudian nada tiene que ver con sus vidas, y que a nadie, salvo al profesor, le interesa lo más mínimo; y segundo, de Beltrán (1999), que señala que "muchos de los conocimientos que se ofrecen hoy en la escuela son puramente teóricos, inertes, alejados de la realidad y con escasas posibilidades de aplicación. La clase se convierte en el mejor de los casos en un laboratorio con poca conexión con los problemas de la calle, ajena a las preocupaciones sociales, humanitarias, e incluso científicas y sin mucha trascendencia real".

Pero aún con estas referencias desalentadoras, educar en el aula es un oficio, cuando menos, que te hace estar en una eterna renovación y participar en un ritual que trasciende lo aparente e inmediato. Empero, el profesorado necesita instrumentos concretos y recursos en general para conocer, desde el punto de vista técnico, esa realidad que es cada vez más compleja y distante, y en bastantes casos, hasta hostil. Algo que, en cierta forma, pone sobre la mesa el principal objetivo de esta tesis.

Existen muchas experiencias investigadoras, aportaciones teóricas que enriquecen el campo del conocimiento de cómo aprende cada alumno, pero dentro del aula, el docente, en estos momentos se siente abrumado. ¿Cómo enseñar en el mundo de la desmotivación, la confusión y la ignorancia transformada en doctrina, intentando fagocitar esa futilidad para transformarla en sabiduría? Pocas directrices prácticas llegan al profesor de secundaria para armar su ánimo y abordar los serios retos que en estos momentos tiene. Uno de ellos, puede ser aportar algo de luz en el puerto de llegada, iluminar la penumbra de los modos de aprender, producir un resplandor que ilumine la singularidad con que aprende cada alumno. Con esta finalidad he trabajado, partiendo de las dificultades que supone incluir el conocimiento de las variables de más peso que determinan ese todo de la personalidad del aprendiz, al margen de los tópicos al uso y de las exigencias administrativas.

Esto ha sido difícil porque los hábitos de evaluar y enjuiciar saben bastante de rutinas, de excusas para no complicarse la vida y en última instancia se convierten en una tabla para mantenerse a flote simplemente. Para eso me ha servido la experiencia acumulada durante los últimos años de docencia y de ejercicio de la orientación en el I.E.S. "Infante D. J. Manuel", para estar convencido de que el sentido común, junto a la necesidad, te llevan por caminos no habituales, casi siempre poco transitados, que te hacen ver y entender la realidad de otra manera. Porque dentro del aula deben existir perspectivas renovadoras, opciones diferentes que supongan un cambio de paradigma con el que el profesor debe mejorar su enfoque, instrumentos y referentes educativos. Me estoy refiriendo a los estilos de aprendizaje como posibilidad que puede hacer muchas aportaciones válidas de cara a mejorar la práctica educativa en un nuevo panorama de atención a la diversidad. El terreno está casi virgen en la E. Secundaria y hemos de recorrerlo teniendo presente la dimensión práctica que deben tener nuestras intervenciones acompañadas de una sólida justificación teórica, necesaria en esta época de tantas modas e "ideas deslumbrantes". La educación debe ir evolucionando con los tiempos y en este momento toca acercarse al alumno y tener en cuenta aspectos motivacionales, habilidades, aptitudes, destrezas, dominios emocionales, etc. entre otras variables

que definen las formas de aprender de cada alumno o estilos de aprendizaje. Un ejemplo de esta realidad educativa que se impone y que exige conocer las características y peculiaridades de cada alumno, es el programa de altas capacidades adoptado en el sistema educativo de la Región de Murcia. En él, un determinado talento nunca es igual a otro aunque sea del mismo tipo, matiz que condiciona la forma de entender las aptitudes intelectuales, tan dadas a la generalización y la uniformización. Algo que va a influir en el tipo de instrucción y las exigencias de cara al aprendizaje en nuestro ámbito educativo durante los próximos años.

Es bueno considerar, por aquello de no caer en el mismo error, que esta aportación es transitoria y que los aprendices en el futuro partirán de otras premisas y englobaran otros fines diferentes a los de ahora con recursos como el informático que deben alumbrar otro tipo de pensamiento. Desde la soledad del modelo en el que nos movemos y con el nacimiento vertiginoso de la atención a la diversidad, existen muchos caminos pero todos están en uno (el nuestro), parafraseando al poeta surrealista Paul Eluard, y es en él donde tenemos que encontrar la respuesta entre los medios, fines y objetivos que en estos momentos ofrece la administración educativa.

II. MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN: DE LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE A LOS ESTILOS DE APRENDER

Entre las aportaciones teóricas que hizo Piaget (1978), destaca una relacionada con el aprendizaje que ha servido de punto de partida para el desarrollo de una nueva concepción del mismo, y también para la creación del paradigma constructivista. En ella dice, que "el aprendizaje es una construcción personal del individuo" (Beltrán, 1993), siendo esta facultad un logro de la especie humana, a partir de la cual se empieza a diferenciar de manera progresiva de otros seres vivos capaces de aprender pero de una forma preprogramada, basándose en unos marcadores genéticos que apenas les permiten incrementar sus posibilidades de aprendizaje. Esta dimensión se va a convertir en un referente a lo largo del presente trabajo, pues la personalización del aprendizaje va a ser causa de éxitos y fracasos, logros y desánimos. No siempre está tan clara la prevalencia de este principio, ni siquiera se toma de manera consciente como un factor preferente en el campo educativo por la propia comunidad educativa. Pero es desde nuestro enfoque de investigación, desde el que nos hemos propuesto desarrollar este principio, acotándolo en un campo de trabajo amplio que va desde la naturaleza social de la educación, pasando por la exigencias y posibilidades de la personalidad del alumnado (en las que se incluye el propio rol de estudiante), siguiendo por las exigencias y determinantes de la personalidad del profesorado, para continuar por la influencia de la familia en la educación escolar y por las expectativas y condicionantes de la institución educativa, terminando con el tipo de exigencias que conlleva la adquisición del conocimiento y de las formas de aprendizaje que se dan en nuestro medio social y natural. Como señala Wagensberg (2002), "la educación debería organizarse a partir de conversaciones: con uno mismo, con los demás, con la naturaleza". Esta concepción nada estática y bastante dinámica es sutil, igualitaria y global, no tiene una meta sino un

método y exige una actitud abierta, científica y solidaria, expresada en la pluralidad de intervenciones como respuesta a las exigencias del medio. Sí, es cierto, como educadores debemos tener un solo rostro pero los puntos de partida y la materialización de nuestras intervenciones siempre ha sido diversa. Algo que expresa claramente Pozo (2011) cuando dice que "no tenemos un yo representacional sino varios, la resistencia a adquirir esa pluralidad no es solo un problema empírico sino sobre todo teórico, ya que no basta con reconocer esa pluralidad sino una vez aceptada hay que darle sentido teórico mediante una integración de esas múltiples identidades que al tiempo que preserve esa diversidad conquistada (o ganada) permita constituir algún tipo de unidad o integración en esas múltiples diversidades". O lo que es lo mismo: "El buen docente es muchos profesores en uno, alguien que es capaz de ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos a cada contexto educativo (discursivo). (Monereo y Badia, 2011).

Son dimensiones que se dan cita y se suceden en las atribuciones que confieren su complejidad al hecho humano y de las que no se puede prescindir en nuestra interacción como personas. Partimos con unas dosis de subjetividad nada desdeñables para tratar de conocer y controlar una serie variables con el máximo rigor científico en una situación casi infinita de opciones de aprendizajes. El ajuste y la coincidencia intervencional deben ser altos, la perspectiva personal, los condicionantes sociales y la realidad epistemológica y deontológica nos obligan a implicar el máximo esfuerzo para conseguirlo.

En nuestro caso, vamos a basar nuestro estudio en los factores que nos llevan a propiciar la adquisición del conocimiento y el desarrollo de la conciencia, como base de datos que va registrando los logros de la especie. Es la evolución del hombre con respecto al aprendizaje y sus consecuencias, lo que le convierte en motor y referencia de lo que ya apuntara el propio Piaget (1971) como la consecución del "sujeto epistemológico" (Merani, 1976). Globalmente, esto representa la culminación del proceso por el cual, el niño primero, y el hombre después, se remontan desde las apariencias del mundo

sensible a las ideas del mundo inteligible, llegando a convertirse en objeto y justificación de su propio estudio.

El hecho de ir en busca del conocimiento, es una meta y una consecuencia, pues lo aprendido le proyecta hacia lo que tiene que aprender, quedando él mismo como aprendiz, agente y meta de su propia formación. Siendo ésta una tarea dinámica, también debe incluir lo que autores como Darder y Bach (2004) apuntan como una labor continua de aprendizaje, la de "des-educarse, es decir, revisar todos aquellos aprendizajes, actitudes y valores… asumidos en el proceso de crecimiento y que puedan ser mejorados en el marco de este proceso educativo permanente en el que están inmersos todas las personas". Nos adentramos así en lo que son las coordenadas básicas sobre las que se levanta y estructura la escuela, las que le empujan hacia delante de manera imperiosa, sin opción a detenerse. Elaboramos lo social en las aulas con la sutil hebra del conocimiento, utilizando el instrumento de la técnica psicopedagógica y con la habilidad de sutura del docente. Intentamos crear una textura consistente, construimos la realidad social en actos más o menos formales entre enseñar y ser enseñados. Empero, esta dimensión constructiva entra en los últimos tiempos (entiéndase en los últimos veinticinco años) en una recta final que puede ser muy larga, de hecho así está ocurriendo, y de la que sólo los cambios que va a producir la introducción de las nuevas tecnologías en el aprendizaje pueden modificar la forma de aprender.

Nos interesan de estos cambios, lo que va a ocurrir con la figura del profesor, tal y como la concebimos en estos momentos: si va a ser capaz de responder a los retos que se le plantean en el control y evaluación del proceso de E-A y si va ser capaz además de encarar con éxito sus necesidades evaluadoras, sabiendo lo que evalúa, para qué sirve y cómo lo va a hacer. Teniendo en cuenta lo que apunta Doménech (2005) cuando dice "que la educación es planificación y a la vez adaptación a unas circunstancias que cambian y que no se vuelven a repetir, pero en donde hay que tener en cuenta que la capacidad de improvisación es clave, precisamente porque existen una infinita multiplicidad de situaciones en las que la intervención es imposible de planificar". Una improvisación que requiere, no obstante, una reflexión

que tenga en cuenta posibles eventualidades características de la proteica realidad escolar, tal y como afirman (Martín y otros, 2011) cuando la definen como "una serie de situaciones complejas, abiertas, inciertas y cargadas de valores, que no admiten, por tanto, como respuesta la aplicación inmediata de una técnica dada".

En esta proyección social e individual del aprendizaje nos interesa conocer cuál es la situación del alumno, cuál va a ser su capacidad de respuesta, su toma de conciencia del problema de aprender en un entorno como es el escolar, tal y como está en estos momentos o, como pueda estar en el futuro. Todo ello nos lleva a plantearnos realidades que más allá de excesos teóricos, son respuestas necesarias en el día a día de la enseñanza en la E. Secundaria. En definitiva, nos estamos remitiendo a una exigencia que alimenta nuestro estar en el mundo, cual es, la realidad de la adquisición del conocimiento en la adolescencia, es decir, de cómo aprende y qué debe aprender un adolescente para dar una respuesta satisfactoria a la demanda de nuestra sociedad, de su sociedad.

En la encrucijada de tantas decisiones a tomar, es importante saber cuáles son los principios teóricos que regulan esta situación, y en qué manera y forma se debe implicar su entorno formativo de padres y profesores, y de la sociedad en general.

Volviendo a Piaget (1978), es interesante reseñar que este autor explica la génesis del conocimiento, mediante la construcción de estructuras que surgen en el proceso de interacción (intervención) del individuo con el medio que lo rodea. Surge así la necesidad de dar una respuesta al contexto en el cual estamos inmersos y ante el que debemos desarrollar formulas de adaptación, y por supuesto, de éxito. Son respuestas cualificadas que nos van a asegurar comportamientos técnicos más o menos específicos y elaborados, en donde lo que más importa, es lo que aportemos a lo ya conocido para disponer de más conocimiento útil. Esto lo podemos encontrar de una manera global en las contribuciones hechas por la investigación científica, desde la realizada al máximo nivel hasta el más sencillo trabajo de campo que aporta orientaciones desde el punto de vista empírico a una situación concreta. Así avanza la ciencia, y no es que pretendamos incluir

nuestra humilde pedagogía de profesores de secundaria en las grandes corrientes que trabajan para impulsar el conocimiento, pero sí al menos debe estar influida por esta forma de pensar y actuar, en lo que afecta a la actitud y al uso que hacemos del marco teórico de que disponemos y al valor objetivo que damos a la relación con nuestros alumnos, en un contexto de enseñanza y de aprendizaje. Este planteamiento casi domestico, nos lleva a sentar las bases para hacer posible el trabajo con la verdad científica lo más objetivamente posible, hasta institucionalizar la obligatoriedad, en uno y otro caso, de ser rigurosos con el tratamiento de la información. Asumimos así la importante responsabilidad que contraemos cuando nos disponemos a intervenir haciendo uso de los poderes que nos atribuye la sociedad, principalmente en la formación de los jóvenes, pero sobre todo en la resolución de los problemas que nos afectan como seres humanos.

Fue Ausubel (1968, 1978), quien en sus primeras teorías apuntaba que por encima de todos los distintos posicionamientos respecto a la naturaleza del aprendizaje, éste debería ser constructivo, añadiendo la condición de significatividad, además de que debía existir una autonomía para aprender y una participación activa de quien aprende. Esta circunstancia nos interesa sobremanera para la exposición que estamos llevando a cabo. Es evidente que a la luz de los conocimientos de la psicopedagogía actual, estos parámetros contribuyen a la eficacia en el enseñar, lo que a la postre perseguimos en nuestro trabajo docente cuando son tenidos en cuenta y utilizados para mejorar otros parámetros más operativos y teleológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un problema importante al que se enfrenta la escuela es la concepción del saber, es decir, que para muchos docentes el conocimiento sea algo estático y en consecuencia no se tenga en cuenta el camino recorrido por las distintas disciplinas, con sus lentos avances y sus “parones” en los cuales no se avanza nada, pudiendo llegar a tener incluso retrocesos. Podríamos argumentar que el saber profundo de una ciencia se asienta sobre su historia, y su historia son todos los avatares que han devenido en una estructura de conocimiento que tiene en cuenta el saber acumulado y la forma de cómo se ha llegado a un hecho tan complejo (Khun, 1971) y con la

participación de tanta gente. Aquí hay que incluir "el psicologísmo, que para las ciencias físicas o para las que pretenden sus mismos planteamientos científicos, no debe ser tenido en cuenta" (Popper, 1977). Aunque si bien, Einstein (1949), citado por el mismo Popper señala lo contrario, argumenta que "no existe una senda lógica que encamine a las leyes, sólo pueden alcanzarse por la intuición, apoyada en algo así como una introyección de los objetos de la experiencia.".

En la escuela, construimos conocimiento pero desde la interacción, y cada vez más, reflexionando sobre cómo hemos llegado hasta ahí y sobre la manera más eficaz de continuar añadiendo más conocimiento al ya existente. Así lo apunta Gagné (1973), cuando indica que "la adquisición de conocimientos de cierto nivel de complejidad depende, asimismo, de la adquisición de conocimientos subordinados, poniendo de relieve el carácter jerárquico y las exigencias de la instrucción adecuada, de tal manera que, solo se produce aprendizaje en un nivel jerárquicamente superior cuando se han adquirido los niveles inferiores". Esto es solo un principio. En un contexto educativo esta aseveración depende de múltiples factores, entre los cuales podemos destacar, por ejemplo, la motivación que el estudiante debe poseer para activar sus procesos de aprendizaje y organizar su información de modo que ésta pueda ser utilizada posteriormente de forma efectiva. Todo ello tiene relación con el principio enunciado en las páginas anteriores de que el aprendizaje no puede valorarse al margen de la personalidad del alumno (Beltrán, 1993 y Sternberg, 1997). Siendo el alumno el que tiene que concretar una determinada forma de aprendizaje que en sus rasgos y manifestaciones deben adecuarse a unos determinados perfiles, reconocidos como tales por la comunidad científica educativa. No obstante, según afirma Coll (1995) citado por Núñez Pérez y otros (2010), "seguimos teniendo enormes lagunas respecto a nuestra comprensión de cómo se construye el conocimiento en las aulas, de cómo aprenden los alumnos gracias a la influencia que ejercen sobre ellos los profesores, y de cuales son los factores y procesos responsables de que los alumnos realicen aprendizajes más o menos significativos en el transcurso de su participación en las actividades de E/A". Todas estas consideraciones le confieren al hecho educativo una

dimensión diferente en cada momento, y sobre todo un campo de exploración y estudio permanente.

Vamos pues en pos de aquella figura piagetana: el sujeto epistémico, aquel que tiene que ser meta y camino del conocimiento en un medio social que en muchas ocasiones no facilita esta posibilidad. ¿Puede ser éste un objetivo de la enseñanza en la etapa de secundaria obligatoria?. Creo que no debe alejarse mucho de él, al menos debe servir como referencia en un planteamiento mucho más amplio de continuos que se asemejan e identifican de manera irremediable. Son múltiples las facetas con que se presenta el conocimiento, y una, la que lo sustenta. Empero, debemos tener en cuenta que una teoría social del conocimiento, implica algunas explicaciones en la que lo social con sus formas y concreciones de interacción, principalmente dentro del aula, pero también fuera, tienen un peso muy importante. Son dimensiones a desarrollar que afectan a la manera de aprender y de enseñar, y que, particularmente, tienen importancia en el "cómo aprende" que se relaciona con el "qué aprender". Aquí situamos una de las claves de la cada vez más acelerada evolución humana hacia un mayor conocimiento del mundo que nos rodea y de nosotros mismos. Esto es algo importante y digno de reseñar, algo que debemos tener en muy cuenta: "lo que descubre el aprendiz por sí mismo y añade a su acervo de saberes, de los que además es capaz de tener conciencia en un medio de relación con otras personas que aprenden y enseñan" (Pozo, 1996). Este conocimiento de su propio conocimiento desarrolla su capacidad mental estructurándola de una forma global con el "qué aprender" y en el "qué se le debe enseñar". Son manifestaciones de un ser social que convierte en inevitable esta doble condición de ser enseñado y poder enseñar.

Aceptamos que descubrir algo con todas sus posibilidades de aprendizaje, teniendo bien claro cuál es la auténtica dimensión de lo aprendido con sus consecuencias, efectos, causas, etc.; convierte al aprendiz en un ser más independiente, más autónomo y más satisfecho de sus logros. Se desarrolla así una nueva disposición para aprender, lo que le hace tener a quien aprende una actitud abierta, receptiva y positiva, es decir, aumenta su motivación. Con ello empezamos de buen grado a aprender, estamos mejor predispuestos

para seguir aprendiendo, aceptando al aprendizaje como nuestro medio, nuestro instrumento y nuestra meta. Somos lo que el substrato de conocimientos o saberes que vamos acumulando nos dicta. Siempre bajo la óptica de que ese conocimiento al sufrir la personalización se transforma, produciéndose una modificación desde los niveles más superficiales de la conciencia, donde tiene una gran capacidad de interacción, reactividad y modificación, a niveles más internos y profundos, donde ocurre lo contrario, constituyendo así el repertorio de saberes de esa persona. Tan es así, que la conducta y pensamiento estarán condicionados y, de alguna manera, dirigidos y determinados, por ese corpus ideológico que va consolidándose como fruto del aprendizaje en un substrato de ideas en forma de esquemas de conocimiento, apuntado también por el primer Piaget (1926).

Es evidente que esta realidad ideológico-social determina la forma y el calado de los aprendizajes y, consecuentemente, de los fines y objetivos de éstos, algo que analizaremos a lo largo del presente trabajo, pero también condiciona nuestro interés por saber cómo se pueden potenciar, haciéndolos más viables y eficaces. Es una situación que de momento pone límites al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que desde dentro difícilmente acertamos a concretar, sumidos en una realidad de factores personales en el que se influyen de manera reciproca profesor y alumno, más otros factores mencionados antes, tales como el institucional, social, familiar, etc. que se dan todos en el hecho, casi siempre subjetivo, de enseñar. Los docentes lo tienen en cuenta e incluyen recursos para abordarlos e incorporarlos a su práctica, tales como: intuición, reflexión, razonamiento, empatía, esfuerzo, capacidad de trabajo, ilusión, dominio de su materia, abnegación y entrega, etc. Entendiendo que sobre la subjetividad benefactora que conlleva la dimensión del “buen maestro” abierta a las complejas realidades humanas, se debe imponer, o al menos compatibilizar, esa otra dimensión técnica, fuertemente asentada en la psicopedagogía, que aspira a dejar sin valor la comparación de la educación con el mito de Sísifo (Bernfeld, 1975), del que muchos han entendido y entienden que refleja su realidad más esencial. Dicha base se constituye en una escuela psicológica con una concepción cognitiva, cuyo marco teórico ha

aportado todo lo que en estos momentos se pueden considerar como saberes y recursos para abordar con éxito la práctica educativa.

No es extraño, por tanto, que haciendo historia nos encontremos con una serie situaciones pasadas, que a modo de sedimentos de costumbres y tradiciones culturales, han conformado la realidad educativa, tal y como la vemos ahora, y sobre la que seguimos apoyando nuestras concepciones y prácticas en estos momentos.

En el bosque de lo social, tenemos que encontrar el espacio propicio para el cultivo de lo educativo. En estas circunstancias, es necesario conocer las características del entorno y las exigencias de cada cosecha, tal y como si el aprendizaje decidiéramos abordarlo a partir de los requerimientos del contexto. Desde un enfoque naturalista García y Pascual (1994) lo describen como "un proceso subyacente a cambios relativamente estables en la conducta como resultado de la experiencia del organismo en su relación con el medio". Al hilo de esta definición, podemos resumir algunas de las características que hemos comentado sobre la educación, fijando algunos de los aspectos que más debemos tener en cuenta a la hora de pensar en la naturaleza del propio aprendizaje, con lo que encontramos que:

a) El aprendizaje es un proceso subyacente, un proceso inferido –no observable– a partir de cambios en la manera de ser y estar en la realidad.

b) El aprendizaje es un cambio relativamente estable en la conducta.

c) El aprendizaje es el resultado de la experiencia del organismo.

Si analizamos estas afirmaciones, vemos que en el primer apartado nos podemos encontrar con que bastantes de las inferencias que se hacen en educación, hay que esperar mucho tiempo para que se conviertan en resultados de manera tangible, y solamente se conoce algo de ellas, en un momento final del proceso, a través de pruebas y exámenes. A propósito de la segunda afirmación, podemos decir, que el cambio es pasajero, si bien hasta que lo hace suyo, es decir lo

personaliza el aprendiz, no se manifiesta fehacientemente y a veces necesita bastante tiempo para ello. En relación con la tercera máxima de que el aprendizaje es el resultado de la experiencia del organismo, es quizás demasiado amplio, puesto que aunque toda experiencia escolar pueda considerarse como fruto de la interacción de un ser vivo con su entorno, no es menos cierto que no es algo que se da espontáneamente, sino que el sujeto que aprende debe predisponerse y someterse a una serie de exigencias y condiciones que conlleva entre otros factores personales: implicación, voluntad (motivación) y conciencia de lo que se hace.

A propósito de esto, resulta evidente que las exigencias para todo profesor que se disponga a enseñar, es que para intervenir en los procesos de aprendizaje de sus alumnos deberá trabajar, conocer y avanzar en los siguientes aspectos, según Santostéfano (1990) y García y Pascual (1994):

a) *Conocimientos*. Entre los que distinguiremos:

   - Saber qué (conocimiento declarativo)
   - Saber cómo (conocimiento procedimental)
   - Saber por qué y cuándo (conocimiento explicativo y contextual)

b) *Procesos y operaciones con los conocimientos.* Aquellos que se concretarán en las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas.

c) *Motivación y dominio afectivo.*

d) *Inferencias e influencia directas del medio externo e interno.*

Es importante tener en cuenta, como referencia en la cultura occidental, la opinión de organismos tan relevantes como la UNESCO, citada por Fernández Batanero (2009) cuando define la inclusión (una nueva visión de la educación basada en la diversidad) como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad

de los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje".

Así pues, el objetivo de la educación es aprender y el del aprendizaje ampliar conocimientos y desarrollar estrategias de pensamiento personalizadas. Tal es la peculiaridad en cada alumno del trinomio educación, aprender y aprendizaje, que nos lleva a fijarnos en cómo se representa el conocimiento al final del proceso. Esto se pone de manifiesto cuando dos alumnos, a pesar de que sean igualados por razones de simplificación clasificatoria, con idénticas calificaciones, no tienen el mismo nivel de conocimientos, aunque parezca muy similar y se diferencie poco en cuanto a sus habilidades para operar con lo que saben. No obstante, para nuestro menester explicativo hemos de aclarar que el término "conocimiento" tiene principalmente dos significados:

a) Aquel que se refiere a los saberes acerca de un determinado ámbito de la realidad que se plasma en las distintas ciencias o disciplinas científicas. Es lo que constituye el currículo, es decir, el conjunto de conceptos, principios, leyes axiomas, procedimientos, actitudes, hechos, valores y normas que han de aprender los alumnos para desarrollarse como personas e incorporarse con éxito a un contexto social determinado.

b) Aquel otro, propio de la psicología cognitiva, que se refiere al conjunto de representaciones de la realidad en la memoria de cada uno, o al conjunto de representaciones mentales de una persona sobre el mundo físico y social y sobre sí mismo.

Esta problemática de la representación es una cuestión central en la psicología y ciencia cognitiva y ha sido tratado desde perspectivas diferentes por diversos autores como Riviere (1986 y 1991), Mayor (1992 y 1993), Monereo (2011) y Pozo (2011). Aunque no lo desarrollaremos aquí, este concepto nos va a servir de bastante utilidad para establecer los límites del intercambio de información que se produce en toda situación educativa. Así pues, es muy importante tener en cuenta que para alcanzar un aprendizaje con éxito se requiere:

1. *Cognición.*

2. *Metacognición.*

3. *Motivación.*

Tomados como factores interdependientes en un adecuado:

4. *Contexto instruccional.*

Además de la base de conocimientos disponibles, el alumno ha de saber pensar y también querer saber, pues estos componentes interactúan en un contexto concreto de enseñanza-aprendizaje donde el papel del profesor y de los compañeros es determinante (García García, 1994).

Evidentemente, cada aprendizaje es característico y singulariza en última instancia a cada persona. Una idiosincrasia particular despliega sus repertorios de conducta como una forma de ser o estar en el mundo, fruto de las manifestaciones de su intelecto. Siendo así, que el hecho de aprender es una dimensión de la actividad de dicho intelecto que supone siempre pensar en algo para cambiar nuestro pensamiento sobre ese algo. Las personas que han sido importantes dentro de sus campos científicos o artísticos, no solo han sido pensadores originales e innovadores, sino que han sido aprendices autónomos (autodidactas) o mediados por un buen maestro, capaces de ampliar por si solos sus conocimientos con respecto a uno o varios campos del saber. Desde este punto de vista, hemos de considerar dichos conocimientos como la base del pensamiento, puesto que se piensa sobre algo y partiendo siempre de algo. Si recordamos los principios sobre los que se sustenta la mente de quien aprende según Di Vesta (1974), citado por Álvarez et al. (1988), se confirma este planteamiento cuando el aprendiz usa adecuadamente los siguientes atributos:

a. *Mente preparada.*

b. *Mente transformadora.*

c. *Mente atenta.*

De ahí que el aprendizaje, tenga varias características que debemos tener en cuenta para hacerlo más efectivo, tales como:

a) *Es un proceso de mediación social.*- Para aprender significativamente el estudiante debe establecer conexiones entre el nuevo conocimiento y los ya existentes en su estructura mental. Estas conexiones requieren una actividad mental, actividad que se ve facilitada por la intervención social (profesores, adultos y compañeros) que empujan a los estudiantes más allá de lo que pueden hacer solos, pero no tanto para ir más allá de su comprensión simplemente, sino para establecer vínculos sociales. Es en este espacio donde se desarrolla el aprendizaje (Vygotsky, 1979), habiendo una interacción entre lo que conoce y las interpretaciones que aportan los otros.

b) *Tiene carácter activo.*- Supone la necesidad de que el estudiante para aprender esté comprometido activamente (Fernández Batanero, 2009). La participación en el aprendizaje requiere la activación y regulación de muchos factores adicionales como el interés, las creencias, el conocimiento previo, las interacciones, la nueva información, y, las habilidades y estrategias. El aprendizaje, por tanto, requiere esfuerzo, y sobre todo, requiere que el estudiante manipule mentalmente el conocimiento (Beltrán, 1993). "Yo soy el autor de mí mismo" apuntan Falsafi y Coll (2011) haciendo alusión a la dinámica de gestación de la identidad que debe seguir el aprendiz. Es cierto, sin una implicación activa no tiene lugar la experiencia de aprendizaje significativo y para que ésta se produzca, el estudiante debe al menos hacer lo siguiente:

   - *Codificar selectivamente los estímulos informativos.*
   - *Organizar los materiales sobre bases objetivas y subjetivas.*
   - *Buscar las respuestas adecuadas.*

- *Controlar el proceso.*
- *Evaluar los resultados finales.*

Esta implicación activa, la podemos resumir en una serie de aspectos más relevantes que el estudiante tiene que ejecutar si quiere ser efectivo en su aprendizaje, entre las cuales destacaremos:

1º) *Formular metas.*

2º) *Organizar el conocimiento.*

3º) *Construir significatividad.*

4º) *Utilizar estrategias.*

c) *Debe ser estratégico*.- Para lo cual, exige utilizar diversas estrategias de procesamiento que faciliten la posibilidad del autogobierno del aprendizaje como componente del pensamiento. Los estudiantes utilizan estrategias generales como: organizar, elaborar, repetir, controlar, evaluar, etc., de tal forma que, los profesores no deben limitarse a formar estudiantes que solo sean capaces de traducir lo que ellos han enseñado en la práctica educativa. Cuando no hay comprensión (transformación), no se puede pensar con y sobre el conocimiento, el aprendizaje exige cambios, pero un cambio duradero, así se transforma en un proceso y a la vez en un producto.

d) *Es un proceso significativo*.- En el aprendizaje lo que construimos no son asociaciones entre un estímulo y una respuesta sino significados: el estudiante al aprender extrae significados de su experiencia de aprendizaje. Más que adquirir conductas, lo que aprende son conocimientos significados, de manera que la conducta será una consecuencia del aprendizaje y no lo aprendido directamente de él. Parafraseando a Beltrán (1999) y González-Pumariega et al. (2010) el aprendizaje ha pasado de la adquisición de conocimientos a la construcción de significados.

e) *Es un proceso complejo*.- Se considera un proceso de procesos, esto significa que la adquisición de determinados conocimientos exige la realización de determinadas actividades mentales que deben ser adecuadamente planificadas para culminar las expectativas del momento inicial.

También es importante reseñar que los resultados del aprendizaje, dependen de los procesos sugeridos por el profesor y puestos en marcha por el estudiante mientras aprende. Entendiendo que en el manejo de dichos procesos influye el modo de procesar la información, lo que visto desde la perspectiva del aula incluye todos los factores que hemos señalado anteriormente. Si bien, al menos, deben tener dos particularidades bien fundamentadas:

a) *Pueden realizarse de muchas maneras diferentes:*- Aunque cada uno de estos procesos constituye una parte esencial del aprendizaje, al realizarse de muchas formas puede dar lugar a estrategias que evalúan objetivos o metas marcadas previamente por el estudiante o sugeridas como demanda de tarea.

b) *Deben ser ejecutados por el estudiante*.- Aunque dichos procesos pueden ser iniciados, dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje por el profesor o por el estudiante, lo importante es que finalmente los lleve a la práctica el propio estudiante, tanto si es el profesor o el alumno el que asume la responsabilidad de activarlos.

Existen numerosas concreciones de estos procesos realizadas por distintos autores, aunque en general no se ponen de acuerdo ni en el número ni en el orden, si bien Gagné (1973) ha señalado algunos que podemos considerar como los más representativos, a saber:

a. Expectativas

b. Atención

c. Codificación

d. Almacenamiento

e. Recuperación

f. Transfer

g. Respuesta

h. Refuerzo

La importancia de estos procesos desde el punto de vista de la práctica docente es notable, sin embargo, sigue sin incidirse de una forma separada, directa y explícita sobre cada uno de ellos, puesto que mejorarlos individualmente sería la mejor manera de incidir en las finalidades de la educación. Encontramos entonces unos objetivos que están a mitad de camino entre unos principios formativos inherentes a la conducta de aprender y las exigencias técnicas propias de la labor de enseñar. Ambos aspectos interesan a nuestra investigación y son un punto de partida, aunque para ser más prácticos debemos hacer un enfoque complementario de mayor proyección. En tal caso, la forma óptima de concebirlos es como un proceso global que mejore la enseñanza y el aprendizaje porque los sistematiza y los refuerza entre sí, siendo la forma más adecuada de aplicación en el aula, ir paso a paso. Eso es lo que ha hecho Beltrán (1993), organizarlos con un orden añadido tal y como indicamos a continuación, lo que nos parece muy interesante y útil:

1º) Sensibilización.

2º) Atención.

3º) Adquisición.

4º) Personalización.

5º) Recuperación.

6º) Transferencia.

7º) Evaluación.

Estas fases han de tomarse con un carácter diacrónico y sincrónico, es decir, deben producirse todas, pero una detrás de otra, para que haya verdadero aprendizaje. Las dificultades surgen cuando al tratarse de sucesos internos que implican la manipulación de la información entrante, han de hacerse inferencias y la evolución del proceso queda muy a expensas del sujeto activo que es el alumno, que no siempre está implicado en la tarea pues sus metas y objetivos requieren una conciencia de la realidad educativa que puede estar por hacer.

Esta filosofía expositiva pretende analizar y desmenuzar lo que es el aprendizaje para establecer las bases epistemológicas del propio aprendizaje, y por tanto, los aspectos irrenunciables que todo aprendiz debe utilizar, incorporar y emplear de forma más o menos consciente. No es una cuestión baladí pensar en la conciencia como elemento que caracteriza a nuestra inteligencia y que va en aumento, conforme se madura. De ello se puede colegir que meditar y reflexionar sobre un tema como el aprendizaje, no es solo objeto de mentes preclaras que manejan variables y estados mentales imposibles de alcanzar por su gran desarrollo para la población considerada "normal". En estos momentos, muchos de sus planteamientos forman parte de la cultura general que hay sobre el aprendizaje, aunque divulgados y vulgarizados en bastantes ocasiones sin mucho rigor. El avance en el conocimiento hace que aumentemos nuestra conciencia sobre el mundo y eso implica, no sólo que miremos hacia fuera, sino que también aumentemos nuestra autoconciencia sobre los procesos que operan en nuestra mente, observando la interrelación de todos sus niveles y de sus elementos. Sin embargo, esta forma de reflexión tan personal, tan dirigida hacia dentro, choca con múltiples dificultades que son, más que otra cosa, falta de hábitos de autorreflexión por parte del alumno, o quizás, de autocontrol en alguno de las fases o momentos del proceso que constituyen básicamente la interacción dentro del aula entre aprendiz-enseñante o maestro-discípulo.

He aquí la soledad del corredor de fondo, el hombre frente al conocimiento. En las mentes todavía por madurar de los adolescentes, no hay hueco para la reflexión pura sin la contaminación de emociones descontroladas e irracionales o de otros pensamientos no pertinentes.

Tal vez, porque eso va contra su condición intelectual y su realidad existencial, por eso pocas veces se plantea como objetivo la necesidad de saber al margen de lo estrictamente necesario, viviendo sin muchas aspiraciones en un contexto determinado. De tal manera que los obstáculos, ideas y emociones mitificadoras terminan por encubrir el conocimiento verdadero (útil y funcional), quedando de él solamente una pequeña parte que se suele perder en la maraña mental de otras ideas y su variopinta constitución y procedencia: teorías personales versus teorías científicas (Pozo, 1987). No obstante, el trabajo para nuestros alumnos y con nuestros alumnos, debe tener al menos dos finalidades básicas a la hora de enseñar:

1º) Ampliar la conciencia de la realidad.

2º) Valorar la importancia que tiene el conocimiento.

Eso sí, teniendo siempre presente las características complejas y plurales que tiene el aprendizaje junto a la diversidad de factores que intervienen en la consecución de lo aprendido, lo que hacen del propio aprendizaje una mezcla de variables y de productos que desde la profesión docente "requiere tomar conciencia de las diversas formas de enfrentarse a los crecientes dilemas y problemas en el aula, pero reconociendo esa diversidad no sólo cuando se produce entre personas sino también dentro de nosotros mismos" (Pozo, 2011). De tal forma que, no se debe pensar que se está al final del camino (cada persona tiene un itinerario distinto y cada aprendizaje se abre hacia otro nuevo), y por tanto, confundir productos del proceso de aprender con conocimientos fungibles que sirven solamente para alimentar ese proceso. Los saberes que nos interesan y que están a nuestro alcance son los que deben conformar nuestras posibilidades de aprender. Aunque si bien, hay que tener en cuenta que habitualmente las personas analizan la realidad y se sitúan frente a ella de una manera subjetiva, ya que las ideas y emociones que subjetivizan lo pensado, son tan frecuentes en ese proceso de aprender que terminan por encubrir el conocimiento auténtico. Queda sólo de él, un pequeño porcentaje que termina por diluirse en la demanda de conocimiento cotidiano que la conducta humana va produciendo en su interacción continua con el medio. No obstante, aunque la realidad de la

adquisición del conocimiento y el aprendizaje sea así, debemos trabajar para nuestros alumnos y con nuestros alumnos con la finalidad principal de generar lo siguiente:

a) *Ampliar la conciencia de la realidad que nos rodea (conocimiento).*

b) *Concederle la importancia que tiene este conocimiento en nuestro quehacer cotidiano.*

c) *Partir de las características complejas y plurales que tiene el aprendizaje.*

d) *Aceptar que la diversidad de factores y variables que intervienen en la consecución de lo aprendido hacen que el propio aprendizaje sea una mezcla de variables intervinientes, productos de aprendizaje.*

e) *El camino del aprendizaje nunca tiene un final, más bien se abandona o se cierra en campos concretos, por si sólo, ante la falta de estímulos.*

En general, para que el aprendizaje ocurra debe haber un trabajo de elaboración por parte de quien aprende, puesto que el conocimiento que ya tiene presente en su mente debe manipularlo y construir nuevo conocimiento para sí mismo, según las tesis constructivistas. Entre los muchos matices y enfoques que tiene lo aprendido, todos los estudiantes deben aportar algo al aprendizaje, entendiendo que sus ideas sirven como base para sus teorías (modelos mentales internos) y además la consistencia de éstas debe someterse a prueba en cada experiencia nueva de aprendizaje. Partiendo de esas teorías los estudiantes desarrollan nuevas relaciones y predicciones comparando dichas teorías con las observaciones basadas en el conocimiento recién representado. Si éstas son incapaces de explicar ciertos aspectos de sus observaciones, esas teorías resultarán rechazadas, modificadas o reemplazadas, o, sólo temporalmente aceptadas (Pozo, 1987). En resumen, este proceso de modificar las teorías para llegar a una nueva comprensión, es lo que llamamos aprendizaje.

Este cambio de teorías personales por otras científicas acordes con la exigencia de determinados niveles de estudios, se puede situar en el aula donde las dificultades de cada tarea hacen más o menos posible este cambio. Esto se puede concretar en resultados positivos o negativos según sean los logros, yendo éstos asociados a determinadas actitudes y características del alumnado, a saber:

1º) Motivación para estudiar. Dedicación en casa y en otros contextos como la propia escuela, teniendo en cuenta que al menos esta dimensión del estudio debe aportar lo siguiente, según Alonso Tapia (1991):

a) Gratificación, relacionada con:

- El logro, como conocimiento.
- El logro, como posible refuerzo recibido de los adultos y compañeros.
- El logro, como confirmación de su capacidad intelectual.
- El logro, como refuerzo del profesorado.

b) Planificación y autoexigencia. Siendo capaz de posponer otros intereses y deseos; no deja para mañana tareas y obligaciones.

c) Autocontrol de estados emocionales negativos. Minimiza reacciones personales como son la excesiva ansiedad, preocupaciones, obsesiones, etc.

d) Disponer de un lugar de estudio con las condiciones adecuadas, donde le resulta agradable el estudio y se puede aislar y no ser molestado.

2º) Condiciones personales:

a) Autoconocimiento o conocimiento de la propia realidad personal, buena autoestima.

b) Posee los conocimientos previos suficientes como para abordar con éxito los retos del aprendizaje que se proponen a ese nivel educativo.

c) Posee las estrategias para aprender adecuadas y sabe cómo utilizarlas y las utiliza en el contexto del aprendizaje.

d) Posee una capacidad de autorregulación de sus propios procesos de aprendizaje y los usa discrecionalmente.

e) Tiene las suficientes habilidades sociales como para tener una interacción positiva, tanto con sus compañeros como con el profesorado.

f) Sabe encajar las adversidades y los resultados negativos en un contexto positivo de superación y no se desanima fácilmente.

g) Posee una buena capacidad de asimilar información.

h) Tiene un nivel de desarrollo aceptable en las áreas instrumentales.

i) Su condición de estudiante es valorada positivamente por los padres.

3º) Trabajo en clase:

a) Sigue la marcha del profesor, conoce cuales son los ejes principales en los que se basa para desarrollar su asignatura.

b) Tiene constancia de lo que se hace en clase tomando apuntes y notas.

c) Interviene en clase preguntando cuando no comprende algo.

d) Sabe dialogar con los compañeros y conecta con ellos cuando no entiende algo.

e) Es capaz de sacar conclusiones positivas de los exámenes y pruebas, sabe enfrentarse a ellos sin disminuir su nivel de respuesta.

f) Tiene buenas relaciones con el profesorado y con los compañeros.

Partiendo de estas premisas, el alumno debe tener la capacidad de globalizarlas y concretarlas en algo que los aprendizajes modernos demandan, es decir, el estudiante se debe acercar a un aceptable grado de funcionalidad y utilidad de cara a nuevos aprendizajes, alejado de los aprendizajes superficiales o puramente asociativos. Esta es una exigencia que puede aportar a quien aprende lo siguiente:

- ✓ Organización de la información asimilada.
- ✓ Utilidad o aplicabilidad de la misma en términos de validez e inmediatez.
- ✓ Interés de la información.
- ✓ Respuestas satisfactorias relacionadas con las preguntas o necesidades que se tengan planteadas.
- ✓ Reducción de la tasa de estrés.

Es un proceso que arranca con la teoría de Ausubel (1968, 1978) para indicar que el aprendizaje entre sus condiciones esenciales, requiere la disposición del estudiante para aprender con una cierta dosis de transcendencia. Este tipo de aprendizaje exige una reconciliación integradora, es decir, que dentro de cada alumno los conocimientos ya existentes se reorganicen y adquieran nuevo significado. Es evidente que todos los que nos dedicamos a enseñar lo buscamos día a día, pues la información novedosa que va proporcionando el devenir requiere nuevas respuestas, ya que estamos ante una realidad en continua transformación, lo que implica que la información nueva, potencialmente significativa, se incorpore a la estructura cognitiva del estudiante. Es interesante tenerlo en cuenta desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje y de las relaciones entre el profesor y los alumnos, según Wittrock (1990) está en la base

de toda relación humana, pues toda ella está mediada por el intercambio de información y al igual que interaccionamos con el medio material para mantener una homeostasis interna de tipo físico, también se produce una homeostasis informativa, basada o relacionada con el "Principio de reacomodación" de Piaget (1969, 1978 y 1983). Según esto, los alumnos aprenden material significativo generando o construyendo relaciones entre la nueva información y el conocimiento almacenado en la memoria. Aunque si bien (Pozo, 2011) amplia esta visión y la mejora cuando dice que "aprender no sería relacionar exclusivamente unos saberes con otros integrándolos y conectándolos, sino diferenciar y discriminar, algo esencial para reducir la interferencia entre unas formas y otras de funcionamiento cognitivo". Algo a tener en cuenta para enriquecer nuestra visión del aprendizaje.

De aquí nace la principal generación de recursos de aprendizaje, basado evidentemente en recursos lingüísticos que más tarde va a utilizar el aprendiz para hacer sus elaboraciones verbales o simbólicas. Ocurren éstas cuando el estudiante busca descubrir la regla (de significatividad) o la relación subyacente, sacando inferencias de la misma, aplicándola, probándola, relacionándola con otras reglas y con la experiencia. Por tanto, el mecanismo principal de aprendizaje será la producción de inferencias por parte del estudiante sobre las relaciones potenciales y luego buscar activamente la retroalimentación sobre la adecuación de estas relaciones.

Pero si hemos citado la motivación como factor crucial para aprender, es decir para propiciar los cambios que deben dar lugar a la ampliación y modificación de los esquemas conceptuales de conocimiento, tenemos que tener presente que es muy difícil que un alumno tenga motivación para el estudio mientras se vea a sí mismo incapaz de alcanzar niveles aceptables de rendimiento académico (Burón 1996; Harter, 1992 y Valle Arias et al., 2010). Esta es una conclusión asumida de manera más o menos explícita por todos los docentes, ya que podemos decir que la mayor parte de los alumnos que vienen experimentando el "fracaso escolar", desde cursos anteriores sienten que no tienen capacidad para rendir aceptablemente. Sin embargo, ese rendimiento bajo no encaja con una motivación que sí

tienen para realizar otras actividades fuera de la escuela, sin las demandas y exigencias que conlleva el estudio. Esta actitud contraria se manifiesta en rechazo y cuestionamiento de todo lo académico, haciendo muy difícil y complicada su integración escolar. Algunas de las causas que propician dicha actitud son las siguientes:

- ✓ Estricta exigencia horaria.
- ✓ Una continua actividad mental/intelectual.
- ✓ Exigencia de una interacción continua con los compañeros.
- ✓ Respeto y adecuación a unas normas de comportamiento.
- ✓ Interacción continua con una autoridad que le da directrices y le acota el campo de actuación.
- ✓ Vivencias en un espacio cerrado y no natural.

En el camino que nos lleva por la orientación y el asesoramiento adecuado en la E. Secundaria, estamos acostumbrados a poner ejemplos sobre las obligaciones que conlleva el mundo laboral, esperando que pueda generar la suficiente motivación. Nuestros alumnos sí entienden que quien trabaja debe cumplir con unas exigencias a cambio de algo que les interesa: el salario. Por eso, consideramos que la escuela y la empresa tienen algunas similitudes en cuanto a obligaciones y responsabilidades. Existe una tentación que no deja de estar exenta de riesgos, como es la comparación entre estos dos mundos, pero que aceptando ciertas diferencias insalvables de edad, madurez, experiencia, complejidad, etc., puede servirnos para aportar otra dimensión que haga mejorar nuestro objetivo de hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicándose más el alumno. Son ejemplos que desde la práctica orientadora se vierten con cierta asiduidad en el mundo de la educación, pues lo profesional está ligado a lo vocacional en el campo de los estudios y uno ha de terminar necesariamente en otro, formando ambos un continuo de realidades que condicionan las decisiones a tomar en la E.S.O. Entendiendo que el rendimiento en estos alumnos estará condicionado por diversos factores que muy bien se pueden ubicar en el campo laboral, pudiéndose identificar como similares en ambos contextos. Desde este

planteamiento, puede ser ilustrativo el estudio realizado por Clark y Palm (1990), sobre las causas que originaban los problemas personales en el seno de una empresa, y el consiguiente descenso de rendimiento en ella, a saber:

1) *Impulsividad.* Caracterizada por el acercamiento desorganizado al problema, además de una ausencia de búsqueda seria de alternativas y excesiva precipitación. En general, esta dimensión conlleva soluciones rápidas y poco meditadas.

2) *Falta de precisión y exactitud en la recogida de datos.* Se ignora la información disponible, se toman decisiones sobre la base de generalizaciones o evidencias vagas, abstractas y poco concretas.

3) *Definición imprecisa del problema.* Se producen porque no se conoce la existencia del mismo y se identifican los síntomas con el problema real, siendo en definitiva sus definiciones muy elementales.

4) *Falta de la necesidad de evidencia lógica.* Se acepta la visión sobre el problema de cualquier persona o las soluciones sin evidencia y se rechaza o se tiene dificultades para cambiar de posición cuando se presenta la evidencia alternativa.

5) *Modalidad de comunicación egocéntrica.* No se escuchan otros puntos de vista y los sentimientos personales influyen indebidamente en la solución de los problemas.

6) *Falta de precisión al comunicar las respuestas.* Se comunican generalidades y se dan instrucciones vagas y también es vaga la programación de objetivos.

7) *Respuesta de ensayo-error.* Se dan respuestas para ver si dan los resultados esperados (al azar). No se planifican las respuestas y se adoptan soluciones sin considerar previamente las posibles consecuencias.

Es indudable la validez de estas apreciaciones obtenidas en el campo empresarial para trasladarlas al campo educativo, por eso podemos servirnos de ellas en el contexto escolar como una forma más de incentivar a nuestros alumnos y acercarlos a una realidad que les va a afectar en un futuro más o menos próximo. Es cierto que los alumnos están inmersos en un proceso de formación-ocupación y desde el ámbito de las exigencias que conlleva ser estudiante, van a requerir el manejo de variables similares lo que le puede ayudar a aumentar su rendimiento.

Es importante completar lo dicho hasta ahora con el beneficio de lo que supone para un alumno llegar a la conclusión de cómo aprender para utilizarlo como regla mental o, si lo requiere, como simple receta en los procesos de adquisición de conocimientos en que se encuentre inmerso. Es decir, algo práctico que le sirva a modo de corolario como una estrategia útil de resolución de problemas, un listado práctico de las implicaciones que tiene para él aprender en términos generales, referido a las actitudes y acciones de probada eficacia que debe utilizar cuando está aprendiendo. Según Burón (1996) las pautas que se deben seguir son las siguientes:

a. Explicarlo con sus propias palabras.

b. Buscar ejemplos diferentes que lo confirmen.

c. Buscar ejemplos o argumentos en contra.

d. Reconocerlo en circunstancias distintas.

e. Reconocerlo aunque esté expresada con otras palabras.

f. Ver relaciones entre esa idea y otras ideas o hechos conocidos.

g. Usarlo de distintas formas.

h. Prever alguna de sus consecuencias.

i. Decir o expresar su opuesto o contrario.

j. Sacar deducciones personales.

k. Usarlo para explicar otros hechos.

Es evidente que no ignoramos el substrato en el que se apoya una teoría sobre el proceso de enseñar y aprender, y más exactamente, sobre el aprendizaje, pues, ante todo, arrancamos de una concepción chomskyana del lenguaje en el sentido de que aprender favorece los nuevos aprendizajes. De tal manera que, si se procesa el conocimiento, éste puede ser generativo, es decir, que se puede utilizar para adquirir nuevo conocimiento, sobre todo dándoles confianza a los alumnos para que se familiaricen con él y no lo vean como algo ajeno, para lo cual dentro del aula se deben hacer indicaciones o sugerencias, tales como:

- ✓ Que utilicen lo que conocen para hacer predicciones que puedan ser probadas y modificadas a medida que va estudiando e interactuando con el profesor y otros estudiantes.

- ✓ Animar para que pongan en práctica el nuevo conocimiento e integrarlo en el conjunto de un conocimiento general de fondo.

- ✓ Que contrasten ese conocimiento y las teorías personales que puedan derivar con otros conocimientos y opiniones para aumentar su consistencia y validez, siendo así enriquecido.

Este conjunto de aspectos metodológicos, entendidos como logros, debe caracterizar el quehacer docente (educativo), porque cuando los estudiantes utilizan el nuevo conocimiento para interpretar nuevas situaciones resolviendo problemas, pensando y razonando para aprender finalmente, se produce un cambio desde las teorías relativamente inmodificadas de los principiantes a las teorías y conceptos más avanzados (Pozo, 1987). Esto se observa en los cambios que experimentan los alumnos cuando llegan a 1º ESO y se van en 2º de Bachillerato. Esto nos indica, desde el punto de vista de la práctica docente, que estamos en el buen camino.

No obstante, nos encontramos frente a una realidad que tiene unos efectos contradictorios sobre la práctica educativa y sobre la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es que la *nueva*

comprensión no ocurre en todos los alumnos por igual debido a la diversidad del alumnado que se manifiesta en sus distintos estilos de aprendizaje, lo cual está en el fondo de esas diferencias unido a factores como:

a) No disponer del conocimiento previo necesario.

b) No conocer las estrategias adecuadas.

c) Interpretar la tarea de manera diferente a quien la plantea como objetivo.

d) Falta de motivación.

e) Existencia de un autoconcepto negativo.

Porque en el aprendizaje, según Beltrán (1993), su carácter cuantitativo y cualitativo estarán en función de los procesos y estrategias que se utilicen, por tanto, el aprendizaje depende de lo que el estudiante haga, es decir, de los procesos que ponga en marcha al aprender, y en consecuencia, de las estrategias que desarrollen estos procesos (Pérez, 1991).

Desde esta óptica es interesante resaltar las exigencias que la institución educativa propone al profesor, dictamen que como obligación es necesario que él mismo tenga en cuenta. Dichas referencias las podemos concretar en los "diez mandamientos cognitivos" que según Riviere (1983) la escuela debe prescribir al educador:

I. Vincularás en lo posible los contenidos escolares a propósitos e intenciones humanas y situaciones interactivas.

II. Te servirás de la atención exploratoria del niño como recurso educativo y asegurarás su atención selectiva sólo en periodos en que ésta pueda ser mantenida.

III. Procurarás al niño tareas de orientación adecuadas, procedimientos de análisis profundo y ocasiones frecuentes de análisis intelectual.

IV. Le enseñarás a planear el uso y selección de sus recursos cognitivos.

V. Proporcionarás las estrategias y habilidades especializadas exigidas por las tareas.

VI. Asegurarás el dominio de los códigos de representación para permitir su empleo creativo.

VII. Te asegurarás de que las exigencias del programa no desborden su competencia lógica y las posibilidades de su memoria a corto plazo.

VIII. Tratarás de organizar sus conocimientos con esquemas y de desmontar sus preconceptos empleando inteligentemente los ejemplos.

IX. Te preocuparás de asegurar la asimilación y adiestrar específicamente la generalización de los contenidos.

X. Y, para colmo, valorarás también a los niños y niñas que se muestren interesados y competentes.

A esto podemos añadir, desde una óptica más general, el compromiso deontológico que supone educar sin dar la espalda a las exigencias que conlleva este hecho como profesores de la E. Secundaria. Siguiendo este trazado, para Marina (2001) todo docente debe asumir un conjunto de actitudes y compromisos del siguiente tipo:

- ✓ Debe concebir la educación como un proyecto ético.
- ✓ Debe ser un experto en educación
- ✓ Debe entrenar para la acción.
- ✓ Ha de ser un experto en resolución de conflictos.
- ✓ Tiene que ser un experto en colaboración.
- ✓ Deberá adoptar un papel siempre activo.

- ✓ Ha de ser un propagandista de la educación.

Entre todas estas aportaciones, se conforma un estilo de enseñanza acorde con una realidad educativa que marca tiempos e intervenciones y que se debe ajustar a una realidad más concreta: el estilo de aprendizaje. Con este propósito debemos tener en cuenta lo que apuntan González-Pienda et al. (2010) cuando dicen que "no son las acciones del profesor sino las acciones del estudiante, lo que cambia el centro de gravedad del proceso E/A y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrada en el aprendizaje y en la persona que aprende". Sobre esto vamos a incidir a partir de este momento, pues la rentabilidad en el aprendizaje estará condicionada por esta última variable, ya que como señala Schmeck (1988), el estilo de aprendizaje "es una predisposición a utilizar una estrategia particular de aprendizaje al margen de las demandas específicas de la tarea", es decir, es una forma de abordar el aprendizaje que se utiliza con alguna característica transaccional. Llegamos a estas conclusiones a partir de las teorías de adquisición del conocimiento, aquellas que explican el papel fundamental de las construcciones mentales y las interpretaciones (personales) que hacen de los individuos buenos aprendices durante los hechos de aprendizaje. Tenemos así que el papel de las inferencias en la comprensión de textos, más la evidencia de que las personas inventan procedimientos o algoritmos para ejecutar determinadas tareas, además de que los sujetos expertos en la solución de problemas los reformulan antes de comenzar a trabajar en ellos, apuntan hacia el papel activo del aprendiz cuando adquiere un nuevo conocimiento (Puente, 1994).

Debemos situar, no obstante, nuestra valoración de estilos de aprendizaje en aquella realidad en la que los alumnos, y más concretamente las personas, se hallan inmersos. El problema estriba en la complejidad de las interacciones humanas que hace a veces inabarcable el rango de factores que pueden determinar la situación, sobre todo, porque no hay un universal que establezca cuales son éstos. Ello nos obliga a regresar al principio de nuestra exposición, la dimensión social del aprendizaje.

Estamos en el interior de cada individuo y nos movemos entre estilos de aprendizaje y estilos cognitivos, ya que como apuntan García y Pascual (1994), la problemática de los estilos cognitivos se ha situado desde sus orígenes en esa zona fronteriza entre la dimensión estrictamente cognitiva y la de otros aspectos de la personalidad. Ese carácter de nexo entre estas dos dimensiones les ha dado especial relevancia y transcendencia, al mismo tiempo que supone una dificultad para su investigación, fruto de la pluralidad en los planteamientos teóricos y la metodología investigadora, tal y como lo han apuntado Carretero y Palacios (1982). De tal forma que, existen dos grandes enfoques, uno, que trata a los estilos cognitivos como una dotación estrictamente intelectual-cognitiva en donde se tiene en cuenta las variaciones individuales en los modos de percibir, recordar y pensar; formas distintas de aprender, almacenar, transformar y emplear la información (Kogan, 1981, García y Pascual, 1994). Dos, se trata de una concepción de estilos cognitivos en la que se incluyen otras dimensiones de la personalidad no estrictamente cognitivas, como motivaciones o intereses, sentimientos, emociones, actitudes, etc.. En este sentido es interesante recordar la definición de Schmeck (1988) citada anteriormente, en la que el factor personal tiene un peso muy importante en la adopción de una estrategia de aprendizaje determinada, independientemente de lo que la tarea en sí requiera.

Aunque partamos de esta concepción, debemos apuntar que es una realidad cambiante en el caso de nuestros alumnos, que en nuestra opinión se manifiesta bajo una forma de pensar típica que se estabiliza con el tiempo, sobre todo con las repetidas exigencias de tipo intelectual que se dan en el devenir de la vida. Esta es la tendencia, aunque por otra parte están las improvisaciones, variaciones y cambios en la personalidad, fruto de circunstancias menos previsibles que introducen comportamientos diferentes y respuestas singulares en la actividad cognitiva frente a las exigencias que establece el hecho del aprendizaje.

Concluimos indicando que no hay tanta independencia entre factores explícitos e implícitos, al menos en el proceso de desarrollo de un aprendizaje que tenga un final satisfactorio, entendiendo que motivación, hábitos consolidados de trabajo intelectual, actitudes,

intereses, etc., determinan una forma de poner en práctica la solución de problemas. Asimismo, esto puede enmarcarse dentro de una dimensión más amplia como un aspecto más de la actividad humana, fruto de la interacción de un individuo con su medio y en donde es fundamental el aprendizaje. No obstante, nuestro discurso teórico sobre la naturaleza del aprendizaje no debe dejar de lado la posibilidad de concretar algunas características más sobre el mismo que desarrollamos en el siguiente apartado.

2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: DISTINTAS MANERAS DE APRENDER. PROPUESTA DE NUEVAS VARIABLES

En el aprendizaje, es un tema central el procesamiento de la información ya que le proporciona su auténtica relevancia construyendo conceptos, organizando y elaborando esquemas mentales, razonando, haciendo inferencias, etc. Y para que ello tenga esa relevancia, debe obedecer a un planteamiento más o menos estratégico, entendiendo que toda estrategia en el campo del aprendizaje (termino obtenido del campo militar, según Genovard, 1990), es un procedimiento o actividad que tiene por objeto mejorar dicho aprendizaje.

Si como ya hemos apuntado, un estilo de aprendizaje es una tendencia a utilizar determinadas estrategias, éstas estarán condicionadas por factores personales que las propicien, utilicen y valoren. ¿Estará en el fondo la rentabilidad en el aprendizaje condicionada por la lucha en imponer un modelo eficaz de estilo de aprendizaje? ¿Tienen más peso en la adopción de una estrategia eficaz los factores de personalidad, que los puramente cognitivos? ¿Terminan por imponerse los modos caracteriales o temperamentales frente a las pautas de tipo lógico? ¿Debemos entender que los argumentos más racionales pueden ser comprendidos pero no aceptados frente a los argumentos de rango emocional, cuando se trata de elegir un camino en la solución de problemas?, son preguntas que nos llevan a buscar respuestas en campos híbridos dentro de la ciencia psicopedagógica, donde importa la cara pero también el envés.

Estamos abocados a luchar en la etapa de estudios que nos ocupa, en plena gestación de la personalidad del adolescente, con una realidad en la que nuestras actuaciones van a producir sus frutos a largo plazo. Entre los muchos factores que condicionan el qué hacer para nuestros alumnos, deben incluirse aquellos que ofrecen la dimensión más importante desde su punto de vista. No en vano van a ser dichos factores los que determinen, en términos generales, el éxito o fracaso de nuestras acciones sobre el medio que nos rodea. Y entre dichos factores las emociones juegan, en sus distintas conformaciones, un papel muy importante en el mundo de los jóvenes, pues independientemente de la capacidad o habilidad cognitiva van a definir formas más o menos directas de enfrentarse a la realidad y poner en práctica sus estrategias de éxito. Como apuntan González-Pienda et al. (2010), los estilos representan modelos de variabilidad individual en las formas de percibir, recordar y pensar que tienden a reproducirse de forma constante en una amplia gama de situaciones sociales y de aprendizaje.

Empero, si pretendemos ahondar en el campo de los estilos de aprendizaje para conocer los tipos y características que los asisten, debemos hacer un trabajo de selección y referirnos a los más utilizados por autores como Marton (1984), Schmeck (1988), Selmes (1987), Entwistle (1988), Kolb (1984), Stenrberg (1997), etc.; y agruparlos en cuatro grandes conjuntos de estilos, a saber:

a) Profundo-superficial-estratégico.

b) Profundo-elaborativo-superficial.

c) Divergente-convergente-asimilativo-acomodaticio.

d) Legislativo-ejecutivo-judicial.

Ante las consecuencias educativas que supone la naturaleza y los tipos de estilos de aprendizaje, es importante volver nuevamente sobre una idea, implícita en nuestros anteriores comentarios y en la que insistiremos en futuras ocasiones: el educador no debe utilizar en su intervención educativa como recurso habitual la capacidad de improvisación que le aporta la experiencia, pues como ya hemos

indicado anteriormente, debe quedar para momentos puntuales. El esfuerzo que ha hecho por comprender, controlar y conocer el contexto en el que aprende el alumno, debe complementarse con aquellos recursos técnicos que le aporta la psicopedagogía para conocer el tipo de aprendizaje que pone en marcha el alumno. Aunque esto suponga una novedad (lo es en esencia para la mayoría de los docentes que ejercen en etapas educativas como la primaria y la secundaria), el propio profesional lo debe incorporar a lo que ya conoce de manera intuitiva y que forma parte de sus teorías implícitas sobre cómo aprende el alumno, de tal manera que impregne todo el conocimiento pedagógico de rigor y sensatez, y sobre todo, lo revista de connotaciones científicas. Desde esta perspectiva, es interesante tener en cuenta el paso que supone en estos momentos para el profesorado las nuevas incorporaciones teóricas a sus concepciones sobre la enseñanza (en general, entre los más veteranos suele existir la opinión de que en este campo de la actividad humana nada nuevo puede existir, ya está inventado todo). Según estos, los añadidos a pie de página no amplían conocimientos para ser más eficaces, sino que se consideran teorías que retardan la acción directa que el profesor debe ejercer sobre el alumno, a tenor de las concepciones que el profesorado tiene, constatables de manera permanente en forma de testimonio sobre lo que es la educación. En cuyo caso, pueden ser también desechables por la falta de adaptación a contextos escolares concretos e incluso a materias determinadas, especialmente porque se parten de estilos de enseñanza bastante personalizados muy vinculados a un determinado perfil humano y muy "experienciales". Pocas son las directrices técnicas obtenidas de un modelo desarrollado lejos de las aulas de secundaria, puesto que aunque haya investigaciones realizadas con este tipo de alumnos, falta la práctica en la que siente seguro el docente, no sabiendo a la postre cómo "hincarle el diente" a tan elaborado y sustancial plato. Aunque es una vía diferente a la nuestra existen autores en el campo de la Psicología de la Educación como Martín et al. (2011) que afirman lo que aquí tratamos de razonar cuando dicen que "la investigación, la innovación educativa, han mostrado de forma contundente que una de las variables críticas para que sea posible el cambio educativo que precisan nuestras aulas, es el profesor. Sin duda es el tipo de práctica docente la que se constituye en

el núcleo esencial de cualquier proyecto que intente promover nuevas y buenas prácticas educativas".

Es evidente que se necesita una visión más global y relacionada entre lo que es la praxis educativa, las concepciones teóricas y los estilos de enseñar del profesorado actual de E. Secundaria. No sé si en el futuro próximo se encontrará aunque con los planteamientos actuales resulta difícil, tal y como se está produciendo el despegue progresivo de las leyes educativas respecto a la utilización de la psicopedagogía, desde la LOGSE hasta la LOMCE. De ahí que pensemos en una forma de acercamiento práctica entre distintos constructos educativos a través de los estilos de aprendizaje, dada su naturaleza globalizadora directamente relacionada con los resultados de aprendizaje. Por eso es interesante cuando no necesario realizar una valoración de conjunto que nos sirva como punto de partida, desde nuestra atalaya educativa, para ponderar la utilidad y pertinencia de los diferentes modelos.

Veamos entonces, las características de cada uno de los estilos y las consiguientes aportaciones que nos hacen, acotando y fundamentando distintas maneras de aprender para poder apoyar los objetivos de nuestra investigación.

a) *Estilo profundo-superficial-estratégico.* Para Martón et al. (1984), como el modo de aprender está en estrecha dependencia con la intención de la persona que aprende, ante una misma tarea, las personas pueden tener diferentes intenciones y propósitos. En el enfoque profundo el interés prevalente es comprender el significado. Se trata de relacionar la información con los conocimientos y experiencias personales, se buscan hipótesis alternativas, se analiza la lógica del argumento y se evalúan las conclusiones. Se trata pues de un aprendizaje significativo que pretende integrar los nuevos datos en la estructura mental del individuo. Por el contrario, en el enfoque superficial la intención se limita al cumplimiento de la tarea, para lo cual se rastrea el significado trasmitido y se buscan cuestiones susceptibles de ser objeto de control para repetirlas y

memorizarlas a corto plazo. El enfoque estratégico utiliza aspectos del enfoque superficial y profundo, la persona planifica su actividad y la metodología de estudio, sistematiza tiempo y esfuerzo teniendo en cuenta las demandas que exigen la evaluación. En cambio, Selmes (1987) distingue solo dos estilos: profundo y superficial. El estilo profundo en este caso se caracteriza por tres rasgos principales:

1) La interpretación personal de los acontecimientos.

2) La interrelación entre los conocimientos.

3) La estructuración de los conocimientos.

Por contra, el estilo superficial se caracteriza por:

1) El aislamiento de los conocimientos.

2) La memorización mecánica.

3) La pasividad, y la dependencia de las instrucciones de otros.

b) *Estilo profundo-elaborativo-superficial* (Schmeck, 1988). En el enfoque dirigido hacia la comprensión-reproducción-éxito, este autor pone el énfasis sobre el papel de la atención o enfoque de aprendizaje en estrecha relación con la motivación e interés del alumno. Según este modelo, el estilo profundo el alumno pasa el tiempo de estudio comparando y contrastando abstracciones y organizándolas para formar jerarquías y teorías. Además de que tiene la intención de comprender y el intento de relacionar la información entrante con la experiencia y los conocimientos a fin de extraer significados personales. El resultado se sitúa en los niveles de análisis, síntesis y evaluación. En un estilo superficial la intención consiste en satisfacer los requisitos de la tarea, lo que conduce a memorizar únicamente aquello que se cree exige el profesor (estrategias de aprendizaje memorístico). Un estilo elaborativo produce estudiantes con una estrategia personalizada que tienen un autoconcepto más articulado y

tenaz con continuas autorreferencias. En este estilo, el aprendizaje implica adaptación, aplicación y desarrollo de mecanismos de superación. En términos generales podemos decir que el aprendizaje es influido por la motivación e interés del alumno, resultando que la motivación intrínseca facilita el enfoque profundo mientras que la ansiedad y el miedo al fracaso inducen a un enfoque superficial. Aunque si bien lo normal es que la mayor parte de los estudiantes muestren componentes de las tres estrategias dentro de cada estilo: conceptualizar, personalizar y memorizar..

c) *Estilo divergente-asimilativo-convergente-acomodaticio*. Es asumido que el proceso de aprendizaje se da como el resultado de una respuesta cíclica que pretende el mismo fin en cada fase: adquirir información. Según este estilo el aprendizaje parte de una captación de información que es procesada, estructurada, elaborada y utilizada; en cada fase la persona puede tener preferencia por alguna de ellas, lo que configuraría una orientación de aprendizaje determinada, Kolb (1984) distingue las siguientes:

    1. Experimentación concreta.
    2. Conceptualización abstracta.
    3. Observación reflexiva.
    4. Experimentación activa.

Según este autor, las cuatro dimensiones de aprendizaje citadas se concretan en los siguientes estilos:

- ✓ Estilo divergente.- Acentúa la experiencia concreta y la observación reflexiva. Orientado hacia el significado y los valores. Interesado en las personas, imaginativo y sentimental.
- ✓ Estilo asimilativo.- Acentúa la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. Orientado hacia la construcción de modelos teóricos lógicos y

consistentes. Más interesados en los conceptos y las ideas que en las personas.

- ✓ Estilo convergente.- Pone énfasis en la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Orientado hacia al solución de problemas y toma de decisiones, controlados emocionalmente.

- ✓ Estilo acomodaticio.- Acentúa la experimentación activa y la experiencia concreta. Adaptables a la circunstancias e influenciables por las personas de su entorno.

d) *Estilo legislativo, ejecutivo y judicial.*- Sternberg (1990), le da su personal enfoque a los estilos como una visión particular de estilos de pensamiento y resuelve esta cuestión con el ingenio que le caracteriza, aunque si bien refunde lo ya dicho por anteriores autores. Su capacidad como teórico de la inteligencia se pone de manifiesto cuando define el estilo de aprendizaje como un modo de autogobierno de la mente, haciendo referencia a la forma como utiliza su inteligencia. Saca consecuencias y dice que las diferentes formas de emplear la inteligencia para aprender se pueden agrupar en tres tipos: legislativa, ejecutiva y judicial.

Las personas con estilo legislativo disfrutan creando, formulando y planificando la solución de problemas, crean sus propias reglas y prefieren problemas abiertos. Se interesan por actividades creativas y constructivas. Las personas con estilo ejecutivo prefieren actuar con pautas de reglas establecidas y marcos configurados. El estilo judicial implica actividades en las que interviene, sobre todo la creatividad, el análisis y el juicio crítico. Las personas con esta orientación se interesan por el análisis de las ideas, el enjuiciamiento y análisis de problemas.

En general, según este autor, las personas no tienen un estilo u otro en exclusiva, sino que comparten en mayor o menor medida los distintos estilos, además tienden a utilizar

> un estilo u otro según campos de actividad y demanda de la situación. Normalmente, las escuelas premian los estilos ejecutivos que se corresponde con el alumno que acepta y trabaja en el sistema de reglas establecidas. El estilo legislativo puede ser especialmente valorado en los niveles superiores de enseñanza y en determinados programas de investigación.

Resumiendo, estamos de acuerdo con Sternberg (1990) cuando dice que "las posibles diferencias entre los estudiantes, tanto a la hora de aprender como en lo que se refiere a los resultados obtenidos en el aprendizaje, vienen marcados por diferentes motivos e intenciones que guían su conducta académica y por determinadas estrategias y recursos cognitivos que ponen en marcha para dar una respuesta lo más calculada y ajustada a sus intenciones, motivos y metas".

No obstante, con independencia del desarrollo y las justificaciones teóricas realizadas sobre los estilos de aprendizaje, el hecho que va a tener en última instancia gran trascendencia en los resultados de aprendizaje, es el ajuste profesor-alumno. La adecuación entre estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje, en donde lo importante es que los profesores tengan en cuenta sus propios estilos y valoren la influencia que ejercen en el rendimiento del alumno (Beltrán, 1993). Así lo entienden Núñez Pérez et al. (2010) cuando citan a Monereo y Solé (1996) en alusión a lo expresado aquí con la siguiente afirmación: "la mayor parte de las dificultades de aprendizaje y de retrasos en el desarrollo que presentan algunos sujetos pueden explicarse por una falta de ajuste entre la perspectiva del educador y la del aprendiz que impide que éste interiorice nuevos procedimientos con los que gestionar mejor su conocimiento". Esto nos interesa en un doble sentido, la adecuación de los profesores a los alumnos, y, de los alumnos a los profesores, según lo dicte cada situación.

Si pretendemos clarificar el constructo de estilos de aprendizaje y hacerlo más asequible y cercano, existe una forma más sencilla de definirlo cómo la manera con que actúan las personas para clasificar y analizar comportamientos ante las situaciones de aprendizaje. Autores como Alonso, Gallego y Honey (1995), hablan de que las características

estilísticas son indicadores externos comportamentales de dos niveles profundos de la mente humana:

a) *El sistema total de pensamiento.*

b) *Las peculiaridades o cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.*

Desde esta perspectiva, que añade una visión más global, es donde situamos la dimensión que nosotros pretendemos dar al problema aquí esbozado y a la investigación subsiguiente. Si pensamos que la vida es un hecho contradictorio y complejo, ¿la práctica educativa en la E. Secundaria, responde a la existencia de un mundo ordenado en el que el rigor científico se debe supeditar al compromiso emocional que tiene cada uno consigo mismo y con su entorno más inmediato?, ¿es la actitud de nuestros alumnos ante el aprendizaje una cuestión ética o desiderativa, o más bien una cuestión técnica sobre la que podemos intervenir de manera racional?. Son preguntas de mucho calado que la inercia imperiosa de responder al día a día no deja encontrar otras respuestas. Nos encontramos así estilos que son eficaces con respecto al aprendizaje sobre los que no hay ningún canon general, son subjetivos e improvisados y el rigor que los caracteriza inexistente, otros, por el contrario, se basan en el orden y la autoexigencia y proyectan un estilo concreto que pueda ser considerado correcto. No hay una referencia científica univoca, al menos en la conducta del estudiante con respecto al aprendizaje, valga como muestra de esta evidencia real los trabajos de Gregorc et al. (1985), que investigaron a finales de los años setenta el comportamiento de alumnos brillantes dentro y fuera del aula, encontrando aspectos contradictorios en dicho comportamiento acerca del estudio, ya que unos tomaban muchos apuntes, otros no anotaban ni una línea; unos estudiaban cada noche y otros lo hacían antes de los exámenes; unos tenían una mesa de estudio y cierto orden general, y otros, estudiaban en cualquier sitio. Casuística que observamos hoy en día en nuestros centros de enseñanza de primaria y secundaria y en la práctica totalidad de nuestros estudiantes.

Por eso, como ya hemos señalado, existen muchas discrepancias y distintas concepciones en lo que se refiere a los estilos de

aprendizaje, sin embargo, podemos concretar cuatro factores o dimensiones relacionadas con el hecho último de aprender desde el punto de vista cognitivo que van a influir también en nuestra dimensión práctica de los perfiles de aprendizaje (Beltrán, 1993), a saber:

a) Dependencia e independencia de campo.

b) Conceptualización y categorización.

c) Reflexividad e impulsividad.

d) Las modalidades sensoriales.

Son dimensiones cognitivas de realidades que condicionan tanto la capacidad de resolución de problemas como las destrezas para aprender y hasta la forma de estudiar. Son por tanto, aspectos interesantes que afectan al aprendizaje de la siguiente manera:

- ✓ Los dependientes de campo, en situaciones de aprendizaje prefieren mayor estructura externa, dirección e información de retroalimentación. Están a gusto con la resolución de problemas en equipo, por el contrario, los independientes de campo necesitan menos estructura externa e información de retorno, prefieren la resolución personal de los problemas y no se sienten a gusto con el aprendizaje en grupo.

- ✓ La conceptualización y la categorización son factores decisivos en el desarrollo de la capacidad de aprender, son dimensiones en las que las personas que están a buen nivel demuestran consistencia en como forman, constituyen y utilizan los conceptos, interpretan la información y resuelven los problemas. No obstante, dentro de las habilidades y capacidades de conceptualización y categorización existe una dimensión o enfoque relacional contextual y en otros un enfoque analítico-descriptivo.

- ✓ La reflexividad e impulsividad conllevan la posibilidad de riesgo o de seguridad en la respuesta, el reflexivo piensa en el proceso y sobre el proceso y el impulsivo más en el resultado

sin importarle demasiado la explicitación y la clarificación de los pasos. En cuyo caso, constituyen a veces una dimensión temperamental que el profesor deberá controlar haciendo que el reflexivo posea dosis de intuición y el impulsivo respete los elementos y fases que le puede aportar matices y conocimientos.

- ✓ Las modalidades sensoriales que poseen para aprender cada alumno, es otro factor a tener en cuenta puesto que va a condicionar directamente la respuesta inteligente. Influyen además en las destrezas para aprender según la percepción del problema, también en los hábitos de estudio y en el tipo y carácter de la motivación. Independientemente de la importancia de cada sentido, cada alumno se apoya en uno o más de los distintos sentidos para captar y organizar información, de forma que se puede esquematizar en las siguientes modalidades:

    1. Visual.
    2. Auditiva.
    3. Cinética .
    4. Rasgos afectivos.

    Cabe mencionar, que este último factor, puede afectar a los resultados de aprendizaje de manera particular, pues aquí se incluyen aquellos alumnos que quieren, desean y necesitan aprender. Lo cual conduce a unos niveles de motivación suficientes que suscitan el interés por el aprendizaje, produciendo un intento por parte del aprendiz de forzar todas sus capacidades para estar a la altura de las exigencias y de los resultados esperados de dicho aprendizaje.

A todo lo desarrollado en cuanto a las características, aplicaciones y determinantes de los estilos de aprendizaje, debemos añadir la importancia que tiene para el profesorado, ya que repercute en su manera de enseñar *el hecho de que todo profesor tiende a enseñar*

como él ha aprendido o como a él le gustaría aprender. EL DOCENTE ENSEÑA SU PROPIO ESTILO DE APRENDIZAJE.

Enseñar es un proceso con componentes inconscientes y planteamientos premeditados que puede hacerse patente y es susceptible de ser analizado cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y ponderar sus modelos para aprender, luego concretados en su estilo de enseñar.

Para el profesorado, a la hora de calificar y valorar los resultados de aprendizaje, *existe una preferencia manifiesta hacia aquellos alumnos que sean afines a su estilo de aprendizaje*. Esto supone tener los mismos planteamientos entre los que se incluyen destrezas para aprender y hábitos de trabajo intelectual similares, y por qué no, *la misma forma de resolver las cuestiones o problemas que se plantean en el aula con los recursos lógicos que al profesor más le gustan*. Como todo el proceso se ciñe a una forma de actuación inteligente, también se dan parecidas formas de asimilar la motivación.

Todo ello lo retomaremos y ampliaremos más tarde, pues nos va servir como referencia en nuestros planteamientos investigadores de tipologías de estilos de aprendizaje en el aula de secundaria.

Hemos de decir también que el estilo de aprendizaje encuentra su dimensión más completa cuando alcanza una autonomía plena: aprender a aprender. Es otro paradigma (Beltrán, 1993) que supone una respuesta al efecto producido en el sistema educativo por los paradigmas usados hasta ahora para enseñar: institucional, administrativo e instruccional (Banathy, 1984). Se aboga por él en un futuro de la enseñanza ya presente, como una necesidad de un mundo saturado de información, en donde la capacidad de instrucción humana sea insuficiente para manejar la información disponible. Entendiendo que esta forma de aprendizaje comporta una dimensión teórica que no se puede desglosar del conocimiento en sí (más o menos útil o atractivo), formando un conjunto cerrado del que muy pocas cosas se pueden enseñar aisladamente. Puede ser un recurso básico, una vía principal sobre la que transitar que se justifica por sí sola, especialmente cuando se tiene voluntad de aprender, el contenido motiva y el aprendizaje refuerza la propia autoestima. Es una

problemática que nos interesa en la medida que pueda afectar a nuestra concepción de estilos y nos dé pistas de qué es lo que debe hacer el alumno para mejorar en sus estudios como fruto de su propia iniciativa. Al hilo de lo razonado existen, por tanto, una serie de preguntas que el aprendiz responsable y eficaz se hace, y, que están en la orbita del aprender a aprender, y cuyas respuestas están implícitas en dicha dimensión, siendo un listado adaptado de Smith (1998), y, Alonso, Gallego y Honey (1995) las que a continuación relacionamos:

- ✓ ¿Cómo controlar el propio aprendizaje?
- ✓ ¿Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje?
- ✓ ¿Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno?
- ✓ ¿Cómo descubrir su estilo de aprendizaje?
- ✓ ¿Cómo superar los bloqueos personales en el aprendizaje?
- ✓ ¿En qué condiciones se aprende mejor?
- ✓ ¿Cómo aprender de la experiencia de cada día?
- ✓ ¿Cómo aprender de la informática, audiovisuales, etc.?
- ✓ ¿Cómo aprovechar al máximo una clase o un curso?
- ✓ ¿Cómo aprender de un tutor?
- ✓ ¿Cómo usar la intuición para el aprendizaje?

En un ejercicio de concreción podemos resumir los aspectos vistos hasta ahora para indicar a nuestro juicio los que se convierten en referentes básicos de cara al aprendizaje, a saber:

A) *Necesidades, requerimientos y logros*.- Lo que el aprendiz es consciente que necesita aprender y lo que sabe para aprender eso.

B) *Forma de aprender o estilo de aprendizaje*.- Las realidades de tipo personal que influyen en una persona tanto cualitativamente como cuantitativamente.

C) *El proceso de formación en el que está inmerso*.- Que le reportará los recursos y habilidades para conseguir su objetivo de aprender.

Una vez realizado un recorrido por los estilos de aprendizaje, sus principios y condicionantes, creemos oportuno y necesario hacer una aportación desde el campo de la práctica escolar para acercar este recurso a la Educación Secundaria Obligatoria.

Nuestro objetivo consiste en concretar unas variables de aprendizaje que aunque no sean novedosas conforman, ellas juntas, otra dimensión de estilos de aprender más asequibles y manejables en la praxis educativa. Son vectores internos que pueden y deben hacer más eficaz el aprendizaje, añadiendo perspectivas diferentes en sucesivas intervenciones educativas. Con tal finalidad proponemos las siguientes variables:

1) *Capacidades y aptitudes cognitivas.*

2) *Motivación.*

3) *Destrezas y habilidades de aprendizaje.*

4) *Técnicas y hábitos de estudio.*

Si tenemos en cuenta todo lo dicho en las páginas precedentes en torno al aprendizaje en sus distintas dimensiones y si dejamos fuera los factores más alejados de nuestro análisis como son los factores externos (socioeconómicos) que facilitan el éxito en general y el académico en particular. Nos urge responder a la realidad del fracaso escolar (un constructo que no significa lo mismo para todo el mundo) que determina y condiciona toda la vida escolar desde las complejidades legales en la que está sumido el sistema educativo. Ello nos lleva inevitablemente a buscar soluciones, si bien es cierto que, en estos momentos, se traslada al alumno la responsabilidad y la iniciativa para recuperar el terreno perdido. No obstante, se adoptan

muchas soluciones transitorias cuya perentoriedad se pone de manifiesto enseguida.

Bastantes de estas iniciativas son concebidas como recetas que pretenden conseguir los resultados positivos que la ausencia de facto de algunas de los factores antes señalados pueden producir en el alumno. Siempre se han manejado consejos prácticos, mandamientos que hay que tener en cuenta, leyes mentales y de comportamiento que como un obediente practicante el estudiante debe acatar y cumplir. Como ejemplo concreto citamos "El decálogo para sobrevivir en los estudios" adaptada de Monereo, Pozo y Castelló (2001), incluido en algunos manuales de hábitos de estudio para estudiantes de la ESO:

1. Buscarás la información de manera crítica y selectiva.

2. Leerás siempre tratando de comprender, construyendo un contexto significativo nacido de la confrontación de tu conocimiento con el texto escrito.

3. Escribirás de manera argumentada, tratando de convencer y convencerte con razones.

4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás la mayor parte de tus esfuerzos a pensar en aquello que sea importante.

5. Analizarás los problemas de forma rigurosa y concienzuda para así llegar a conclusiones razonadas y objetivas.

6. Escucharás con atención, tratando de comprender lo que te dicen, para así, hacer comprensible lo que aprender y hacerlo comprensible a quien se lo comuniques.

7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor, intentando que tus interlocutores entiendan tus ideas y sentimientos; tratando de entender tú las de ellos.

8. Facilitarás la comunicación de forma que puedas compartir sentimientos, metas y estrategias.

9. Cooperarás en el desarrollo de tares comunes como un medio para lograr también el éxito individual.

10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Con la argumentación realizada hasta ahora pretendemos justificar las razones para ubicar un tipo de investigación en el campo de la E. Secundaria que retome las investigaciones universitarias realizadas en este campo y las proyecte en un nivel educativo en el que apenas existe investigación. Asumiendo que las particularidades que posee esta etapa educativa nacen de unas características propias que pueden darse o no en el campo universitario, pero es desde la universidad desde la que se debe hacer un esfuerzo por acomodar planteamientos teóricos y procedimientos, bajo la argumentación de que existe una idiosincrasia diferente en el profesor y en el alumno de secundaria que es necesario atender.

Siguiendo el curso del desarrollo del marco teórico para justificar esta investigación, es necesario que lo complementemos relacionando los aspectos más relevantes entre la diversidad del alumnado y estilos de aprendizaje, tal y como se presenta en la práctica educativa en la ESO.

3. PRÁCTICA EDUCATIVA, DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

Desde siempre, se ha entendido la educación formal como la respuesta de la escuela o, más bien de la sociedad, a las necesidades de formación de los individuos. Así lo entendió Durkheim (1975), con su definición ya clásica de principio del siglo XX, en la cual dice que:

> *"La meta de la acción educativa es suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado".*

Es este carácter de socialización, tan necesaria para la subsistencia de la cultura y del individuo deseoso de participar e integrarse en el cuerpo de conocimientos (científicos o no) que corresponde a su medio, lo que exige de este proceso, progresivamente,

una mayor definición y ajuste, sobre todo, dirigido hacia quien aprende. Existe un continuo que parte de la evaluación (proceso E/A), toma cuerpo y se diferencia en los modelos de atención a la diversidad para desarrollarse adquiriendo su auténtica dimensión e importancia con los estilos de aprendizaje.

Después de los estilos estudiados ¿existe alguno mejor que otro?, es decir que correlacione más directamente con el rendimiento académico. Podemos decir que no, aunque deberíamos decir que sería aquel que tiene más relación con la significatividad de lo aprendido.

Estamos ante una realidad social de individuos que enseñan y que aprenden sujetos a regulación normativa. Pero, ¿cómo recogen las leyes actuales esas necesidades de aprender que la sociedad requiere?, ¿hasta qué punto se tiene en cuenta todo lo argumentado en el apartado anterior desde el punto de vista legislativo?

En la normativa "prelogse" no existen referencias a las exigencias que hemos citado como básicas para atender a la diversidad, tal y como se entiende en estos momentos. Todo las referencias explícitas comienzan con la L.O.G.S.E. y dentro de esta ley, el Diseño Curricular Base (D.C.B.) (M.E.C., 1988) es claro en este sentido cuando señala en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria lo siguiente:

> *"El reto de la escuela consiste, precisamente, en ser capaz de ofrecer al alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado".*

Independientemente de las concepciones educativas y de los marcos teóricos de referencia, utilizados en las intervenciones escolares dentro del aula, siempre ha sido un reto personalizar la educación. La individualización ha sido sinónimo de calidad de enseñanza, asociándose además al desarrollo de capacidades generales y a la mejora de los resultados de aprendizaje en un determinado contexto educativo y socioeconómico. Para Doménech (2005), "los aprendizajes más ricos y más creativos son los que se producen en espacios en los que a los individuos se les reconoce por los valores, la cultura y las aportaciones que hacen individualmente", a lo

que añade también que "es necesaria una educación basada en el alumno como sujeto activo de su educación". Sin embargo, hay autores que han sido críticos con el profesorado con respecto a las pretensiones de la institución educativa de personalizar la acción educativa.

Para Keefe (1982), autor de un cuestionario sobre estilos de aprendizaje, los educadores no han llevado a la práctica un principio de individualización real en sus intervenciones educativas en el aula, y por tanto, los sistemas educativos no han terminado de tomarse en serio esta cuestión (o no han podido). Es una evidencia que se puede constatar, no ya porque no se tenga en cuenta, sino porque es un reto que excede a la dedicación y recursos del profesorado en el que además no están adaptados los modelos de intervención al uso para estos fines, y no existe una respuesta administrativa adecuada.

Es evidente que uno de los principios reguladores de la educación más importante, del que tiene que tomar conciencia necesariamente el profesorado, es la personalización de la enseñanza. El profesorado lo sabe y lo intenta, pero existe tal impotencia ante la situación tan compleja y con tantas exigencias legales de intervención que casi siempre surge una actitud crítica hacia la Administración Educativa convertida en última instancia en resignación por la ausencia de medios. Marchesi (2000) citado por Santana (2009), "apunta varios factores como los más relevantes para la mejora de la calidad de los centros educativos entre los que cita la atención a la diversidad entendido como la sensibilidad del centro para adaptarse a las características del alumnado, la respuesta organizativa y el sistema de apoyo adoptado. Al final la crítica se convierte en consuelo, zanjándose con la siguiente reflexión: "si no se puede avanzar más en este terreno, es porque la ratio no permite un trabajo más individualizado". Esto es cierto, pero para hacer buena la personalización en la enseñanza, no se trata solo de tener pocos alumnos en el aula, sino que además conozcamos la realidad de cómo aprende cada alumno: su estilo de aprendizaje.

En cierta forma, se justifican los malos resultados (cuando los hay) por la falta de ayuda y de apoyo de la Administración educativa (no retroalimenta ni asesora en tiempo real al profesorado) y por el

factor alumnado, cada vez más complicado, con escasa motivación y poca capacidad de ajustarse por sí mismo a las exigencias del aprendizaje en las aulas. Lo cierto es que la crisis está agudizando esta circunstancia, haciendo estragos con su falta de medios, en estas circunstancias, el profesorado ha enfocado su praxis escolar, es decir, su programación (desarrollada y estructurada mediante la reflexión y la planificación) hacia a un grupo estándar más bien numeroso, con su dimensión heterogénea y diversa pero sin tener en cuenta la atención a la diversidad.

Fraguado en la mente del enseñante, independientemente de una elaboración y revisión permanente en equipo, el modelo de actuación se ha repetido año tras año, a veces, solamente modificado en los aspectos más externos y ajenos a lo que es un aprendizaje de hondo calado. En la mayor parte de los mismos hace referencia al modelo de transmisión-recepción, tal y como lo presentamos adaptado por López García y Vicent Pardo (1997) del M.E.C. (1992) en el gráfico de la página siguiente, en este caso relacionado con el aprendizaje de las ciencias.

Desde este modelo (el más usado en la E. Secundaria), en el mejor de los casos, el principio de individualización se hace efectivo al mejorar los recursos didácticos y las condiciones físico-arquitectónicas, pudiendo el profesor dirigir mejor la atención a sus alumnos mediante preguntas cuando baja la ratio profesor/alumnos, aunque esta circunstancia a la postre no importe tanto.

Las orientaciones en su momento del M.E.C. (1988), a través del Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria Obligatoria, hablan de que es decisivo el ajuste de la ayuda pedagógica del profesor hacia el alumno, pero eso pasa necesariamente por tener presente en las aulas la forma de aprender indicativa de la singularidad de cada alumno. Esta necesidad siempre ha chocado con la falta de recursos técnicos de tipo psicopedagógico que ha hecho gala el colectivo de docentes en la ESO, algo que en estos momentos se echa de menos para poder actuar sobre los problemas que conlleva la intervención educativa dirigida a los adolescentes.

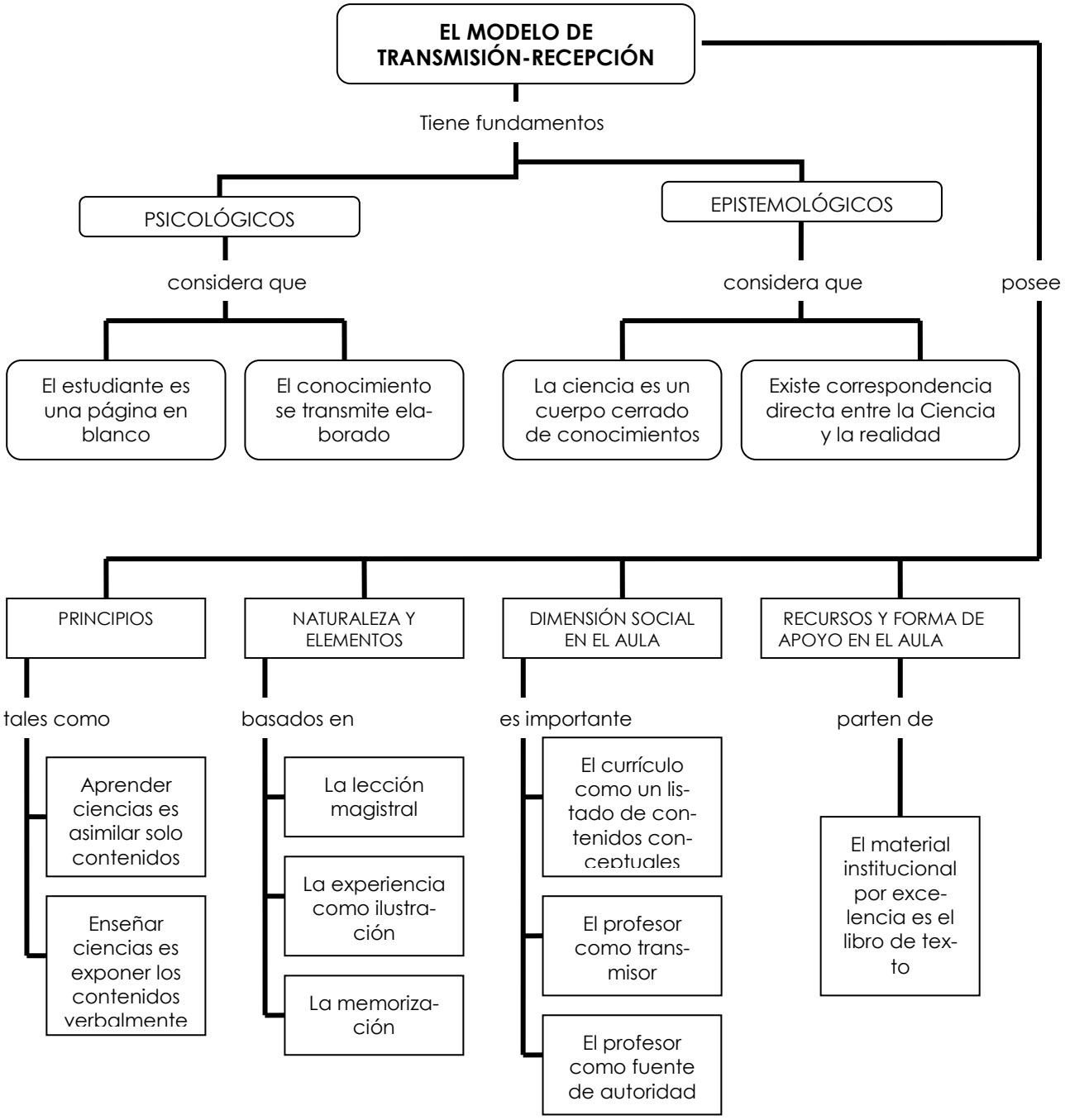

Fig. nº 1. Representación gráfica del modelo de transmisión-recepción.

Es una evidencia, que el profesorado se enfrenta a una situación nueva, en la cual el recurso psicopedagógico adquiere un gran peso y trascendencia en la práctica educativa, frente a las cada vez mayores dificultades (y exigencias) que entraña la docencia. En este caso, la Administración educativa ha situado al profesorado frente a una

reforma del sistema educativo permanente o a cambios que se suceden con celeridad, en la que su adaptación conlleva un sacrificio importante o adquiere tintes de obra de titanes, centrándose todas las expectativas de éxito en la capacidad de adaptación del profesorado. Desde su status de funcionario se le exige que mantenga la respuesta sin que la propia administración acierte con las iniciativas correctas para mejorar los materiales, los recursos didácticos (algo se ha avanzado en medios audiovisuales), las instalaciones y la ratio, a pesar del esfuerzo que se ha hecho en estos últimos 20 años por mejorarla. Actualmente, en el horizonte del año 2013, debido a la crisis económica esta última se presenta como el factor que puede incidir más negativamente en la práctica educativa junto al número de horas de clase de los docentes. La calidad de la educación está muy en función de los medios que se ponen a su disposición, y es cierto que, desde la Reforma de 1970, siempre existe el convencimiento de que la inversión del estado en educación se queda corta, es insuficiente. Al final, es el profesorado el que se siente afectado en su profesionalidad y el alumno el que sale perdiendo. El estamento docente queda sin la confianza necesaria y sin la posibilidad de evolucionar sino muy lentamente a costa de su propio esfuerzo. En estas circunstancias se resienten las vías de tipo teórico y los modelos se atomizan para responder como sea a las exigencias del momento. A esto se añade la escasa costumbre del trabajo en equipo por entender la labor docente como una tarea individual cuyo fin último es mantener el prestigio del propio profesor. Aunque esto último se amortigua en parte debido a la obligación de celebrar reuniones periódicas, según marca la ley a departamentos y comisiones.

Dada la actual situación del sistema educativo haría falta un análisis en profundidad del factor profesorado para obtener toda una gama de sugerencias y respuestas de cara a mejorar la educación en general.

No obstante, existe una percepción educativa que marca la intervención en el aula definida por la necesidad de adecuarse a las peculiaridades y singularidad del aprendizaje que posee cada alumno. Esto supone un camino de ida y vuelta hacia el alumnado que el profesor debe recorrer, por cuanto supone que el profesor debe

conocerlo y luego llevarlo a su "terreno instruccional", además, el reconocimiento de las características individuales diferenciales de los alumnos, choca con los enfoques unidireccionales al uso que condicionan al profesor y al hecho educativo haciéndolo menos diverso y plural. Es el caso, por ejemplo, de los libros de texto, tan dados a las generalidades y a las explicaciones globales incluso en los que podrían considerarse más avanzados y pedagógicos. También se da en uno de los recursos técnicos más en boga en los últimos tiempos, como son las técnicas de estudio, que con buena voluntad pero con una deficiente concepción de lo que son los procesos de aprendizaje, proponen maneras únicas de intervención para todos los alumnos. La evidencia muestra que cada alumno, en el mejor de los casos, tiene que aplicarlas para sí mismo sin que el profesorado que las imparte llegue a adecuar esas técnicas a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos tomados individualmente. Ello nos lleva a concluir que existe una insuficiente formación para impartir dichas técnicas, algo ya remarcado en la presente investigación para otro campo como puede ser el de los estilos de aprendizaje.

Así ha sucedido que, detectados y constatados los malos resultados, los profesores afectados, tras muchos intentos en vano, se ven obligados a bajar el nivel de exigencia o piden un esfuerzo suplementario a los alumnos sin tener en cuenta sus conocimientos previos, exigiéndoles que memoricen sin recurrir a trasmitir alguna estrategia complementaria a los contenidos impartidos. Lejos queda la utilización de una teoría global que lleve cuando menos a la reflexión sobre cómo aprende el alumno, entendiendo las distintas maneras de adquirir aprendizajes como una parcelación conceptual de la concepción general en la que se apoya su forma de aprender.

Estas consideraciones alcanzan su máxima expresión ejemplificadora cuando se obtienen a través del método de casos aplicado al análisis y reflexión sobre una experiencia. No obstante, son conclusiones generales obtenidas de la constatación durante muchos años en el mundo de la educación de las carencias que, desde el punto de vista teórico, tiene el profesorado para saber cómo aprenden sus alumnos. Dadas estas circunstancias, se hace necesario conectar todas las perspectivas posibles en las que se incluyan teoría y práctica,

relacionando todos los enfoques instruccionales para hilvanar con ellos una intervención sobre las bases que establece la Psicología de la Educación. El fin es que se desmenuce o disuelva en dimensiones operativas de la realidad cognitiva las posibilidades de cada alumno de cara al aprendizaje. Deben ser así utilizables e incorporables estos enfoques a la práctica educativa general, como una realidad que correlaciona estilos de enseñanza diferentes con formas de aprender diferentes. La dificultad estriba que para ser viable debe partir de sus propios principios, que carecen de un marco teórico de intervención consistente, además de que cuenta con el desconocimiento de la jerga técnica y de los mecanismos de retroalimentación adecuados para saber cuando se está o no en el buen camino.

Thomson (1986) citado por Alonso, Gallego y Honey (1995), decía que el estudio y aplicación en el aula de los estilos de aprendizaje era:

> *"El camino más científico que conocemos para individualizar la instrucción".*

Aunque no se debe identificar una cosa con la otra, en esa dirección se camina en estos momentos, por cuanto la sociedad impone criterios en los que prima el *"principio de individualización"* (López García y Vicent Pardo, 1997) en todos sus ámbitos de influencia, por el que las leyes abogan y establecen directrices que la propia sociedad incentiva de cara a la escuela, representada en este caso por las familias que solicitan para sus hijos este tipo de atención. Las leyes como la LOGSE lo incluyeron tratándolo como una "personalización" del aprendizaje, aunque en sí no era un planteamiento de estilos de enseñanza, sino más bien un enfoque conductista algo suavizado. Por eso, desde hace algunos años hay numerosos estudios en investigaciones que pretenden establecer un nexo y aplicación entre la concepción de los estilos de aprendizaje y la práctica educativa, debido a que esto supone una vía indiscutible de personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido podemos citar a Kolb (1984), Entwistle (1988), Schmeck(1988), Canfield (1988).

Podemos decir, sin embargo, que sea cual sea el nivel en el cual nos situemos, partiendo de la realidad individual y teniendo como

referencia este principio, los alumnos van interesándose por la utilidad de lo que han de aprender; a veces es una rutina, aunque útil, preguntar para qué le sirve personalmente lo que están aprendiendo. Aunque el profesorado está acostumbrado "a vérselas solo", ante este tipo de preguntas y otras más complicadas, se pone de manifiesto lo siguiente:

1º) La evidencia de las dificultades que entraña la tarea de enseñar porque hay que responder a todo.

2º) La necesidad de que personas cualificadas y estamentos le faciliten información técnica que no posee.

3º) La necesidad de adquirir nuevas estrategias y recursos.

Como corolario a todo lo expuesto sobre las exigencias y consecuencias que conlleva la personalización del aprendizaje y como respuesta a:

a) La necesidad de personalizar su aprendizaje por parte del alumno,

b) La necesidad de conocer mejor las características del alumno como aprendiz desde la perspectiva institucional,

c) Las sugerencias del docente, implícitas y explicitas, surgidas de su experiencia en el aula,

y teniendo en cuenta cuál es el corpus teórico del enseñante, es pertinente ofrecer una dimensión más asequible que los estilos de aprendizaje estandarizados. Con ello intentamos conseguir *una categoría más operativa de argumentos educativos para ser utilizados en la reflexión que conlleva una programación, una reunión de tutores o sesión de evaluación.* Nos estamos refiriendo a valores de constructos ya citados, tales como las capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas de aprendizaje y, técnicas y hábitos de estudio que sin ser categorías diferenciadas y cerradas, sí ofrecen información desde sus atributos para poder intervenir desde el punto de vista de la atención a la diversidad. *Este recurso puede ser una vía importante para hacer más llevadero el propósito y la necesidad, por parte del*

profesorado, de acercarse al conocimiento y control de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Si bien estos aspectos constituyen un objetivo básico del presente trabajo, los desarrollaremos más adelante. Para saber hasta dónde llega la cobertura legal en el campo de los estilos de aprendizaje y la atención a la diversidad, estudiaremos en el siguiente apartado las leyes educativas que han existido desde la llegada de la democracia.

4. LA DIVERSIDAD EN CUANTO A ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LAS LEYES EDUCATIVAS

Tras años de lectura y utilización de documentos oficiales, la conclusión es que no se le da la importancia que merece a los estilos de aprendizaje en las leyes actuales (se cita en contadas ocasiones de forma explícita) y mucho menos se recurre a su utilización en los planteamientos o intervenciones educativas que desde los centros de enseñanza, incluso desde la propia universidad dentro de su propia praxis, se hacen en estos momentos. Si nos remontamos en el tiempo, podemos encontrar algunas referencias en nuestro pasado más cercano bajo formas de intervenciones educativas adaptadas a las características de los alumnos. Si relacionamos estilos de aprendizaje con la diversidad, tal y como se la entiende en estos momentos, las menciones concretas a la diversidad y su atención en el aula, siempre han tenido una dimensión netamente curricular como así correspondió a la "Reforma del Sistema Educativo" de 1970 que se inspiró y fundamentó en un cambio de las estructuras educativas a partir de una reorientación y desarrollo de los elementos curriculares. Fue la dimensión por la que optó, modificada y ampliada después con las nuevas teorías pedagógicas materializadas en una serie de prescripciones muy básicas y genéricas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (L.O.G.S.E.), desarrollada y regulada mediante una serie de decretos y en cuyo articulado llegó a alcanzar su máxima expresión. Nos estamos refiriendo a los niveles de concreción curricular como el Decreto de Enseñanzas Mínimas y el Decreto de Currículo para la E. Secundaria y la E. Primaria, así como, las prescripciones más prácticas y operativas

concretadas en otros documentos (publicaciones oficiales), además de las órdenes e instrucciones que terminaron por desarrollarlo posteriormente.

Ha sido a partir del tratamiento a la diversidad que se plantea en las leyes y documentos, más el conocimiento científico existente al respecto, cuando hemos dispuesto de los recursos técnicos de tipo práctico para disponer de las posibilidades que ofrecen los estilos de aprendizaje para atender a la diversidad y mejorar la educación. No obstante, debe ser una realidad que, desde la óptica del profesor, se mueva en el ámbito de un lenguaje común asequible y aceptado, sin que por eso se esté en contradicción con los postulados más rigurosos y científicos de la Psicología de la Educación.

En cualquier caso, este desarrollo de tipo legislativo ha servido para que el profesorado tenga de forma explícita una vía clara de intervención que pretende conformar su metodología y el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje. También ha de servirle como una referencia formal cuando tenga que darle cuerpo y contenido al desarrollo, tanto de su Programación de Aula como el Proyecto Curricular de Etapa (en la actualidad Proyecto Educativo), situados ambos documentos en el segundo y tercer nivel de concreción curricular. De esta manera, también incluimos las adaptaciones curriculares ya que tienen una relación muy directa con el estilo de aprendizaje y que determinan respuestas educativas más específicas a la diversidad, tanto desde el punto de vista individual como grupal. A la postre, son orientaciones y prescripciones que obligan a tener muy en cuenta el tipo de alumno que tenemos delante.

Con estas consideraciones, resulta necesario saber exactamente lo que dicen las leyes sobre las que se apoya el sistema educativo actual, según se han ido implantando en las dos últimas décadas.

4.1. La L.O.G.S.E.

Nada más comenzar su lectura, nos encontramos en su Preámbulo con una mención que tiene alguna relación con la

diversidad de estilos de aprendizaje, a ella hace referencia cuando dice lo siguiente:

> *"Este periodo formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la E.S.O., tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa".*

Esta ley, es clara cuando expresa la obligación de tener en cuenta aptitudes, intereses y necesidades, ya que si tenemos en cuenta la aportación de autores como Stemberg (1997), nos estamos refiriendo a formas o estilos de estar en el aula y de aprender, y eso influye directamente en los resultados académicos.

A partir de aquí encontramos en el Título Preliminar las siguientes citas:

Artículo 1

"1.- El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley.

> *c) - La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo intelectual, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos."*

Artículo 2.

***"**1.- El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por si mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.*

3.- La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

> *La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional."*

Artículo 6.

"*1.- A lo largo de la enseñanza básica se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en los últimos años."*

En el Título Primero en el que se refiere a las Enseñanzas de Régimen General, concreta algunas directrices muy generales cuando en el capitulo segundo habla de la E. Primaria

Artículo 14.

"3.- La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada uno."

En el Título Tercero refiriéndose a la E. Secundaria indica lo siguiente:

Artículo 20

"*4.- La metodología didáctica en la E.S.O. se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico."*

Artículo 21.

"*1.- Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado."*

"5.- La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad."

4.1.1. El Decreto de Enseñanzas Mínimas.

Situado en el primer nivel de concreción curricular, este decreto, promulgado por el gobierno dentro de la citada ley, iba dirigido a las comunidades autónomas, pretendía establecer la referencia básica a tener en cuenta en las administraciones autonómicas y en los centros educativos para guiar y establecer la práctica docente, sirviéndose de los elementos del currículo, es decir, Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación.

Teniendo en cuenta estos criterios, vamos a analizar las referencias legales que se establecieron en relación a la diversidad y a los estilos de aprendizaje en cada uno de los niveles educativos de la Enseñanza Secundaria, es decir, E.S.O. y Bachillerato.

4.1.1.1. La Educación Secundaria Obligatoria.

En estas directrices normativas básicas se empieza por establecer una concepción de la enseñanza como proceso en la que se debe tener en cuenta las dos dimensiones imprescindibles para tratar de la educación en general. No sólo se hablará del proceso de aprendizaje, sino que tendremos que empezar a referirnos a la enseñanza ya que va a estar influida directamente por el proceso de aprender. En este sentido la citada ley dice lo siguiente:

> *"La noción de currículo no debe circunscribirse a un nuevo programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos*

a conocimientos conceptuales y procedimentales, destrezas, actitudes y valores".

Sobre esta noción de currículo, el profesorado ha de plantear una intervención ajustada a la realidad de los alumnos, de tal manera que, su acción individual y su intervención como colectivo, tiene que estar enmarcada en unos planteamientos formales de atender a la diversidad y organizar la práctica educativa.

A propósito de esto, existe en este Decreto una referencia del siguiente tipo:

"De esta forma los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrolla en la práctica las virtualidades del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro. Ello implica que tanto las enseñanzas mínimas como el currículo ha de ajustarse a los condicionamientos de la evolución y del aprendizaje de los alumnos".

Todo lo cual, tiene sentido en relación con los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, por la importancia que adquiere el que los alumnos pretendan definir y conocer una forma de aprender (la suya propia) que los va a llevar hacia el éxito académico. Es importante hacer hincapié en la serie de circunstancias y variables que se dan cita en este tramo de edad, porque además, se tienen que haber tenido en cuenta en esos momentos (y no en el Bachillerato) ya que para entonces puede ser demasiado tarde.

En este sentido es importante señalar lo que dice la ley:

"La unidad y el sentido de este etapa educativa se corresponden con el momento evolutivo de los alumnos entre los doce y los dieciséis años. Son años que coinciden con la preadolescencia y la primera adolescencia, y en los que se producen importantes cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. La configuración de la Educación Secundaria Obligatoria como una etapa, sin que se produzca un corte a los catorce años, pretende ofrecer una

respuesta educativa unitaria a los adolescentes en tal período, aportando elementos educativos de orden cognitivo, afectivo social y moral que les permitirán desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía y responsabilidad".

Es importante, asimismo, que la atención a la diversidad reciba un tratamiento en un triple sentido, es decir:

- ✓ Que el profesor lo tenga en cuenta.
- ✓ Que se fijen formas institucionales de atenderla.
- ✓ Que los alumnos la tengan en cuenta para que así se incite a los profesores a que también la tengan en cuenta y este efecto multiplicador potencie la intervención educativa general.

Una forma básica que contribuye a este fin, es la optatividad y la adaptación a sus intereses de asignaturas que el alumno tiene obligación de estudiar en función de sus propios objetivos, además de las exigencias personalizadas de trabajo intelectual que conlleva cada itinerario educativo y que se hace cada vez más patente en dicha etapa conforme se va ascendiendo de curso. Todo esto está en función de una realidad educativa, en la que cada vez más los alumnos deben ir incorporando a su repertorio más recursos para aprender. El Decreto de Enseñanzas Mínimas en relación con esto dice lo siguiente:

"Los intereses de los alumnos, motivación e incluso actitudes se diferencian progresivamente a lo largo de este etapa....Equilibrada con la comprensividad, hay que favorecer una diversidad creciente al final de esta etapa. Esta diversidad queda reflejada, antes de todo, en un espacio mayor para actividades educativas opcionales".

Esta realidad queda recogida en las metas o capacidades a conseguir en los Objetivos Generales de Etapa, exigencia que recoge las necesidades de los alumnos referidas a:

- Su maduración intelectual.

- Su autonomía de decisiones.

- Su capacidad de organización y planificación.

- Su capacidad de automotivarse.

- El desarrollo y afianzamiento de sus intereses.

- La capacidad de esfuerzo y trabajo.

Dimensiones o características del alumnado que a nuestro juicio constituyen el conjunto de objetivos que de una manera exhaustiva se deben intentar alcanzar, mejorando toda intervención educativa que se lleve a cabo en el aula, sea cual sea su naturaleza, nivel o persona que lo lleve a cabo, es decir, profesor, tutor, jefe de estudios, etc. Dimensiones que más tarde retomaremos como referencia para concretar los factores que consideramos imprescindibles para evaluar el rendimiento académico de nuestros alumnos en función de los constructores concretados antes, tales como, las capacidades y aptitudes cognitivas, la motivación, las destrezas de aprendizaje y, las técnicas y hábitos de estudio. Como se puede observar dichos constructos son elementos recurrentes en la presente exposición, pues establecen para nuestra investigación un modelo a tener en cuenta de factores que el profesorado utiliza y evalúa más o menos explícitamente de cara a sus fines y objetivos como docente.

Desde el punto de vista práctico, el quehacer educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor, debe tener como referencia los Objetivos Generales de Etapa. De ellos debemos tenerlos en cuenta todos, pero podemos citar algunos que hacen una mención más explícita y tienen una relación más directa con la atención a la diversidad y con los estilos de aprendizaje. Algunos objetivos seleccionados son los siguientes:

> *"c).- Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.*

d).- Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contratándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

e).- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades".

La decisión y responsabilidad que corresponde a la institución educativa y al profesorado en especial, respecto a inculcar y transmitir el conocimiento y control y desarrollo de las variables que conforman cada estilo de aprendizaje, viene establecido en esta ley en su art. 8º:

"1).- Al establecer el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los Centros, favorecerán el trabajo en equipo de profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente.

2).- Los Centros docentes completarán y desarrollarán el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares, cuyos objetivos, contenidos, criterios de evaluación, secuenciación y metodología deben responder a las características de los alumnos.

4.1.1.2. En el Bachillerato.

El Decreto de Enseñanzas Mínimas del Bachillerato, al igual que en la E.S.O. constituye una de las componentes del Diseño Curricular Base (D.C.B.) correspondiente al primer nivel de concreción curricular. Es, por tanto, la primera referencia para establecer el tipo de práctica educativa que se tuvo en cuenta en los centros en este nivel de enseñanza. El Bachillerato, es un tramo no obligatorio donde el alumno ya ha superado una etapa, y en consecuencia, tiene que haber

cosechado un éxito en los estudios que le puede permitir conocer cuál es su forma de aprender, es decir, desarrollar la capacidad de extraer conclusiones que impliquen una cierta reflexión sobre su estilo de aprendizaje. En este caso, el alumno de Bachillerato se encuentra en una situación de su evolución personal y escolar que le debe permitir tener un cierto grado de conciencia en su condición de estudiante, sacar conclusiones y ponerlas en práctica.

En este sentido, es clara la directiva que plantea en la introducción el Decreto de Enseñanzas Mínimas:

> *"Las enseñanzas mínimas han de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la ley ha asignado al Bachillerato: favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos, así como en conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia; y prepararles, en fin, para estudios posteriores, sean universitarios, sean de naturaleza profesional.*
>
> *Tal planteamiento abierto (y flexible) permite y exige al profesorado adecuar la docencia a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro".*

También hace mención a otros aspectos, aunque si bien considera que los profesores no deben tener sobre ellos una dimensión docente muy directiva, sino que tienen que estar condicionados por las exigencias a quien va dirigido, tal es el caso de los criterios de evaluación, que son mencionados en este tipo de ley como un referente de aprendizaje importante concretándolo de la siguiente manera:

> *"Los criterios de evaluación ... establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos en relación con las capacidades indicadas en los objetivos de la materia....Tales criterios de evaluación, por otras parte, han de servir al profesorado para evaluar no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el grupo de alumnos".*

En nuestras consideraciones sobre los estilos y los elementos que los conforman a tener en cuenta desde el punto de vista práctico, adquiere una notable importancia la inteligencia y especialmente al alcance del pensamiento abstracto o formal, circunstancia que, cómo ha señalado Piaget (1978), requiere para que se alcance la intervención o mediación de otros factores, entre los que destaca el tipo de contenido y la figura del profesor con su dimensión metodológica. Esto pone o debe poner de manifiesto la no universalidad de esta dimensión intelectual si no intervienen algunas variables o factores que la propicien. La ley que estamos estudiando lo menciona de la siguiente manera:

> *"Esta relevancia (la de los elementos metodológicos), por otra parte, se corresponde con el tipo de pensamiento y nivel de capacidad de los alumnos que, al comenzar estos estudios, han adquirido en cierto grado el pensamiento abstracto formal, pero todavía no lo han consolidado y deben alcanzar su pleno desarrollo en él.*
>
> *Como principio general, hay que resaltar que la metodología educativa en el Bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumno, potenciar las técnicas de indagación e investigación y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido...."*

También se hace mención a una realidad tan evidente que marca y define estrategias de actuación que son guiadas por la actitud personal de los alumnos con respecto al trabajo académico y a su futuro. Dicha valoración se concreta, según el citado decreto de la siguiente forma:

> *"En un momento en que las diferencias personales en capacidades específicas, motivación e intereses suelen estar bastante definidas... Ello les permite emprender itinerarios educativos personalizados acordes con sus aptitudes, motivación e intereses... valiosas, tanto para alumnos altamente motivados y orientados por un claro proyecto de estudios superiores, universitarios o profesionales".*

Si analizamos los Objetivos Generales de Etapa que vienen señalados en esta ley, por diferencia a la misma ley en el caso de la E.S.O., tienen un carácter más bien genérico en sus enunciados y no tienen referencias muy específicas ni se refieren a ningún aspecto de los que componen los estilos de aprendizaje. No obstante, podemos concretar algunos de los objetivos que tienen relación con el tema que estamos tratando:

> *"d).- Comprender los elementos fundamentales de la investigación y el método científico".*
>
> *e).- Consolidar una madurez personal...*
>
> *g).- Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas y propias de la modalidad escogida".*

Con respecto a los elementos del currículo, es importante señalar, algo que también viene citado en el R.D. de Enseñanzas Mínimas de la E.S.O. en su art. 9, y es lo siguiente:

> Artículo. 8
>
> *"2).- Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente)".*

Sin embargo, si que hace mención al citar la metodología de algo que está en relación muy directa con el estilo de aprendizaje, como factor que potencia de manera clara la atención a la diversidad, a saber:

> Artículo 13
>
> *"2).- La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación".*

Lo que hace alusión de forma general al conocimiento de la forma de aprender del alumno que el profesor deberá impulsar desde todos

los ámbitos. Factores que constituyen una referencia en nuestra investigación sobre el proceso de aprendizaje del alumno que el profesor debe hacer suyo para ser más efectivo, lo que debe pasar por:

a) Impulsar su desarrollo intelectual.- Haciendo que profundice en el conocimiento y aceptación de sus capacidades y generalice los aspectos básicos del pensamiento formal.

b) Desarrollar y mejorar sus destrezas de aprendizaje.- Habilidades relacionadas con las distintas materias pero que deben instaurarse en áreas concretas y que se deberán hacer extensibles a todos los campos de conocimiento y al aprendizaje en general.

c) Afianzar y desarrollar sus habilidades de estudio.- Haciendo las indicaciones pertinentes cuando se observen deficiencias que pueden ejercer una influencia muy positiva.

d) Aumentar y consolidar su motivación.- A base de hacer el camino más expedito hacia el aprendizaje, marcando fines y utilidades, y definiendo funcionalidades que generen interés y hagan atractiva la correspondiente materia y el estudio de ella.

4.1.2. El Decreto de Currículo.

Constituye el primer nivel de concreción curricular junto con el Decreto de Enseñanzas Mínimas, siendo un ámbito a desarrollar y concretar por las Administraciones educativas que tienen competencias en materia educativa.

De alguna forma venia a completar el desarrollo del anterior decreto, sobre todo, en lo que concierne a contenidos, y en su caso, dejaba cerrado el Diseño Curricular Base (D.C.B.) en lo referente a los demás elementos del currículo como son los objetivos y criterios de evaluación, y algo menos en lo que se refiere a la metodología, de la que se ofrece un enfoque menos prescriptivo y sí más orientativo.

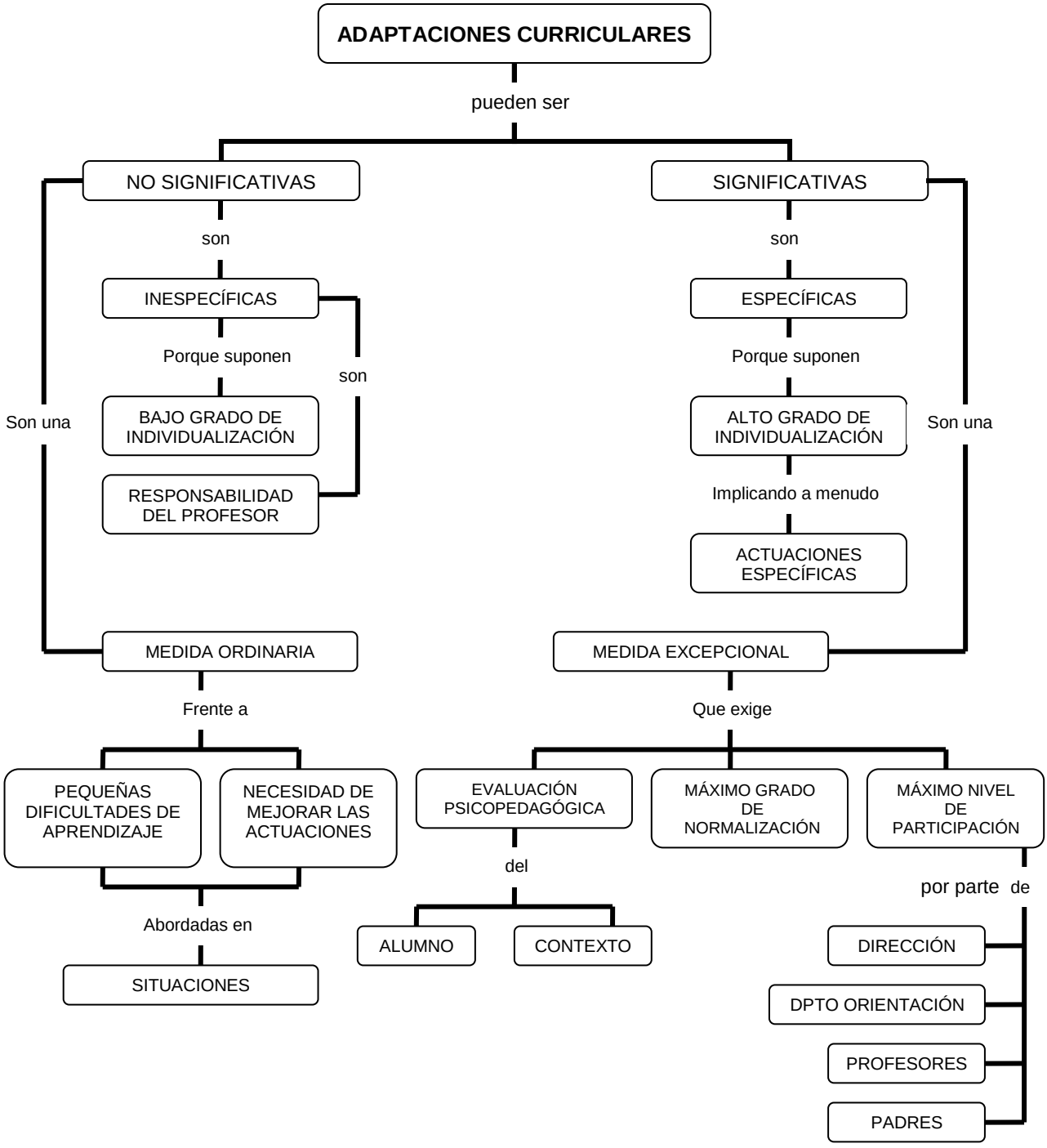

Fig. nº 2. Representación gráfica de los tipos y características de las adaptaciones curriculares.

En cualquier caso, las indicaciones generales vertidas en este decreto van a tener una incidencia muy directa en los planteamientos educativos que elijan y determinen los profesores en sus distintas programaciones, pero que en definitiva, deben desarrollar en función

de un estilo o forma de aprender, sobre el que se debe actuar y desde el que hay que partir. Este modelo de intervención debe tener un carácter colectivo y departamental, además de individual, para ser todo lo completo que se le exige y requiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este ajuste en el desarrollo de la programación puede verse principalmente al llegar a las adaptaciones curriculares, cuyo proceso de desarrollo representamos en el presente gráfico Adaptado de Garcia Vidal y González Manjón (1993) por López García y Vicent Pardo (1997).

Dicha representación gráfica, en última instancia, refleja un continuo de los planteamientos educativos que van desde lo más general a lo más concreto y práctico, y que para los fines del presente trabajo aporta una visión global de lo que es o debe ser el ejercicio de la enseñanza, partiendo de las leyes en abstracto hasta llegar a una realidad educativa concreta, la del alumno tomado individualmente. Esta es la última dimensión que siempre se ha de exigir si queremos una enseñanza de calidad, un conocimiento de las características del alumno respecto a cómo aprende, para lo cual se debe tener bien claro cuáles son los recursos que el profesorado dispone, las exigencias y condicionamiento del entorno social, las características institucionales y por último donde queremos y donde podemos llegar con ellos.

A continuación pasamos a comentar el Decreto de Currículo en las dos etapas de la Educación Secundaria.

4.1.2.1. En la Educación Secundaria Obligatoria.

Los propósitos de este decreto se establecen al principio, en la introducción, cuando habla que:

> *"A través de sus elementos se manifiesta el propósito educativo del currículo... en el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los Profesores contribuyen también a determinar tales propósitos educativos, cuando, a través de los proyectos de*

etapa, de las programaciones y de sus propia práctica docente, proceden a concretar y desarrollar el currículo".

Es muy importante tener en cuenta que esta ley proponía algo más que la mera instrucción o transmisión de conocimientos, lo que obligaba al profesorado a tener en cuenta otros aspectos que conforman la personalidad del alumno y su forma de encarar el aprendizaje dentro del aula. A tal efecto apunta lo siguiente en la citada introducción:

"La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas...."

Es importante también, reseñar que las leyes, en este caso el D.C.B. (Diseño Curricular Base) de la Educación Secundaria Obligatoria apuntaban hacia planteamientos que giran en torno a inculcar y promover la automotivación y la autorresponsabilidad de los alumnos en su aprendizaje. En este sentido el texto legal dice lo siguiente:

"El horizonte educativo es esta etapa, en suma, es el de promover la autonomía de los alumnos, no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. Esa autonomía, en cierto modo está en la construcción de la propia identidad, está en el asentamiento de un autoconcepto positivo, en la elaboración de un proyecto de vida...".

Si tenemos en cuenta la filosofía que subyace en el anterior párrafo, el profesorado y la consiguiente acción educativa que lleve a cabo, debe conllevar una gran responsabilidad puesto que les obliga a ser dinamizadores de una realidad en la que intervienen distintos factores de diferente índole. Es un proceso que deben conocer, y cuando menos deben priorizar si quieren rentabilizar dicha

intervención y saber orientar y asesorar a sus alumnos para que en lo que a ellos se refiere tengan capacidad de actuación manejando sus propias cualidades y opciones personales. A este respecto el Decreto de Currículo dice lo siguiente:

> *"Los intereses de los alumnos, su motivación, e incluso sus aptitudes se diferencian progresivamente a lo largo de esta etapa. Aun conservando un fuerte carácter comprensivo, la Educación Secundaria Obligatoria debe permitir y facilitar itinerarios educativos distintos, que se correspondan con esos intereses y aptitudes y en los que se concreten los aspectos propedéuticos y orientadores, sobre todo en el último ciclo de la etapa".*

No podemos olvidar, que estamos ante un tramo de enseñanza obligatoria que debe constituirse como una importante posibilidad de formación para el futuro de los alumnos, ya sigan estudios de Formación Profesional Específica (Ciclos Formativos de Grado Medio) o Bachillerato.

En esta introducción también se hace referencia a cómo se debe atender a la diversidad, lo que queda reflejado principalmente en las materias optativas, pero además, sucede que desde el punto de vista del profesorado, de una manera oficial se plantea atender a la diversidad desde la dimensión de centro, bajo dos formas de intervención claramente diferenciadas: las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular. De tal manera que, en ambos casos, se hace necesario que partamos de un profundo conocimiento del alumno, tanto de su nivel de aptitudes y capacidades, es decir, de su realidad cognitiva, como de actitudes y hábitos hacia el estudio, algo que a lo largo del presente trabajo vamos a intentar desarrollar, no sino antes especificar la importancia que tiene estas formas o vías de atender a la diversidad.

Aquí es importante también el comentario que se hace sobre los alumnos con necesidades educativas específicas, en su momento, especiales (a.c.n.e.e.), a los que cita como alumnos integrados en los centros de secundaria, alumnos a los que se les debe dar una

respuesta cualificada adaptada a su déficit y potencialidades y sobre los que dice lo siguiente:

> *"Las adaptaciones curriculares, que han de realizarse igualmente en otras etapas para alumnos con necesidades educativas especiales, constituyen otra vía de atención a la diversidad. Las necesidades educativas especiales, a veces permanentes, detectadas y atendidas ya en la Educación Primaria, aparecen en alumnos que, por cualquier razón están en situación no solo diversa, sino de desventaja en su capacidad de aprender. En la Educación Secundaria Obligatoria ha de proseguir la especial atención y la oportuna adaptación curricular para los alumnos que, desde la etapa anterior o en algún momento de esta etapa presente tales necesidades".*

Según el concepto de necesidades educativas específicas, dado el carácter tan amplio que se le asigna, cualquier alumno en un determinado momento puede ser considerado como tal. Sobre todo, si está dentro de una realidad educativa a la que no es ajena la realidad actual (comprensiva e integradora) de las aulas y la dimensión evaluadora del profesorado que ha de hacer una valoración inicial para optar por una forma de atención que parte de distintas variables con sus prioridades para ser atendidas. Desde nuestra perspectiva de educadores, sabemos que los a.c.n.e.e. sea cual sea su déficit y el porcentaje de afectación, se han de enfrentar a problemas condicionados por su desarrollo cognitivo. Esto implica que se verán afectadas en principio aptitudes y capacidades relacionadas con los conocimientos, además de dimensiones más generales de tipo operativo como son las destrezas de aprendizaje, aprendidas en actividades y rutinas principalmente relacionadas con la resolución de problemas. También tiene un especial valor en este tipo de alumnos la motivación y los recursos tanto en habilidades como en hábitos de estudio, tan necesarios para llevar a cabo las tareas de tipo intelectual y académico que requiere la vida escolar.

Todas las intervenciones educativas (incluidas las adaptaciones curriculares significativas), así como todo tipo de actividades o

documentos producidos como fruto de la práctica educativa, han de quedar recogidos en los Proyectos Curriculares de Etapa (actualmente Proyecto Educativo). De tal manera que ese quehacer práctico, además de la planificación y el diseño, y en otro plano, la filosofía que subyace, (además de los principios educativos sobre los que se asienta la vida escolar de un centro), deben reflejarse en los documentos producidos mediante la aportación, el debate y el acuerdo de todo el colectivo de profesionales que componen cada centro. Esta dimensión queda recogida en la presente ley en su artículo 9.2 cuando dice:

> *"Los Proyectos Curriculares de etapa deberán contener una adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, criterios metodológicos de carácter general, de decisiones sobre el proceso de evaluación y en materia de optatividad y de diversificación curricular".*

Como se puede comprobar en los apartados más operativos del Proyecto Educativo concretados en las programaciones de aula, Plan de Acción Tutorial o en el Programa de Diversificación Curricular, se puede notar la referencia importante que supone el estilo de aprendizaje, quedando por otra parte reflejado de forma explícita en dicho Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), cuando se especifican las características y alcance de los objetivos concretados en el tipo de alumnado que se pretende conseguir en líneas muy generales y que a modo de ideario se debe reflejar en el citado documento. No debe quedar esto como una simple referencia literaria sin más valor que unas palabras escritas que suenan bien, puesto que, llegados a situaciones de desorientación o duda en la que se sume el colectivo de profesores a lo largo del curso, puedan servir para arrojar un poco de luz sobre lo que debe hacer. Este es el P. E. C., un ideario que va a ayudar a guiar la iniciativa de la comunidad educativa para dar respuesta a las dudas e interrogantes que plantea la vida escolar de un centro. Recogiendo las conclusiones de lo que debe haber sido un largo debate, al final del cual ha de quedar reflejado por escrito un acuerdo de todos los miembros de dicha comunidad educativa, sobre las características que deben definir a sus alumnos, una vez hayan sido

sujetos activos inmersos en el proceso formativo de un centro de enseñanza.

También resulta interesante, la referencia a la orientación, tan importante y decisiva en esta etapa, citándose aunque sea tangencialmente a los Departamentos de Orientación en su importante responsabilidad, sobre todo, en lo que atañe a la Evaluación Psicopedagógica y al Consejo Orientador, a saber:

Artículo 11.3.

> *"La orientación educativa será especialmente atendida en el segundo ciclo de la etapa y reforzada en el último año con objeto de que los alumnos alcancen la preparación necesaria para realizar al final de esta etapa las opciones académicas y profesionales más acordes con sus capacidades e intereses".*

Para nuestros fines de establecer una clara conexión entre los conceptos y desarrollos que en la literatura científica existe al respecto de estilos de manera genérica y lo que se conoce o se utiliza en la práctica de éstos, es interesante tener en cuenta lo que dice el presente Decreto en lo referente a la evaluación en su artículo 13.2.

> *"Los Profesores, evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente, evaluarán el Proyecto Curricular emprendido, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con la adecuación a las necesidades educativas del Centro y a las características específicas de los alumnos".*

Lo que sitúa a la evaluación como un recurso clave para el profesor, sobre todo para tener unas referencias de donde partir y hacia donde ir en su intención de personalizar su práctica educativa.

4.1.2.2. En el Bachillerato.

Con relación a este nivel educativo el Decreto de Currículo también aporta directrices sobre el D.C.B. para esta etapa, aunque si bien tiene diferentes fines que en la E.S.O., existe bastante relación con la función que debe realizar el profesor y el papel que se le tiene asignado a la institución educativa. Especialmente de cara a potenciar y desarrollar las cualidades y características de los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje que les son característicos en esta etapa. En tal sentido, este decreto en su introducción dice lo siguiente:

> *"El currículo ha de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la ley ha asignado al Bachillerato: favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia y prepararles, en fin, para estudios posteriores, sean universitarios, sean de naturaleza profesional".*

Asegurar que se cumpla el desarrollo del currículo en todas sus posibilidades ajustándolo a la realidad que marque el contexto socioeconómico y las características de los alumnos, es importante puesto que en una enseñanza no obligatoria también se debe tener en cuenta las peculiaridades con que aborda cada alumno sus procesos de aprendizaje en íntima relación con los de enseñanza. Siendo ésta una evidencia que no se puede obviar, por cuanto sigue habiendo en esta edad y en este nivel un proceso de formación que incluye aún la gestación y consolidación de su perfil como estudiante, tan necesario para abordar retos posteriores como la Universidad o la Formación Profesional Específica (Ciclos Formativos de Grado Superior). La ley en tal sentido dice lo siguiente:

> *"...Tal planteamiento abierto permite y exige al profesorado adecuar la docencia a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro".*

Esto exige que no solo tengamos en cuenta los aspectos epistemológicos del quehacer profesional del profesorado, sino también, la dimensión más pedagógica relacionada con la metodología, de la cual el docente queda al margen con más frecuencia de lo deseable. Se argumenta que, al fin y al cabo, se está en un nivel no obligatorio, y por tanto, todo el desarrollo de la clase debe remitirse al trabajo de estructuración y comunicación que hace el profesor y al de asimilación que está obligado a hacer el alumno. Lo que entra dentro de la concepción clásica de la "clase magistral" y del modelo de transmisión-recepción que le otorga menos valor al currículo (excepto a los contenidos), en cuanto al peso y trascendencia del diseño de la intervención y la planificación, y desde luego, otorgando un relativo valor a las iniciativas del alumno. Todo ello, es aludido por la ley en su introducción:

> *"En el establecimiento del currículo de Bachillerato adquiere una gran relevancia los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las disciplinas que configuran las materias. Esa relevancia, por otra parte, se corresponde con el tipo de pensamiento y nivel de capacidad de los alumnos que, al comenzar estos estudios, han adquirido en cierto grado el pensamiento abstracto formal, pero todavía no lo han consolidado y deben alcanzar su pleno desarrollo en él".*

No obstante, después, hace algunas especificaciones que deberán ser incluidas en la metodología utilizada por el profesorado, tales como:

> *"Como principio general, hay que resaltar que la metodología educativa en el Bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumno y, al mismo tiempo, estimular sus capacidades para el trabajo en equipo, potenciar las técnicas de indagación e investigación, y las aplicaciones y transferencias de los aprendido a la vida real".*

También hace mención, a esa capacidad de decisión que debe tener el alumnado, unidas a su voluntad de aprender y de interesarse por lo que está aprendiendo, debiendo por tanto concentrarse esa

autonomía en asumir la decisiva responsabilidad de saber decidir. El Decreto de Currículo a este respecto dice lo siguiente:

> *"En un momento en que las diferencias personales en capacidades específicas, motivación e intereses suelen estar bastante definidas, las enseñanzas de Bachillerato han de permitir que los alumnos cursen sus estudios de acuerdo con sus preferencias gracias a la elección de una modalidad concreta y de unas determinadas materias optativas. Ello les permitirá emprender itinerarios educativos personalizados, acordes con sus aptitudes, motivación e intereses".*

Al igual que en la E.S.O. propugna en esta introducción por:

> *"La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa...".*

Además de:

> *"El horizonte educativo, en esta etapa, es el de consolidar y completar la autonomía de los alumnos, no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales sino en su desarrollo social y moral".*

Más adelante, en lo que se refiere a las programaciones de aula, dice de éstas en su artículo 19.2:

> *"Estas programaciones deberían contener una adecuación de los objetivos de la respectiva materia al contexto socioeconómico y cultural del centro y de las características del alumnado, la distribución y el desarrollo de los contenidos, los principios metodológicos de carácter general, y los criterios sobre el proceso de evaluación así como los materiales didácticos para uso de los alumnos".*

4.2. La L.O.C.E.

Tras el desarrollo e implantación de la L.O.G.S.E., transcurre un periodo de vicisitudes en el que esta ley pierde su vigencia poniéndose de manifiesto algunas carencias y deficiencias que otras Administraciones educativas posteriores han tratado de subsanar. Desgraciadamente la valoración de estas deficiencias y su superación no ha sido un tema estrictamente técnico sino más bien político, lo que ha condicionado la naturaleza de futuras leyes al margen de las opiniones y juicios de la comunidad educativa. Este es el caso de la LOCE que nace como respuesta a unas deficiencias y al consiguiente desgaste de la ley anterior, pero sobre la que se apoya totalmente y sobre la que se desarrolla modificando algunos de sus artículos.

La ley se promulga en el B.O.E. del año 2002 y apenas empieza su desarrollo, existe un cambio político en el año 2004 que detiene su implantación. No obstante, es interesante ver qué aportaciones hacía en su desarrollo teórico y específicamente al campo de atención a la diversidad.

En cualquier caso, dada su efímera vida, son todas menciones muy genéricas que no han llegado a tener su propio desarrollo, y sobre todo, no ha existido la posibilidad de comprobar su validez en la práctica. La primera referencia la encontramos en una declaración realizada en la exposición de motivos, que dice lo siguiente:

> *"La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias, pero, de acuerdo con la ley, es responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas esté igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos."*

En otra parte de esta exposición de motivos, se hace alusión a la necesidad de atender a la diversidad, lo que está en el fondo de la justificación teórica que nosotros pretendemos conseguir por entender que el sistema educativo, y más concretamente, el profesorado,

necesitan un apoyo legal que impulse la utilización por parte de el de recursos técnicos e instrumentos. De esta forma, se pretende asumir y materializar una versión más personalizada de la enseñanza, aunque si bien, según esta ley, todo ello se puede integrar y concretar en itinerarios educativos. Dicha parte de la exposición de motivos dice así:

> *"En los dos últimos cursos de la E.S.O. se establecen medidas orientadas a atender a los diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos con el fin de promover de conformidad con el principio de calidad, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos"*

Más adelante, en el título preliminar, Capitulo I, referido a los Principios de Calidad, articulo 1, se concretan de cara a los alumnos algunos principios. No son muchos y poco instrumentales desde el punto de vista de la ciencia psicopedagógica, a saber:

> *" f) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.*
>
> *i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor."*

También en el Capitulo V, de la Educación Secundaria, en el artículo 22, en donde dice objetivos. Nos interesa lo que dice de cara a nuestro fin en los apartados siguientes:

> *"1.- La finalidad de la E.S.O. es... afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades...*
>
> *2.- Esta etapa contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:*
>
> *c) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de*

las tareas del aprendizaje y como medio para el desarrollo personal."

Completando el articulado en esta etapa, el artículo 24, nos habla respecto a los métodos, diciendo lo siguiente:

"1.- Los métodos pedagógicos de los alumnos en la E.S.O. se adaptarán a las características de los alumnos, favorecerán la capacidad para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo"...

En la misma dimensión de argumentos encontramos alguna alusión en la sección 2ª dedicada al Bachillerato en el Artículo 34, aquí se indica que el Objetivo de esta etapa es:

"2.- El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

b) Afianzar... los hábitos de lectura y estudio... como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal."

En lo que se refiere al Artículo 35 referido a la Organización, indica lo siguiente:

"8.- La metodología en el Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos pedagógicos apropiados de investigación"...

Por último, en el Capitulo VII, "De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas", en la Sección 3ª dedicada a los alumnos superdotados intelectualmente, encontramos la siguiente alusión:

"1.- Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de atención específica por parte de las Administraciones educativas."

En este caso concreto, aunque no se ha desarrollado la LOCE, si existe normativa de desarrollo de este aspecto en nuestra administración educativa autonómica, pues retoma otra que existía anteriormente en la LOGSE.

4.3. La L.O.E.

Esta es una ley de transición al igual que la LOCE, a la espera del gran pacto educativo que no llega y que deberá alumbrar otra nueva ley de educación con más posibilidades de futuro. No obstante, esta normativa supone un paso más en el avance hacia un sistema educativo con vocación de desarrollar modelos y estrategias educativas para atender a la diversidad.

Si pensamos en la evolución que sigue la educación en nuestro país, veremos que, entre otras razones, vendrá definida por la necesidad de responder a las distintas formas de aprender que se dan en el aula con sus consiguientes estilos de aprendizaje. Desde el entorno de la Unión Europea también se enmarca el tipo de respuesta educativa que se debe dar circunscrita a lo diverso y lo personal. Es habitual citar el espíritu de la educación anglosajona con sus bien medidas tutorías y sus concienciados tutores. Sea por esta causa o por otra, poner de manifiesto nuestras deficiencias es un tema recurrente en nuestro entorno político educativo que sale a la luz periódicamente, teniendo como indicador los valores de fracaso escolar, lo que somete a una revisión permanente el modelo educativo que tenemos implantado. Esta es la realidad de los sistemas educativos que se mueven entre los datos reales y las estadísticas, a todo lo cual responde la Administración educativa planteando mejoras, que sin el oportuno consenso político y sin la implicación de todos los sectores sociales se suelen quedar en una respuesta puntual a los informes que siempre nos sitúan en una posición desventajosa respecto a los países de nuestro entorno. Son estas razones las que llevaron a la promulgación de la LOE, además de otras, como el agotamiento del modelo anterior y los cambios más o menos vertiginosos en el mercado de trabajo fruto de los vaivenes económicos y financieros. Producidos en una sociedad cada vez más plural y compleja, sensible a las

minorías y que funciona bajo un principio de diversidad de intereses que requiere sean atendidas con eficacia todas las formas de aprender que se dan en el aula. Es el principio que postula la propia UNESCO indicando que el futuro de la educación pasa por combinar la equidad con la calidad.

La LOE, como ya hemos indicado, supone un paso más en el camino hacia la regulación de la intervención de la atención a la diversidad. Fue promulgada en el año 2006 y hemos tenido que esperar hasta el 2010 para que se desarrolle una normativa específica relacionada con este tema con un nombre propio: Plan de Atención a la Diversidad (PAD). A él le dedicaremos, dada su importancia, el siguiente capitulo.

El Preámbulo de la actual ley es un acercamiento (casi mejor, acotamiento) a las características que debe tener toda intervención de calidad en educación y más concretamente en la instrucción y plantea tres principios que deben presidir esta ley, a saber:

> *Primero: "Consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo... Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesita impartir una educación de calidad adaptada a sus necesidades"*

Es un enunciado tenido en cuenta por las otras leyes que define una filosofía en la que están de acuerdo todas las sensibilidades que existen hacia la educación en nuestro entorno. Aunque deja todas las puertas abiertas, podría no concretarse en nada, sin embargo, en el contexto de la comunidad murciana se han desarrollado leyes que atienden cada vez más a la diversidad con programas especiales como el proyecto ABC para alumnos sordos, el programa de altas capacidades, los programas de ayuda escolar, el programa de profundización curricular, y el programa de inclusión (antes integración) que atiende a los múltiples déficits que se presentan en la escuela, especialmente en el terreno psíquico.

A partir de aquí es citada de manera permanente la atención a la diversidad en todo el desarrollo de la ley, insistiendo en la obligación de tener como base de cualquier intervención educativa este referente de calidad que se cita de manera expresa tal y como citamos a continuación en el resto del Preámbulo.

> *Segundo: "Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejos. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad plantea."*

> *Tercero: "La exigencia que se plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento."*

En el Título Preliminar se reitera la misma vocación e interés por el mismo tema expresándolo de manera fehaciente de la siguiente forma:

> *"La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades."*

A continuación expresa los mismos fines pero ya concretando una etapa educativa en la que esta atención a la diversidad adquiere su máxima expresión en el Título I, a saber:

> *"La ESO debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a*

las características de su alumnado de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica."

Lo que viene a significar doblemente las señas de identidad de calidad educativa que irán asociadas a los centros que tengan más programas de este tipo y a quien mejor lo integre en su organigrama de funcionamiento.

Por último, en el Título II se termina de fijar este enfoque de la educación como un principio que debe regir el futuro de la educación en todos los estadios educativos que componen el sistema educativo cuando dice lo siguiente:

"La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos."

4.3.1. La respuesta a la diversidad del alumnado en los centros de secundaria.

Aunque no es una normativa que surge directamente de la LOE, sí se promulga en la etapa legislativa en la que está vigente y por eso la incluimos aquí, porque es la consecuencia de todo el desarrollo legislativo que en este campo se ha venido desarrollando y que hemos venido reflejando en sucesivos apartados. Con este progresivo acercamiento a la singularidad del hecho de aprender desde las leyes y desde el campo teórico, vamos perfilando una forma de atención a la diversidad en la presente investigación a partir de las variables que hemos seleccionado y que nos van a servir para valorar lo que ha aprendido un alumno. Pero, ¿existen otras referencias legales a este tema, además de las ya citadas?. Sí, existe la exigencia de reflejar la

forma de atender a la diversidad en la programación docente desde el profesor y desde el departamento, pero casi siempre queda como una mera formalidad. No obstante, con ser este requisito una cuestión formal, deja una puerta abierta cuando en la obligada evaluación se necesitan argumentos y recursos para justificar los resultados obtenidos siguiendo el curso de la triada diagnóstico-evaluación-intervención. Y ante las deficiencias detectadas, se necesita algo más que la formalidad indicada anteriormente desde el punto de vista institucional. Aquí es donde juega su papel el Plan de Atención a la Diversidad que los centros públicos deben elaborar y que vamos a desarrollar a continuación.

4.3.1.1. El Plan de Atención a la Diversidad .

Es promulgado en el año 2010 y es el último peldaño de tipo legislativo que obliga a concebir la educación como un sistema de instrucción en el que el cada alumno debe avanzar en sus aprendizajes hasta alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades en un amplio campo de competencias. En esencia es un repertorio de intervenciones que van a definir las posibilidades educativas, tanto del centro (y sus recursos materiales y humanos) como del sistema escolar en el que está inmerso. Esta normativa oficializa una concepción de la educación que exige cambiar estrategias metodológicas y enfoques de enseñanza en los docentes, además de las políticas educativas a través de un discurso diferente junto a unas directrices y planificaciones de la Administración educativa, también diferentes. Todo lo cual entra en contradicción con las penurias en medios humanos que se dan en los centros, lo que deja este plan con serias dudas acerca de su implantación.

La elaboración del PAD obliga a establecer un protocolo de intervención con unos contenidos y una estructura que todo centro debe tener, respondiendo a actuaciones y actitudes con fines educativos más amplios, ajustado a unos apartados que deben contener lo siguiente:

- ✓ Actuaciones generales

- ✓ Medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
- ✓ Criterios y procedimientos previstos para su implantación.
- ✓ Desarrollo.
- ✓ Seguimiento y evaluación.
- ✓ Programas específicos que para una mejor atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pudiera establecerse.

El propio contenido de la ley es claro cuando dice que:

> *"Por la presente orden se pretende dotar de un espacio propio, flexible y sistemático, en el marco de la Programación General Anual, de cuantas medidas implementen los centros educativos para responder a las necesidades y características del alumnado."*

Algunos de los principios enunciados en la LOE son recogidos en este plan para llevarlos a la práctica en el transcurso del proceso de E-A, tal y como a continuación se señala: *"El PAD debe ser acordado, aprobado y conocido por toda la comunidad educativa, tendiendo a alcanzar los principios de calidad, equidad e igualdad entre hombres y mujeres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa"*. También se concretan las líneas de actuación y qué campos de la instrucción se deben mejorar y saber: *"Supone la reflexión conjunta sobre las condiciones generales del centro, los recursos de que dispone, los estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan y el desarrollo de cada alumno para adecuar la intervención educativa a las necesidades del alumnado, incluyendo actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas adaptadas a la realidad del centro y dispuestas para la atención integral de su alumnado."*

4.3.2. Atención a la diversidad, estilos de aprendizaje y calidad educativa.

Respecto a los fines de nuestra investigación, el PAD le otorga una dimensión de futuro puesto que el instrumento obtenido para medir los estilos de aprendizaje está en la base de la filosofía que impulsa dicho plan.

A través del discurso psicopedagógico que fundamenta lo escrito hasta aquí, hemos tratado de realizar una aportación que en términos ajedrecísticos puede tildarse como una "apertura". Pretendemos abrirnos a nuevas perspectivas del hecho educativo sin ninguna concesión maximalista pero si encarándolo desde el prisma de la eficacia y la renovación. Al modelo de atención a la diversidad le asisten y lo justifican todos los paradigmas educativos que abogan por personalizar la intervención educativa en sus múltiples facetas. Esto supone elegir un camino, como el nuestro, que pasa por tener en cuenta los estilos de aprendizaje haciendo una valoración crítica de la evaluación académica que se realiza en estos momentos para tratar de enriquecerla con sugerencias que deben dar un nuevo brío e impulso al proceso de E/A y a los mecanismos de que se alimenta, también en los que se apoya.

Al final, espera la anhelada calidad educativa que es eficacia en todo lo educativo no como una entelequia o término abstracto al estilo de la libertad o el fracaso, sino relacionada con las siguientes facetas de la realidad educativa. A saber:

- ✓ Organización académica
- ✓ Gestión burocrática
- ✓ Intervención académica. Respuesta didáctica y formativa
- ✓ Intervención individualizada: problemas de aprendizaje
- ✓ Intervención individualizada: problemas de disciplina
- ✓ Oferta de programas educativos
- ✓ Organización e intervención tutorial

- ✓ Cursos de Formación
- ✓ Actividades extraescolares

Si la enseñanza y todas sus posibles intervenciones se pueden resumir en un tipo de adaptación curricular significativa o no significativa, realizada con carácter individual o grupal; todos los recursos de la institución educativa, si quieren contribuir a su valía, deben incidir eficazmente en estos tipos de intervención, esto acerca más la personalización a la atención a la diversidad y, en su proyección global, a la calidad educativa. Aquí es donde incluimos nuestra contribución personalizadora de estilos de aprendizaje y evaluación académica, enmarcada en un planteamiento explícito de atención a la diversidad.

5. FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES QUE CONFORMAN NUESTRA PROPUESTA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Siguiendo con la argumentación entre la relación de la práctica educativa, la atención a la diversidad y los estilos de aprendizaje, y habiendo concretado algunas de las variables que condicionan el rendimiento académico del alumno, pasamos a continuación a justificar el porqué de nuestra elección y que es lo que supone su aportación. Para ello vamos a desarrollar la naturaleza de dichas variables y su relación con las distintas maneras de atender a la diversidad en la práctica educativa.

5.1. Capacidades y aptitudes cognitivas. Inteligencia

Aunque no se trata de hacer un riguroso estudio histórico de la inteligencia, sí es conveniente establecer para nuestros objetivos de investigación un hilo conductor de lo que supone este constructo desde el punto de vista de la ciencia psicopedagógica. Nuestra intención es converger las ideas y valoraciones que proceden de la ciencia, y aquellas otras que, con carácter intuitivo y pragmático, casi siempre

cuasi científicas, utiliza y dispone el profesorado de E. Secundaria. Según señalan González-Pienda, Valle y Álvarez (2010), la investigación ha demostrado que las diferentes culturas tienen diferentes concepciones de la inteligencia. No existe una definición consensuada.

Si nos remontamos al momento en el que empieza a ser estudiada y considerada la inteligencia como objeto de estudio, y no simplemente, de especulación filosófica (ésta circunstancia ha enriquecido y sigue enriqueciendo la visión que de ella se tiene, aunque la entorpece desde el punto de vista de la psicología), es con Galton (cuyas publicaciones son inencontrables), a finales del siglo XIX, con quien empiezan los intentos de explicación de las diferencias individuales a través de la inteligencia, siendo para este autor, una aptitud de cognición general que determina el éxito o el fracaso de una persona en cualquier tarea de tipo intelectual. Este autor partió de la consideración de que la inteligencia era una cualidad biológica, y que las diferencias en inteligencia entre las personas estaban determinadas, sobre todo, por factores eugenésicos. En cierta forma, este planteamiento cae dentro de las concepciones educativas de bastantes profesores que dan por sentado que la capacidad intelectual es algo totalmente innato. Por tanto, se posee o no se posee, independientemente de otros factores que pueden ser incluidos como son: esfuerzo, tenacidad, voluntad, organización, planificación, etc.. Aquellos que en definitiva pueden contribuir a mejorar la condición inteligente.

Utilizando principios similares, aunque ya con otros fines, Binet en 1904 investigó las causas del retraso escolar, poniendo las condiciones para más tarde junto a Simón crear el primer test de inteligencia en 1905. En español se publicó en 1916. También fue el creador del concepto de edad mental y del concepto de “normalidad”, afirmando que las facultades son independientes y diferentes en cada persona, indicando además que es posible medir directamente rasgos psicológicos complejos (razonamiento verbal, razonamiento cuantitativo, etc.), siendo estos rasgos complejos los que establecen las diferencias individuales. Negaba la existencia de la inteligencia como una cualidad general y la definía como el promedio de un número de

aptitudes, facultades o habilidades separadas. Unos años más tarde, en 1912, Stern introduce la noción de cociente intelectual que tanta aplicación va a tener hasta la actualidad.

Empero, aunque la inteligencia es un constructo que ha sufrido en su proceso de definición, formulaciones y valoraciones diversas procedentes de distintos profesionales de la educación, concretamente, de aquellos que se veían obligados a intervenir en su campo de atribuciones siempre relacionado con el aprendizaje y los resultados académicos, es con el método del análisis factorial que arranca con Spearman (1927) cuando empieza a estudiarse con detalle la inteligencia. Este autor propone su teoría de los dos factores (G y S), señalando que el factor G es compartido por todas las tareas intelectuales y el factor S propio de cada prueba y de cada actividad mental, no compartido por ninguna. Posteriormente, con las teorías multifactoriales se establece que la inteligencia se compone de diversos factores más o menos independientes entre sí, siendo Thurstone (1938) quien establece siete factores como referencia:

- ✓ Fluidez verbal.
- ✓ Comprensión verbal.
- ✓ Aptitud espacial.
- ✓ Rapidez perceptiva.
- ✓ Razonamiento inductivo.
- ✓ Aptitud numérica.
- ✓ Memoria.

Aunque con bastantes contrastes, la inteligencia, no se considera compuesta por elementos muy diferenciados entre sí, sino que es más bien una realidad sincrética que se manifiesta en quehaceres concretos dentro del aula. Guilford (1967), habla de la inteligencia tridimensional, compuesta por Operaciones (la manera cómo pensamos), Contenidos (lo que pensamos) y Productos, que son los resultados de la aplicación de una determinada operación a un

contenido concreto. Esto es importante tenerlo en cuenta desde las coordenadas del profesorado porque la inteligencia es un concepto obtenido de la práctica en el que tiene un valor muy importante los contenidos (o lo que pensamos) potenciados por el efecto socializante de la institución escolar en el terreno de los conocimientos, estrategias y hábitos referidos al trabajo intelectual.

Otros de los de los autores que añadieron matices a la concepción de la inteligencia, fueron Cattel (1971) y Horn (1977), quienes desarrollaron el concepto de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, siendo la primera, aquella que depende del desarrollo neurológico y está relativamente libre de influencias educativas y culturales. Por contra, la inteligencia cristalizada aporta la capacidad para utilizar la información general que recibimos del entorno para emitir juicios y resolver problemas. En todo caso, de Cattel proviene el hecho de que propusiera y demostrara que la inteligencia se podía estudiar de forma experimental y práctica.

Más tarde, es el paradigma del procesamiento de la información el que dice que la inteligencia debe enmarcarse en todo un proceso de desarrollo cognitivo en el que convergen factores internos y externos al propio individuo. Según esto, no existen grandes saltos ni contrastes, sino un proceso en el que se van consolidando recursos y capacidades identificados con la metáfora cibernética como referente práctico para su estudio. Funcionamiento de ordenadores, procesamiento de la información y almacenamiento de la memoria, son perspectivas que sirven en el campo de la psicología para hablar de capacidades individuales, pero no en el de la práctica educativa, al menos en el actual estado en función de lo que se exige en los aprendizajes. Más bien suele concebirse de manera parecida a la definición que establece Sternberg (1997) sobre la inteligencia, cuando dice que es un conjunto de habilidades para pensar y aprender que se emplea en la solución de problemas académicos y cotidianos, pudiéndose diagnosticar y analizar por separado, teniendo asociadas una serie de habilidades o capacidades, tales como:

1) Identificación de un problema.

2) Representación de la información (dentro de la propia mente, sobre el papel, etc.). Estrategias para secuenciar su aplicación.

3) Distribución de la información.

4) Distribución del tiempo entre los componentes de la tarea.

5) Retroalimentación: necesaria para mejorar la actuación.

6) Control de las soluciones: Llevar la cuenta de lo que se ha hecho, de lo que falta por hacer y de si se está haciendo un proceso adecuado.

7) Realización del plan de acción.

Si partimos de esta definición y su desarrollo, veremos que la conceptualización de la inteligencia se ha realizado desde diversas perspectivas y al analizarla concluiremos que se han empleado conceptos como habilidades, capacidades, operaciones, factores, procesos, etc. Existe, por tanto, un acuerdo general en cuanto a que, definida de una forma o de otra, la inteligencia tiene múltiples facetas con una naturaleza polimorfa y abierta (González-Pienda, J.A. et al. 2010 y Valle Arias et al., 2010). No obstante, la inteligencia para el profesorado está relacionada muy concretamente con las aptitudes y respuestas que el alumno da en clase en situación de aprendizaje. Dado además su carácter sincrético, puede ser interesante ofrecer algunos referentes para ponernos de acuerdo, teniendo en cuenta la no explicitación de su naturaleza en unos tiempos en los que la inteligencia está sufriendo cambios en sus concepciones (Goleman 1996). La evidencia es que en estos momentos camina hacia una visión menos molecular y más diferenciada y especializada, lo que se ha dado en llamar inteligencias múltiples (Gardner, 1998). Ello a pesar de que se sigan haciendo valoraciones de ella y de sus efectos de manera puntual, tal y como se hace a través de las mediciones psicométricas al uso, lo que en cierta forma facilita ponernos de acuerdo a la hora de decir que es ser inteligente.

Otro enfoque teórico, que añade matices más cercanos a una concepción no exclusivamente psicológica de la inteligencia, la aporta

Piaget (1973), para quien ser inteligente supone poseer estructuras que se desarrollan como consecuencia de la interacción entre la experiencia y la maduración. Según este autor la conducta cognitiva humana es concebida como la combinación de los cuatro aspectos siguientes:

- Maduración.- Referida al sistema nervioso.

- Experiencia.- Como interacción con el mundo que le rodea.

- Transmisión social.- Como educación de la experiencia.

- Equilibrio.- Que es la autorregulación de la adaptación cognoscitiva según la cual el crecimiento mental progresa hacia niveles de organización cada vez más complejos y estables.

Resumiendo, podemos entender la inteligencia como la facultad observada en los alumnos por la que producen respuestas y actitudes valiosas y eficaces con relación a un objetivo de aprendizaje o de la vida en general. A los alumnos inteligentes se les considera con capacidad cognitiva, aunque no siempre esta capacidad la ponen en práctica; saben conducirse socialmente y en las pruebas escritas y preguntas demuestran la singularidad y efectividad de sus respuestas por encima de la media. En definitiva, aparecen diferentes a los demás, se hacen notar por su originalidad y por un rendimiento académico superior sin tantas horas de trabajo y de estudio. Es con respecto a la media de la población, como se manifiesta la conducta inteligente y cuya referencia más tangible se ha concretado en el C.I., tomado como factor de referencia para establecer las expectativas de rendimiento académico para un alumno. A cuya dimensión simplificadora se acogen todavía tanto técnicos psicopedagógicos como profesorado, pero de la que no siempre se pueden extraer conclusiones tan claras y evidentes, tal y como lo afirma Sternberg y Detterman (2003), pues según sus investigaciones existe una correlación de 0.5 entre el C.I. y el rendimiento escolar. En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que en el enfoque cognitivo de la inteligencia lo que importa es:

- El proceso llevado a cabo,

- Los procedimientos realizados,

- La mejora conseguida o respuesta eficaz, sin la cual no tendría sentido ser inteligente.

Estas consideraciones previas tienen sentido en la presente investigación como punto de partida para estudiar los estilos de aprendizaje, en donde es importante saber qué es para el profesorado el constructo inteligencia y para qué sirve, y si lo utiliza el alumno ante el reto de aprender.

Podemos adelantar que, consultado el profesorado de E. Secundaria, se acepta la inteligencia como una variable explicita que interviene en el rendimiento académico como un factor básico que puede valorarse e identificarse desde la práctica educativa. Forman parte de la propia naturaleza de esta facultad personal las discrepancias o dudas a la hora de enjuiciarla, aunque si bien lo que interesa conocer de ella es su aplicación a los procesos de E/A y las posibilidades que esta inteligencia tiene tanto en sus aspectos cualitativos como cuantitativos de quien es más o menos inteligente, aunque si queremos ser precisos, resulta una ardua tarea. No solamente existen estas discrepancias en el campo de la E. Secundaria, ocurre de forma más ostensible en lo que se refiere a los expertos que se dedican a estudiarla. Así ocurrió en el simposio que sobre la inteligencia se celebró en el año 1921 convocado por los editores de "Journal of Educational Psychology". En la actualidad, sigue existiendo bastantes diferencias tal y como se han puesto de manifiesto en el punto de vista de los asistentes a otro simposio convocado en 1986 por los editores de la revista "Intelligence", al igual que el primero convocados para intentar definir lo qué es la inteligencia. Como dicen Sternberg y Detterman (2003), "pocos fenómenos psicológicos presentan tantas dificultades para su compresión. Los psicólogos no consiguen ponerse de acuerdo acerca de lo qué es la inteligencia. Y, sin embargo, pocos fenómenos psicológicos presentan tanto interés e importancia para la ciencia y para la sociedad".

Pues bien, en estos tiempos se ha convertido en algo sujeto a discusión y a revisión constante, máxime si ahora se le añade el

enfoque de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional que amplían el campo de los puntos de vista y de las argumentaciones.

Estas consideraciones, nos llevan a tomar a la inteligencia como un factor presente en los juicios que sobre las causas del fracaso escolar se ofrece desde la óptica docente, lo que va a condicionar la respuesta educativa según sea el valor que se le atribuye. Como pensamos que esta facultad se puede mejorar con el aprendizaje, el valor de su implicación en la resolución de problemas viene determinada por una idiosincrasia cognitiva que puede condicionar el rendimiento escolar en función de un estilo de aprendizaje. Así lo entienden los propios docentes, pensando además que es un factor que marca las diferencias porque es el que más importancia tiene, ofreciéndoles además la posibilidad de poder augurar si va a ser peor o mejor alumno. Luego, en el aula no es así, puesto que las categorías de buenos o malos alumnos se encuentran ligadas a otros factores que pueden potenciar o reducir el valor de la propia inteligencia. Interesa por tanto conocerla aplicada a los procesos de E/A y a las posibilidades que dicha inteligencia tiene de modificación a través de la mediación y el entrenamiento externos (Álvarez y Soler, 1997), citado por González-Pienda, et al. (2010). Según estos mismos autores los dos elementos a tener más en cuenta para comprender este enfoque son: la inteligencia aplicada y el potencial de aprendizaje. Este último concepto resulta fundamental en la visión estructural y dinámica de la inteligencia desarrollada por Feuerstein y otros (1980) y que dio sus frutos en sus programas de desarrollo instrumental. En la base del mismo estarían:

1) *El repertorio de habilidades*.

2) *El repertorio de Estrategias*.

3) *El estilo de aprendizaje* (con el que cada uno canaliza su respuesta inteligente para aprender).

Este planteamiento se acerca al nuestro, concretándose en dos factores más a tener en cuenta de cara a la eficacia en el aprendizaje además de la inteligencia: el perfil de estrategias, que en su sentido más operativo serían las técnicas y hábitos de estudio, y el perfil de

habilidades, manifestado en las destrezas de aprendizaje. Todo ello coordinado bajo un estilo de aprendizaje que va a utilizar la motivación como fuerza de arranque, desarrollo y consolidación de los factores mencionados.

Para nosotros son factores interconectados, con peso y autonomía, aunque no podemos dejar de apreciar que el constructo de la inteligencia en sí conlleva dificultades en la precisión, pero como en definitiva es tan utilizable y recurrible, lo hemos tenido en cuenta para ser incluido como una variable más. El resto de las que vamos a estudiar a continuación, conforman nuestra propuesta a los estilos de aprendizaje en el marco de la atención a la diversidad en la E. Secundaria.

5.2. Motivación

Cuando hablamos de la existencia de una motivación importante nos estamos refiriendo a ese nivel de activación o disposición interno favorable o positivo hacia la actividad académica o escolar. Cualquier profesor puede distinguir si existe motivación en la actitud de un alumno y hasta qué punto puede mantenerse o disminuir en situaciones de adversidad, escasez de tiempo, dificultad de la tarea o acumulación de trabajo. En el caso de que exista buena motivación, el alumno es capaz de mantener el interés y obtener resultados positivos partiendo de los recursos que posee. Debido a esto, la motivación puede generar una predisposición favorable hacia una tarea concreta con todas sus exigencias y condicionantes.

El tipo de motivación puede ser externa e interna (Alonso Tapia, 1991), pero incluso dentro de la interna nos encontramos aquellas que están relacionadas con la tarea y su ejecución o con las repercusiones que origina en él la propia personalidad, quedando la tarea en un segundo plano. Quizás alguno de los efectos más importantes que produce la motivación, sea conseguir aumentar la capacidad de esfuerzo y la capacidad de organización. Para Hernández y García (1991) citado por Núnez Pérez et al. (2010) “la motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las

preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación". En general, la motivación está relacionada con el interés, si bien toda motivación no siempre conlleva un interés general por algo, sino por algún aspecto relacionado con ese algo o derivado de él. El interés está movido por los beneficios y genera motivación por encima de sacrificios y dificultades, es decir, compensa, entonces podemos entender que esa disposición favorable sea un valor fácilmente discernible por parte del profesorado, que puede en cualquier momento apuntar su existencia o no, y además, cuantificarla en la medida que es un valor alto, medio o bajo.

Existen múltiples factores que influyen en la motivación, uno de ellos es la autoestima, sobre todo en relación con el sentido de la atribución, según el concepto de Weiner (1986) (Alonso Tapia, 1991), pues de esto va a depender, además de sus recursos para aprender, la relación que tiene con la asignatura, con los compañeros y con el profesor.

5.3. Destrezas y habilidades de aprendizaje.

Aunque son aspectos que pudieran parecer dispares, en principio son recursos relacionados entre si, con una dimensión eminentemente práctica y que en su conjunto son fruto de:

- Los conocimientos previos.
- El nivel de comprensión (profundo).
- El grado de implicación personal.
- La motivación concreta.
- La capacidad de resolución de problemas.
- La reflexión sobre cómo se aprende.

Todo lo cual le lleva al alumno a saber cómo tiene que "ir al grano" en sus aprendizajes, es decir, cómo tiene que actuar para

resolver felizmente la situación problema y los pasos a seguir para alcanzar el objetivo propuesto. Se puede dar esta capacidad a través de ciertas aptitudes innatas, pero en general, *el tener destrezas y habilidades en el aprendizaje es algo que se pone de manifiesto a través de la evidencia de los resultados, y por tanto, es posible evaluarlas cuando las aptitudes cognitivas se aplican a campos de aprendizaje concretos. Dichas destrezas deben ser aprendidas y enseñadas en el entorno escolar, siendo el profesorado quién valorará si son las correctas o no, si se dan en el nivel adecuado o si existe una carencia importante de ellas*. Es evidente que quien tiene facilidad para aprender en un área concreta, la aplicará salvo que ello le exija gran esfuerzo sobre todo si no está motivado, en cierta forma significa que se tiene una predisposición favorable para dicho aprendizaje. En cambio, la destreza implica algo más, es una experiencia previa en campos idénticos o parecidos a los de la situación problema.

En la presente investigación, tomamos la dimensión de habilidades conjuntamente como habilidades específicas y generales. Ambas las consideramos combinadas para dar como resultado facilidad y capacidad para resolver problemas y aprender en un ámbito amplio de actividades escolares. Las primeras se limitarían a un campo concreto, y las segundas, hacen mención a una disposición general hacia el aprendizaje que harían competente al aprendiz en cualquier campo. En todo caso, estas destrezas son un hecho observable que el profesor constata sin hacer valoraciones de otros aspectos de carácter interno o psicotécnico, en función de la respuesta más o menos correcta que aporte sobre problemas o cuestiones que se plantean en clase. Si hacemos una estimación desde la perspectiva psicopedagógica con esta habilidad o destreza nos estaremos refiriendo a las estrategias de aprendizaje consumadas o enfoques de aprendizaje adecuados que con la experiencia dejan un poso de recursos útiles y eficaces para abordar situaciones de aprendizaje similares.

5.3. Técnicas y hábitos de estudio.

Reconocemos de entrada que este recurso no tiene buena prensa, según apunta Beltrán (1993), las técnicas de estudio van

dirigidas más al aprendizaje memorístico que al aprendizaje significativo y a la postre no tienen relación alguna con la temática ni con el contexto del currículo. En consecuencia, este autor le otorga valor a las estrategias de aprendizaje y no a las técnicas de estudio pues considera que hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. Aunque como indican González-Pienda, Valle Arias y Álvarez Pérez (2010), no existe consenso entre los teóricos e investigadores sobre las diferencias entre técnicas de estudio, enfoques de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje. Nosotros estamos más bien con Álvarez et al. (1988), que desde una perspectiva más realista, sobre todo, en lo relacionado con la E. Secundaria, piensan que facilitar el proceso de aprendizaje no será otra cosa que facilitar al alumno el desarrollo de técnicas de estudio adecuadas, basadas en el conocimiento de los factores que afectan a la efectividad de las diferentes estrategias de aprendizaje.

En efecto, creemos que una cosa no es incompatible con la otra y sí son necesariamente complementarias, puesto que, en la etapa educativa en la que nos movemos, juega un papel muy importante la capacidad de trabajo y de procesar información que tiene el alumno de cara al rendimiento académico. Inducir la reflexión sobre cómo aprende cada uno resulta ser un objetivo de más difícil alcance que inculcar hábitos de trabajo intelectual para asimilar dicha información, si además se introducen habilidades operativas pautadas para acceder a la resolución de problemas. Esto es cierto, primero se organiza y se planifica y después se reflexiona, aunque no es menos cierto que las actividades del aprendiz constituyen un todo jerarquizado de cara a la comprensión significativa, en donde el último paso es una parte sustancial que se apoya en todas las demás.

En este debate sobre las técnicas de estudio, coincidimos con Monereo, Pozo y Castelló (2001), quienes indican que entre las razones de su escasa eficacia, se encuentra por un lado, su pretensión de enseñar esas habilidades de modo descontextualizado, sin tener en cuenta la influencia de los contenidos y contextos en los que deba aplicarlos el alumno. No obstante, la forma actual de aplicarlas va más en la línea que hemos apuntado antes de estar contextualizados,

quedando obsoletos aquellos modelos de divulgación de las técnicas de estudio de manera puntual y al margen de las características y exigencias de la tarea en cada área concreta.

Dando por válida esta concepción, éste es un valor que está condicionado por el factor motivacional pues se constituye en uno de los elementos básicos en todos los procesos de aprendizaje (Álvarez et al., 1988), pero que no siempre va asociados con la inteligencia (según nos dicta la experiencia) , y sin embargo, sí va unido, cuando se produce un buen rendimiento escolar, con las destrezas y habilidades para el aprendizaje.

El hecho es que desde la escuela, los alumnos utilizan múltiples formas de encarar los estudios, y cada una de ellas tiene unas consecuencias distintas de cara al rendimiento académico y a la generación de actitudes positivas hacia el trabajo intelectual. El profesorado sabe por experiencia cuando se dan estos hábitos y la relevancia que tienen y si están determinados por la efectividad o son improductivos en alguno o en varios de sus aspectos. Si bien, para seguir hablando de técnicas de estudio debemos acordar qué elementos vamos a considerar como básicos con el fin de que nos estemos siempre refiriendo a lo mismo. Pues bien, cuando hablamos de técnicas de estudio, incluimos los siguientes aspectos:

- ✓ Planificación y organización.
- ✓ Método de estudio empleado.
- ✓ Preparación de exámenes o pruebas.
- ✓ Concentración.
- ✓ Aprovechamiento en clase.

Factores que Yuste (1990) toma como fundamentales en su cuestionario sobre Técnicas de Estudio (C.E.T.I.). Dichos aspectos, pueden ser tenidos en cuenta en la valoración de los hábitos de estudio como una variable de aprendizaje, sobre ellas puede intervenir el profesorado de manera clara para mejorar los resultados y cambiar, en su caso, el perfil de actitudes negativas en el referido estudio. En

consecuencia, hemos de tomar tanto esta variable como las otras como factores operativos para personalizar la educación y ajustar la intervención docente a una dimensión más respetuosa con la diversidad. Son capacidades, aptitudes, destrezas, intereses, motivación, elementos que contribuyen a alcanzar un buen resultado en los aprendizajes. El conjunto coordinado de ellos se consideran estilos de aprendizaje pues al ser desarrollados aumentan el rendimiento, consiguiendo los fines planteados como objetivos de etapa en la Educación Secundaria Obligatoria.

6. VARIABLES QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ÁMBITOS DE DIVERSIDAD CON UNA INCIDENCIA IMPORTANTE SOBRE EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Hemos elegido este título de apartado sirviéndonos como referencia del trabajo de Coll y Miras (2001), pues en su propuesta nos parece que encontramos la justificación de la selección de variables o factores que afectan y condicionan la atención a la diversidad. En efecto, estos autores entienden que un marco de atención a la diversidad supeditado a las diferencias individuales, por una parte, está referido al ámbito de los procesos cognitivos, debiendo tener dentro de este campo, su base de actuación dirigida a los siguientes ámbitos:

- Inteligencia.
- Aptitudes en general.
- Base de conocimientos específicos.
- Organización.
- Estrategias de aprendizaje.
- Capacidades metacognitivas.

Dichos autores, se refieren también a los constructos utilizados para estudiar las diferencias individuales de los alumnos en el ámbito afectivo, de los que podemos citar los siguientes campos:

- Motivación.
- Enfoques y estilos de aprendizaje escolar.
- Expectativas.
- Autoconcepto.
- Factores atribucionales de éxito o de fracaso en el aprendizaje.

Si nuestra pretensión es señalar las variables que pueden contribuir a un nivel de logro importante en el proceso de aprendizaje por parte del alumno, nuestro objetivo es poder asegurar que las cuatro variables (en las que estamos incidiendo en el presente trabajo) constituyen un conjunto de dimensiones valiosas para estimar el grado de competencia curricular que cada alumno puede alcanzar en el aula. En cuyo caso, hemos elaborado un cuestionario en el que estando presente dichas variables desarrolladas a través de una serie ítems, se pudiera concretar las posibilidades de aprendizaje de cada alumno en función de la respuesta dada. Una de nuestras misiones consiste en concretar el contenido de dichos ítems y las posibles combinaciones entre ellos, de tal forma, que nos aporten un nivel de opciones de pronóstico del tipo de alumno (estilo) que tenemos delante.

Entre las múltiples posibilidades y aportaciones de este cuestionario AMDT (Anexo I) se encuentran la de dar pautas y resolver las expectativas del profesorado respecto a cada uno de sus alumnos, estableciendo un modelo de intervención acorde con cada realidad personal. Sobre ello, volveremos más tarde de forma más extensa, en lo que va a constituir la segunda parte del desarrollo de esta investigación. Pretendemos adentrarnos en un terreno en el que poder hacer previsiones respecto al posible rendimiento de los alumnos, lo que nos puede llevar a mejorar alguno de estos factores, una vez conocidos sus valores, tanto desde la perspectiva docente mediante una técnica de intervención apropiada como desde la perspectiva del

propio alumno, asumiendo nuevas formas de aprendizaje. Por tanto, las capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas y habilidades de aprendizaje y, técnicas y hábitos de estudio, las podemos situar como recursos enmarcados en el ámbito de las variables que están presentes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro estudio que refuerza nuestra propuesta, aunque si bien resulta más genérica y alejada de nuestros intereses, es aquella realizada por Snow, Corno y Jackson III (1996), en ella proponen una taxonomía de los constructos útiles y relevantes para estudiar las diferencias individuales que los alumnos presentan, agrupada en tres categorías:

1) Ámbito cognitivo. Incluyen constructos como:

    - ♦ Habilidades y destrezas intelectuales.
    - ♦ Conocimientos específicos de dominio.
    - ♦ Estrategias

2) Ámbito afectivo. Incluyen constructos como:

    - ♦ Disposición de ánimo.
    - ♦ Factores de personalidad.
    - ♦ Valores.
    - ♦ Actitudes.

3) Ámbito conativo. Incluyen principalmente dos categorías, la motivación y la volición, que incluyen a su vez otras categorías:

    - ♦ Mecanismos de control de la acción.
    - ♦ Orientación al logro.
    - ♦ Orientación hacia sí mismo y hacia otros.

- ♦ Orientación hacia la carrera.
- ♦ Estilos personales.
- ♦ Intereses.

Según estos dichos autores, los alumnos ante situaciones de aprendizaje ponen en juego complejos aptitudinales definidos como mezclas o compuestos de características individuales pertenecientes a las tres categorías señaladas.

Para Coll y Miras (2001), la propuesta de Snow, Corno y Jackson III contienen dos ideas fundamentales que forman parte del concepto de diversidad actualmente vigente en muchos sistemas educativos, a saber:

1) Las características individuales de los alumnos vinculadas al ámbito cognitivo, no son en absoluto las únicas que influyen sobre los procesos y resultados de aprendizaje.

2) Ninguna característica individual por si sola y aisladamente de las otras es determinante para el aprendizaje escolar. Es más bien, el conjunto articulado de las características pertenecientes a los tres ámbitos (cognitivo, afectivo y conativo).

Junto a estos presupuestos teóricos de partida, hemos de tener en cuenta el principio de personalización, citado al comienzo de esta primera parte, en referencia a la autoría de Piaget (1978), y ampliamente comentado en la LOGSE como principio dinamizador general. Este principio debe estar presente desde los fundamentos teóricos hasta sus consideraciones más de carácter operativo y funcional, referido a los elementos que conforman el currículo y que constituyen la base de toda intervención educativa dentro del aula. Así es señalado también como referencia habitual en el "Decreto de Enseñanzas Mínimas" y en el "Decreto de Currículo" en los niveles obligatorios de enseñanza y también en el de Bachillerato, lo que le otorga un nivel de realidad que exige y obliga a tener en cuenta estos factores de cara a la elaboración del Proyecto Educativo y de las programaciones de aula, ambos incluidos en la P.G.A. De tal manera

que, se erigen en un referente importante desde el punto de vista práctico para incluirlo como objetivo básico en las tareas de aprendizaje y en los planteamientos que pretenden aumentar logros y mejoras de nuestro sistema educativo, tal y como ocurre con la atención a la diversidad.

Partiendo de estas consideraciones, podemos estructurar un plan que haga buenos estos factores desde este punto de vista, observando cualidades, rasgos, peculiaridades, actitudes que, traducidas en lo escolar, nos den ese perfil tan necesario por explícito para tener más claro cuáles son las estrategias docentes, los materiales y recursos didácticos, la metodología, y las actividades de enseñanza y aprendizaje más ajustadas a nuestras finalidades. En definitiva, tomar las adecuadas decisiones de calificación, promoción o titulación que se habrán de adoptar con cada alumno en los momentos de intervención más personal por parte del profesor, dentro del aula y en su propia área o materia y, en las sesiones de evaluación.

Estamos ante una propuesta de definición de estilo de aprendizaje que habitualmente el profesorado no hace sino de forma implícita y subjetiva y que puede ayudar a mejorar y rentabilizar bastante los esfuerzos docentes y los de la institución educativa en general. Sabiendo que desde dentro del aula podemos dinamizar, mejorar, afianzar y cambiar de una manera más efectiva la situación del alumno, encaminándolo hacia metas de mejora de su rendimiento escolar, algo que se convierte siempre en un reto para el profesorado. Entendiendo que un porcentaje alto de alumnos acumula deficiencias de aprendizaje, no solo por razones de tipo didáctico o metodológico sino también como deficiencias que afectan a las variables personales antes señaladas. Y es el profesorado el que con su intervención debe incidir en estos factores que hemos considerado, obligado siempre a tener como referencia el ámbito de su materia, pues es el soporte para otorgarle una dimensión práctica a los aprendizajes. No se trata solamente de pensar desde la óptica del profesor en una perspectiva exclusivamente teórica, sirviéndose de la coherencia de un marco teórico de intervención psicopedagógica que muy bien puede partir del constructivismo y del aprendizaje significativo. Puesto que según los cánones del paradigma vigente actualmente, debe ser también desde la

dimensión práctica, donde van a confluir muchos otros factores que emergen en el momento que se entremezclan con otros menos objetivos, más personales, más de fuera de la escuela. Pues bien, son factores que todo docente debe someter a un control y a una comprobación operativa para que desde los presupuestos de los modelos implícitos de enseñanza que todo profesor posee, consiga su objetivo de rentabilidad y eficacia.

Desde este enfoque más práctico, útil para el profesor de secundaria, pensamos en diferentes opciones con la pretensión de que sean exhaustivas, fruto de la combinación de los cuatro variables objeto de nuestra investigación. De esta manera, nos aportaran unos referentes a tener en cuenta a la hora de intervenir y también en el momento del debate suscitado a través de reuniones de tutores, reuniones formativas, sesiones de evaluación, CCP y claustros.

Debemos considerar que estos factores pueden ser referentes para conseguir una atención a la diversidad realmente práctica, rodeada de connotaciones operativas en el entorno real del quehacer de un centro, donde el tipo de intervención va a concretar las posibilidades de resolver el problema planteado. Se trataría así de una actuación cuyo carácter directo debe satisfacer una enseñanza de calidad, con independencia de lo que dicen Jiménez e Illán (1997): "en el aula ordinaria, y con todos los alumnos, debemos centrar nuestra atención y energías en tratar de elaborar y aplicar estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los alumnos, más que en preocuparnos por encontrar estrategias didácticas para atender a la diversidad", ya que en el fondo, si se realiza adecuadamente, viene a ser lo mismo.

Esto es importante porque en la práctica el docente se puede esforzar en conseguir una significatividad relevante, principalmente a partir de los conocimientos previos, pero puede faltar alguno de los elementos que apoyamos en nuestra tesis, como es la inteligencia para que implique las suficientes aptitudes de razonamiento y reflexión. También puede ocurrir que tenga carencias en las destrezas y habilidades que se requieren para aplicar de manera correcta unas directrices o explicaciones en un aprendizaje concreto, así como, una

escasa motivación que le dificulte al propio alumno materializar actitudes e implicarse en actividades que profundicen y ahonden en logros teóricos y prácticos. Estamos hablando de un aprendizaje que lleve implícito el compromiso personal desde el campo intelectual, pasando por la dedicación del tiempo y esfuerzo necesario, hasta terminar en el compromiso emocional con el propio aprendizaje. Por último, se deben incluir los hábitos de trabajo intelectual, porque en cualquier caso van a posibilitar una dedicación organizada lo que va a redundar en un aumento de la capacidad de trabajo que va a proporcionar al alumno la posibilidad de transformar su tiempo y sus energías mentales en logros con respecto a las capacidades generales entre las que se incluyen las rutinas más puramente procedimentales de los contenidos por aprender.

Estamos de acuerdo, por tanto, con los autores antes citados que, trabajar con intenciones de significatividad es necesario y siempre práctico si se quiere conseguir una valoración alta del proceso de enseñanza, pero incidir en el aprendizaje de manera global, o más exactamente, potenciar el proceso de aprendizaje, exige cuando menos, compartir el foco de referencia en la intervención de los propios presupuestos docentes con los valores que cada alumno aporta de las variables antes citadas.

También podemos decir que esto es objetivo de una bien lograda metodología en la que el modelo de transmisión-recepción, el de aprendizaje por descubrimiento o el enfoque constructivista en general, sean efectivos consiguiendo un ambiente gratificante de enseñanza y aprendizaje con una "puesta en escena" del profesor desde una dimensión didáctica motivadora y coherente, con unas dosis importantes de elocuencia y abiertamente eficaz. Ello le exige hacer algo más, transformando su quehacer en una forma de atención a la diversidad que identifique las cuatro variables y las evalúe, lo que en definitiva sería determinar su estilo de aprendizaje.

Es una guía de efectos más que de presupuestos, sobre la que inmediatamente debemos actuar e ir comprobando como las intervenciones van deparando cambios en cada alumno y en el resto de las variables. Si nos dejamos conducir por el paradigma

constructivista, el modelo de intervención eficaz para ese aprendizaje significativo, según Coll (1991) y Solé (1992), se resumen en:

1) Un nuevo aprendizaje depende, en buena medida, de la coherencia y la claridad del objetivo de aprendizaje, y también, del "desencadenante" del aprendizaje (la explicación del profesor, la actividad de aprendizaje, etc.).

2) Es necesario que se establezca una "buena relación" entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo del que aprende.

3) El nuevo aprendizaje depende en buena medida de los objetivos y las expectativas con las que el alumno que aprende afronta la actividad que le ha de proporcionar un nuevo conocimiento.

4) Saber y tener presente por qué hacemos una determinada actividad y saber con qué finalidad la hacemos y qué pretendemos conseguir con ella. Esto ha de permitirnos atribuirle sentido y significado, siendo imprescindible para realizar esta actividad con unas mínimas posibilidades de éxito.

5) Que el sujeto de aprendizaje construya o no su nuevo conocimiento, depende finalmente de su motivación y de la motivación intrínseca a la propia actividad de aprendizaje.

Si bien nosotros estamos, a pesar de estas reflexiones, más con Pujolas et al. (1997) cuando apuntan que "el aprendizaje está más relacionado con el querer que con el poder, con la voluntad más que con la capacidad: si un alumno quiere, puede aprender, aunque no pueda aprenderlo todo, o sea que es imprescindible que el alumno quiera aprender. Para que esto sea posible, es necesario que el alumno:

- *Tenga claro lo que le pedimos que haga o aprenda*.
- *Encuentre interesante lo que le pedimos que haga o aprenda*.
- *Sea capaz de hacerlo o aprenderlo*.
- *Se sienta capaz de hacerlo o aprenderlo*."

Compartimos esta afirmación referida a la E.S.O., en la que los alumnos han superado la E. Primaria y se supone poseen las aptitudes para abordar con éxito la etapa siguiente, entre ellas destaca, como veremos en el marco empírico: la capacidad de trabajo, la participación en clase y la asistencia.

Y desde esta óptica es desde la que podemos intervenir en el aula, teniendo en cuenta los planteamientos de Vygotsky (1979) en los que el pensamiento, y por tanto los aprendizajes, tienen un carácter social, pasando desde el plano interpersonal al intrapersonal. Planteándose siempre por parte del alumno la finalidad de su esfuerzo, de su implicación personal, la validez de sus conocimientos, y en consecuencia, el sentido de sus aprendizajes.

No obstante, antes o después surge la necesidad de mejorar las condiciones en que se da dicho aprendizaje para aumentar las posibilidades de quien aprende, mejorando la preparación de cara al proyecto personal que supone aprender, utilizando referentes teóricos de carácter psicopedagógico que impliquen recursos distintos a los puramente epistemológicos empleados de manera habitual.

No queda sino analizar pormenorizadamente las variables que hemos seleccionado y hacer valoraciones respecto a lo que aportan de diversidad y ver el modelo que se pueda adaptar a ellos, que según Pujolas et al. (1997), debe tener las siguientes características:

- ✓ Intervenir pensando en lo que podríamos hacer para los alumnos diversos, al margen de lo que podemos hacer para los alumnos normales o no diversos.

- ✓ Intervenir pensando qué podemos hacer para todos los alumnos para que todos ellos aprendan de forma cuanto más significativa mejor, considerando que todos los alumnos son diferentes, diversos, con necesidades educativas distintas.

El profesorado quizás adopta una fórmula intermedia de intervención, aunque si bien la evidencia indica que el grupo clase aprende como conjunto pero basado en la individualidad, sin

identificarlo a un bloque homogéneo de intereses, actitudes, aptitudes, expectativas y capacidades de logro.

Estamos ante una evidencia que ha reflejado muy bien de forma práctica García y Pascual (1994), cuando indican que los "intentos y programas actuales para mejorar el rendimiento de los alumnos desarrollando habilidades y estrategias para el estudio y aprendizaje, han pasado de una preocupación por las técnicas de estudio (toma de apuntes, lectura rápida, subrayado, etc.) a un interés por desarrollar el conocimiento y conciencia del estudiante acerca de sus propias competencias, sus enfoques y estilos de aprendizaje, propiciando enfoques profundos y estratégicos".

Sin dejar de tener en cuenta estas observaciones, podemos pensar en las aportaciones de los enfoques de aprendizaje de Marton (1984) y Monereo (1993), más próximos a nuestras tesis fruto de factores variados de tipo externos o internos y que un autor como Sternberg (1994) los considera más bien estilos de pensamiento. Sea un término u otro es un principio de atención a la diversidad que encierra un rosario de teorías similares pero discrepantes entre enfoques y estilos, según las diferentes consideraciones que ofrecen los expertos, tal y como lo ponen de manifiesto Entwistle (1981), Marton (1984), Kolb (1984), Selmes (1987), Schmeck (1988), Sternberg (1990) y Monereo (1996).

En cierta forma, hemos optado por tener en cuenta los planteamientos de estos autores e irnos hacia un terreno práctico para ofrecer al profesorado elementos de comprensión de la realidad de aprendizaje acorde con sus posibilidades y concepciones. No se trata tanto de estudiar la naturaleza de las variables propuestas (siendo esto importante), sino de observarlas desde el punto de vista de las diferencias que introducen entre los alumnos frente a la realidad del aprendizaje.

6.1. La inteligencia como fuente de diversidad.

Este es uno de los factores que a priori puede introducir más diferencias entre los individuos, por lo que se puede establecer un criterio para la selección de personas más o menos capaces de cara a la solución de problemas concretos en el campo del aprendizaje. En el aula se escenifica una realidad en la que se dan diferentes comportamientos inteligentes relacionados con los aprendizajes. Es la manifestación de una variedad de individuos caracterizados por sus aptitudes cognitivas que les hacen potencial y realmente distintos. Su comportamiento y sus respuestas en general se asienta en sus expectativas.

Nos estamos refiriendo a una capacidad general que regula y condiciona todos los ámbitos de la personalidad, a cuyo desarrollo contribuye todo un conjunto de aptitudes que podemos llamar de segundo orden (Yuste, 1994), tales como, razonamiento abstracto, aptitud espacial, aptitud numérica, comprensión verbal, percepción de diferencias, etc. Son los aspectos mensurables de las aptitudes cognitivas que se han utilizado como datos extraídos de cuestionarios estandarizados que existen en el mercado desde hace ya bastantes años, algunas de cuyas pruebas se pueden adquirir todavía. Dichas pruebas han sido la referencia aportada por los profesionales como psicólogos y pedagogos, a través de la interpretación de la información obtenida y que en la generalidad de los casos se manejan utilizando el C.I., pues se supone que es el factor que más discrimina y que marca la distancia entre los menos capaces y los más capaces. Incluso en la actualidad, aunque se parta de una diferente concepción de la inteligencia todavía se sigue midiendo las aptitudes intelectuales con este canon en múltiples campos y estratos de la Administración educativa Un ejemplo de esto es la base de datos utilizada para los alumnos con necesidades educativas especiales que tiene la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia, llamada Prometeo (2006), que sigue utilizando el C.I. y el tanto por ciento de minusvalía para establecer la ayuda que necesitan los alumnos con necesidades educativas específicas.

La inteligencia es una aptitud que se mide en cuanto a las respuestas dadas y sus niveles de eficacia, si bien está influida por otros factores que pueden hacer que aumente o disminuya sus efectos sobre los resultados esperados. Nos referimos a los aspectos emocionales, a los que se les está dando cada vez más importancia, de manera que caracterizan y le dan un sesgo a esa inteligencia potenciándola en cuanto a la persistencia, coherencia, alcance y consistencia de cara al afrontamiento y resolución de problemas en el aula. Confiriéndole matices y características que pueden hacer de la facultad de pensar, una consecución de ideas exitosas o, de reflexiones contradictorias y confusas que lleven al error o a la equivocación, con la consiguiente falta de eficacia en los pensamientos realizados.

El profesorado está seguro de que sabe diferenciar al alumnado según su inteligencia, aunque esta facultad sea un hecho potencial sin plasmación directa en los resultados académicos. El docente casi siempre actúa en función de sus juicios y expectativas. No obstante, dicha facultad se puede poner de manifiesto en las múltiples oportunidades que ofrece la vida escolar, a través del intercambio de opiniones personales, así como en la interacción más puramente académica o en las respuestas meditadas demostrando pericia en situaciones problema y también a través de pruebas psicotécnicas además de habilidades sociales con los compañeros, etc. Muchas veces la constatación de esta aptitud cognitiva, la realiza el profesor simplemente desde la extrapolación de informaciones y datos que no siempre son sinónimo de actitudes destacadamente inteligentes, más bien que indican constancia, regularidad, capacidad de trabajo, interés, motivación, etc. Al hilo de esta consideración, es cierto que no siempre los buenos resultados académicos son sinónimo de tener buenas capacidades y aptitudes cognitivas, conclusión que hemos obtenido en el estudio y valoración de la implantación de un programa experimental de intervención con alumnos de altas capacidades en la E. Secundaria Obligatoria que lleva desarrollándose desde el curso 2002-2003 en el I.E.S. “Infante D. J. Manuel”. En la presente investigación es también una de las conclusiones a la que hemos llegado.

Podemos afirmar, por tanto, que la inteligencia, es un referente de primer orden a la hora de establecer diferencias potenciales (y reales) con respecto al rendimiento académico. Se convierte así, en un valor discriminatorio para actuar educativamente con la diversidad en el aula, ya que debemos establecer diversos tipos de intervención siempre a partir de la capacidad cognitiva y la disposición para aprender que ofrece cada alumno frente a los objetivos curriculares que provienen de un área en particular o de todas las áreas que son objeto de aprendizaje. Junto a la inteligencia, a efectos prácticos, importan bastante las otras tres variables que hemos propuesto anteriormente, ya que puede hacer que la reacción sea más lenta o más rápida, más global o más particular, que condicione a otras aptitudes, que vaya más allá de lo preguntado o que se ofrezca sólo como una mera respuesta sin más trascendencia, únicamente para salir del compromiso, etc. Es cierto, que ya en el caso de las destrezas de aprendizaje puede contribuir a que una menor inteligencia sea compensada por una rutina anterior de aciertos, ya que las habilidades obtenidas de experiencias similares proporcionan a dicha inteligencia opciones de éxito basadas en la comparación e identificación. Generalmente, esto se da en el aprendizaje de procedimientos puesto que supone saber cómo resolver determinadas tareas problema, debido al carácter funcional y práctico que tienen algunos aprendizajes. Sobre todo, se da en los niveles básicos de la ESO, donde el aprendizaje es más factible si estás familiarizado o has tenido alguna experiencia previa con el tipo de conocimiento que se tiene que aprender.

De la misma manera, podemos hablar de los hábitos o técnicas de estudio, ya que en sus aspectos más de organización y planificación pueden potenciar el producto de una mente inteligente sin más. Todo lo cual se puede ver reforzado por la utilización de un método de estudio eficaz que tenga como prioridad incidir y mejorar la capacidad de comprensión de textos, además de otros aspectos como son los de resumir y organizar la información, siempre impulsado por una concentración eficaz. Lo que en definitiva puede llevar a que los resultados de aprendizaje de un alumno menos inteligente compitan en igualdad de condiciones con otras aptitudes que provienen de alumnos más inteligentes, pero que no utilizan todos estos recursos de técnicas de trabajo intelectual. Evidentemente, este razonamiento es

válido cuando hablamos del mismo tipo de inteligencia, a tenor de las aportaciones de Goleman (1996) en cuanto a los tipos y variedad de inteligencias.

Otra cosa es la motivación, puesto que es un factor que potencia la respuesta inteligente frente a otras circunstancias no motivadoras que le hacen alejarse bastante del foco de interés personal de la tarea o de las estrategias efectivas para solucionar el problema. La motivación concita la conjunción de todas las capacidades o fuerzas que se pueden reunir para dotar a la respuesta de:

- *Una mayor dosis de atención*. Con lo que facilita el comienzo de todo aprendizaje.
- *Una respuesta persistente y mantenida en el tiempo*. Con lo que desde distintas perspectivas temporales, espaciales y ambientales se le pueden añadir nuevos matices haciéndose más completa y más profunda.
- *Una mayor complejidad*. Al coincidir en ella otros factores que la hacen más global y general, y con más recursos.
- *Mayor importancia de los factores personales*. Al tener asociado más dedicación e implicación personal.

Podemos resumir que el constructo inteligencia es un factor determinante en la respuesta a la diversidad, pero estando en la etapa educativa obligatoria en la que nos encontramos, y dados también, otros objetivos que caracterizan este mismo nivel de enseñanza, nos quedan otros factores que además de la inteligencia se deben tener en cuenta. Estamos hablando de objetivos concretados en forma de capacidades que se caracterizan, según cita el Decreto de Enseñanzas Mínimas, de la siguiente manera:

- *Cognitivos.*
- *De equilibrio personal (afectivos).*
- *Motrices.*

- *De relación interpersonal (comunicativa).*
- *De inserción y actuación social.*

Estudiando estos objetivos, que como hemos dicho expresan capacidades, estamos más cerca de las otras variables que estamos utilizando para constituir un estilo de aprendizaje más practico. Son capacidades que se pueden identificar y que pueden contribuir a la mejora entre todas ellas de manera reciproca: nos estamos refiriendo a las destrezas y habilidades para el aprendizaje.

6.2. Las destrezas y habilidades de aprendizaje como factor de diversidad.

La mención a esta variable se hace en un texto básico, ya citado por nosotros, como es el Decreto de Enseñanzas Mínimas. Siendo un ejemplo claro de todos los objetivos que se deben conseguir en la E.S.O., a saber:

> *"la noción de currículo no debe circunscribirse a un nuevo programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales y procedimentales, destrezas, actitudes y valores".*

Esta variable, establece diferencias desde el momento que posibilita obtener mejores resultados a quien resulta ser más diestro en la realización de las tareas relacionadas con el aprendizaje, fruto de una mayor y mejor asimilada experiencia práctica en un tema o conocimiento concreto. Suele ser una de las finalidades principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, familiarizar al alumno con las distintas rutinas o fases que se requieren para la solución de un problema. Así se logra acceder al conocimiento en sus aspectos más relevantes y completos, desde un comienzo que parte de los conocimientos previos tanto de tipo procedimental como conceptual. Esto se encuentra muy cerca del planteamiento que la ley da a los

contenidos, concretados en la programación de aula en relación con cualquiera de sus objetivos didácticos, de área, de materia, o, de etapa.

En la práctica, existen una serie de estrategias que el alumno elabora y consolida desde su condición de aprendiz para rentabilizar sus esfuerzos y llenar de logros sus acciones dirigidas a aprender en el aula. Las características de esta forma de encarar o abordar los aprendizajes le lleva a establecer diferencias con los demás compañeros en cuanto a que determinan una mayor eficacia en los resultados, lo que constituye de entrada, un factor que sirve para discriminar posibilidades de aprendizaje entre los propios alumnos. El tener asumidas iniciativas para aprender facilita los aprendizajes y aumenta la dinámica escolar en cuanto a la profundidad y cantidad de los objetivos a alcanzar y los contenidos que se vayan a impartir. Esta capacidad para aprender se erige como un recurso autónomo que puede quedarse en nada si no existe un trabajo previo que aporte información suficiente para poder actuar sobre los conocimientos presentes. Controlar los mecanismos que llevan al éxito en el "saber cómo" requiere un alumno activo, curiosos, interesado y con habilidades para ejemplificar, incluso de carácter motriz.

Ya hemos indicado antes, que las destrezas para aprender son aptitudes de iniciación y desarrollo del proceso para aprender, y que para ello, necesitan estar asociadas con las otras variables aquí comentadas, como son la motivación y la inteligencia, y en cierta forma también con los hábitos y técnicas de estudio.

Es importante tener en cuenta estas capacidades y hacer suficientemente atractiva la clase para que afloren y no constituyan simplemente un factor suscitado por la rutina, sino que además debe estar personalizado para que se convierta en un factor de enriquecimiento que haga mejorar notablemente el rendimiento académico. Debemos por eso otorgarle una preeminencia en nuestros objetivos educativos, puesto que en definitiva va a ser el factor que caracterice a más diversidad, tal y como está planteada la enseñanza en las aulas de secundaria en estos momentos, convirtiéndose en un fin último de nuestra intervención didáctica. El profesor deberá partir de iniciativas que fomenten los aspectos de las destrezas y habilidades

de aprendizaje de cara a atender la singularidad de cada alumno en los siguientes aspectos:

1) Fomentar la reflexión previa antes de iniciar una estrategia de abordaje de un problema.

2) Facilitar pautas estandarizadas que sirvan para resolver problemas tipo

3) Iniciar en la valoración del estado en se encuentran los recursos para asimilar lo que se está aprendiendo. Iniciar o fomentar la metacognición.

4) Reforzar el factor personal de confianza en uno mismo.

5) Ofrecer pautas para controlar los estados emocionales negativos. Control de la ansiedad.

6) Utilizar una metodología que emplee la ejemplificación frecuente, pensando siempre en los distintos perfiles de alumnos que hay en el aula.

7) Hacer la devolución correspondiente de las pruebas de evaluación en cuanto a las equivocaciones cometidas y sus posibles soluciones.

8) Utilizar la posibilidad del trabajo en grupo como un recurso habitual para que cada alumno aprenda a confrontar la forma en que encaran y solucionan los demás sus propios aprendizajes.

Complementando nuestra propuesta de atención a la diversidad, podemos fomentar las habilidades y destrezas de aprendizaje con una metodología que incluya muchos ejemplos que aumente las opciones para aprender. Esto va a ser posible si en la programación de aula incluimos una diversidad de actividades de enseñanza-aprendizaje (MEC, 1991), en cuanto a número y tipo que incluya las siguientes dimensiones:

A) De desarrollo (de la actividad propiamente dicha).

B) De refuerzo.

C) De recuperación.

D) De ampliación.

Dichas actividades nos van a ayudar a crear aprendizajes más completos que sean la base de futuros aprendizajes, ofreciéndose una amplitud de opciones que facilite al alumno la posibilidad de trasladar todo lo que ha aprendido a otros conocimientos e intereses, lo que sería una forma eficaz y completa de atender a la diversidad.

6.3. Los técnicas y hábitos de estudio y su influencia en la diversidad.

El profesor en el aula percibe diferencias entre sus alumnos en función de los estilos de aprendizaje utilizados que incluyen estrategias de aprendizaje y técnicas para estudiar. Puede incluso que el profesor pueda conocer mejor las estrategias empleadas en situación de aprendizaje por el alumno que los hábitos de estudio utilizados, sobre todo en los cursos superiores de la E. Secundaria donde el estudio se lleva a cabo principalmente en casa. Son estilos de aprendizaje en definitiva que afrontan la asimilación de cada materia a través de una forma de organización del trabajo intelectual. Son rasgos de cómo aprende el alumno que establecen diferencias en su dimensión como estudiante, proyectadas desde las características del estudio en casa y la actitud que mantiene en clase respecto a su aprendizaje. Entendiendo que la variable de las técnicas de estudio establece distintas pautas de actuación que sirven para dar respuesta a las necesidades que plantea el aprendizaje, tales como:

- *El nivel de aprovechamiento en clase.* Denota la forma con que el alumno responde a cada asignatura en el aula. Estableciendo de entrada una actitud de predisposición favorable o no para afrontar los nuevos aprendizajes, a través de: la atención que le dedica, la captación selectiva de información que hace y, la participación y actitud (activa o pasiva) que mantiene.

- *La preparación de exámenes.*

- *El método de estudio utilizado.* Es decir, las fases que utiliza en su estudio, el orden, y las actividades y recursos que implica, entre los que destacamos:

    a) Tipo de lectura: exploratoria, reflexiva, comprensiva, etc.

    b) Resumen.

    c) Subrayado.

    d) Esquemas

- *La planificación y organización en el estudio.* Está relacionada con el tiempo, el orden, las actividades y tareas de estudio que tiene que realizar de cada asignatura y con el conjunto de todas ellas.

- *El tiempo dedicado al estudio.* Es un elemento que va unido al anterior y marca la diferencia entre alumnos, y en bastantes casos, es el que determina el rendimiento en el estudio si va acompañado de un buen nivel de concentración y asimilación de lo estudiado.

Referencias en las que también está de acuerdo Álvarez et al. (1988), cuando se trata de establecer las diferencias de rendimiento entre los alumnos. Planteando de entrada una posibilidad de atención a la diversidad para intenta corregir las deficiencias referidas a estos valores.

6.4. La motivación y su relación con la diversidad.

Es la variable que expresa de una manera manifiesta la diversidad en lo que se refiere a la predisposición positiva hacia una materia, área o estilo de enseñanza, lo que puede producir que potencie o anule a las demás variables que hemos citado antes. Es bien sabido por parte del profesorado, que aun poseyendo valores altos en dichas variables, en estados de baja motivación descienden los niveles

de respuesta de todas ellas, porque el desinterés domina todo el escenario de actuación del alumno en el aula. Por tanto, podemos tomar a la motivación como factor principal de diversidad, como así lo entienden Hernández y García (1991), y Valle Arias et al. (2010). González y Touron (1992) la consideran "el conjunto de factores que, al interactuar, inician, mantienen y dirigen la conducta hacia la consecución o logro de determinadas metas y objetivos". Y si como postulan los modelos motivacionales más recientes, la conducta humana es propositiva e intencional y está guiada por la representación de metas, veremos que la dimensión personal es el factor más a tener en cuenta en la atención a la diversidad, teniendo asegurada esta estrategia resultados positivos de tipo académico si van acompañadas de los otros factores mencionados anteriormente (López García, 1999).

Vemos que en principio, atender a la diversidad interviniendo, planificando y diseñando una acción didáctica con una finalidad eminentemente motivadora, es una garantía de éxito si se mantiene un nivel de actividad alto. Es evidente que entre los elementos que condicionan la diversidad de alumnos dentro del aula destacan la capacidad y disposición para aprender, influida por la aptitud intelectual, el nivel motivacional y las destrezas de aprendizaje, así como el desarrollo alcanzado en el uso de las técnicas y hábitos de estudio o de trabajo intelectual. Todo lo cual puede verse más claramente representado en el gráfico de la página siguiente, adaptado de López García (1999).

Entendiendo que la naturaleza de la motivación requiere una determinada forma de atender a la diversidad que exige del profesor las siguientes actuaciones (López García,1999):

1) Reforzar la autoestima personal y académica.

2) Consolidar y mejorar actitudes positivas.

3) Mejorar y/o cambiar intereses.

4) Modificar actitudes negativas.

5) Propiciar la toma de conciencia y también de decisiones.

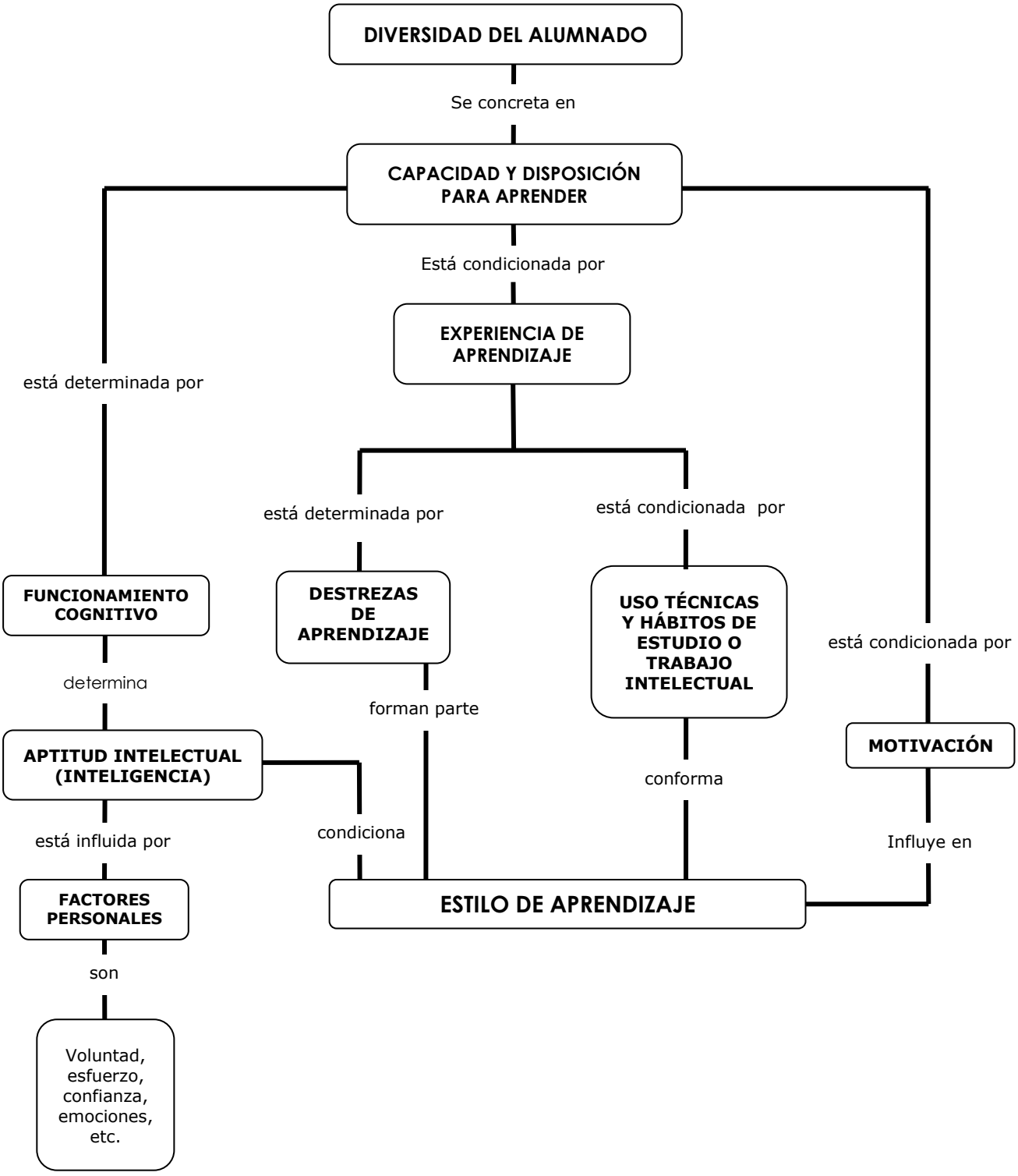

Fig. nº 3. Gráfico que representa la relación entre estilos de aprendizaje y variables como capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas de aprendizaje y, técnicas y hábitos de estudio; en un marco de atención a la diversidad .

6) Fomentar y afianzar la autonomía y la responsabilidad.

7) Aumentar el compromiso personal.

8) Propiciar y ayudar a asumir los cambios que supone la maduración.

9) Facilitar y potenciar el rol de estudiante.

Siendo así, que el binomio motivación-atención a la diversidad debe considerarse como algo dinámico, susceptible de diversas implicaciones que pueden interactuar constantemente en cualquier actividad propuesta, y que, según Alonso Tapia (1997) son las siguientes:

1) Las actuaciones del profesorado.

2) La respuesta del alumnado.

3) El efecto en distintas fases, de las formas de cómo acometen los alumnos las tareas.

4) Los modos de intervención del profesorado, a lo largo y después de la tarea.

5) La tarea en sí misma.

No obstante, es importante tener en cuenta la representación que los alumnos hacen (Alonso Tapia, 1997) (López García, 1999) en relación con:

a) Lo que más cuenta en clase.

b) Lo que exige y espera de ellos el profesorado.

c) Las consecuencias que puedan tener los distintos modos de actuación.

d) Lo que esperan de él los compañeros.

e) Lo que más cuenta para él.

De ahí que sea importante concretar la naturaleza de la propia motivación (López García, 1999):

- ✓ Es un hecho plural y diverso.
- ✓ Es una dimensión compleja de la conducta.
- ✓ Influyen en ella tanto causas internas como externas.
- ✓ Es una actitud interna.
- ✓ Va asociada a capacidades.
- ✓ Influyen los modelos próximos o cercanos.
- ✓ Está determinada por las emociones (equilibrio).
- ✓ Influyen en intereses.
- ✓ Está condicionada por los rasgos de personalidad.
- ✓ Sus efectos no siempre se manifiestan de inmediato.
- ✓ Está influida por la jerarquía de valores de cada individuo.

En última instancia, los motivos son los que marcan diferencias en las posibilidades de rendimiento escolar de cada alumno y son recursos que se pretenden facilitar constantemente por parte del profesorado en cada una de sus asignaturas. Circunstancia ésta que siempre está presente como reto en la enseñanza, aunque objetivamente no se sepa como se ha de lograr aunque sí se sabe cuando se ha alcanzado. Por eso estamos de acuerdo con Marina (1997) cuando dice "los motivos pueden no ser conscientes pero organizan de una manera peculiar nuestra vida consciente, sin que lo sepamos. Son sistemas de preferencias que orientan la atención, dirigen la selección perceptiva, activan las ensoñaciones y facilitan el aprendizaje". Si bien, el profesor debe trabajar para que el alumno haga explícita la naturaleza de su motivación y las características de sus motivos, para que así sean conscientes de ambas el profesorado y el alumnado, lo que claramente se puede encuadrar en una acción para atender a la diversidad.

Tras este glosario de peculiaridades del proceso de E/A y de los aspectos que caracterizan el hecho educativo en un contexto social determinado teniendo como referencia la interacción profesor-alumno, y siguiendo el hilo conductor del estilo de aprendizaje en el que influyen las capacidades y aptitudes cognitivas, la motivación, las destrezas para aprender y, las técnicas y hábitos de estudio; estamos en disposición de abordar la atención a la diversidad desde una perspectiva que necesariamente debe incluir el tipo y naturaleza de la evaluación de todos las variables aquí comentadas, lo que presupone evaluar el rendimiento y la actitud para aprender.

7. LA EVALUACIÓN: UN RECURSO IMPRESCINDIBLE PARA DETERMINAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Evaluar, en términos generales, según nos dicta la práctica docente, se presenta como la última fase que debe cerrar el ciclo de enseñanza-aprendizaje, ya que es a través de ella cuando se concretan los resultados de este proceso, valorando así las consecuencias de la intervención llevada a cabo. Según Cardinet (1986), "la evaluación se reconoce como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía".

Para Gimeno Sacristán (1998), "evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado". Podemos entonces hacer una propuesta dirigida a evaluar los resultados de la intervención académica fruto del trabajo del profesorado dentro del aula cuando desarrolla su programación o, podemos plantear otro tipo de evaluación, no solo de la respuesta de aprendizaje alcanzada por un alumno en un área o materia determinada, sino de todo un conjunto de factores que condicionan el hecho de aprender y de las variables que contribuyen y determinan dichos resultados de aprendizaje del alumno. Según esto, tenemos por una parte, un tipo de evaluación que lleva a cabo exclusivamente el docente dentro del aula, cuya

naturaleza está relacionada con las dimensiones curriculares que conforman cada asignatura. Es la evaluación académica, de la que existen varios tipos, la que ofrece en cada uno de ellos unas posibilidades de mejorar el hecho de aprender encuadradas dentro de lo que es el proceso general de enseñanza y aprendizaje (Coll, Martín y Onrubia, 2001) (López García y Vicent Pardo, 1997), a dichos tipos son los siguientes:

a) Continua.

b) Formativa.

c) Sumativa.

d) Criterial.

Aunque si bien la LOGSE, en su articulo 22 apartado 1, menciona la evaluación expresamente en términos más globales, para ello cita la continuidad e integración que debe tener de manera taxativa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber:

"La evaluación en la E. S. O. será continua e integradora".

Este tipo de evaluación que se traduce en la utilización de instrumentos y fijación de metas y actitudes que el profesor emplea, será objeto de revisión, con las consiguientes propuestas de mejora, en la presente investigación, convirtiéndose en uno de los objetivos a estudiar en esta tesis.

Dejamos a un lado la evaluación académica, no sin antes recordar que además de la evaluación centrada en el alumno se puede dar también aquella otra centrada en la dimensión didáctica del profesor que puede ser externa o interna, lo que Doménech y Guerrero (2005) definen como autoevaluación: " una reflexión constante sobre la práctica docente que permite mejorar nuestra profesionalidad como educadores".

De manera complementaria a cualquiera de éstas o, por separado, nos encontramos aquel otro tipo de evaluación que es realizada por especialistas que pertenecen al ámbito de la

psicopedagogía y que comprende otros muchos aspectos, pudiéndose hacer dentro y fuera del aula, recogiendo en su caso, otras características del alumnado (MEC, 1996) como son:

- ✓ Aptitudes y capacidades.
- ✓ Perfil de personalidad.
- ✓ Contexto socio familiar.
- ✓ Dimensión psicosocial.
- ✓ Déficit o sobredotación.
- ✓ Actitudes y disposición hacia el aprendizaje.

Podemos así conocer una realidad más general del alumno, interesante de cara a determinar la naturaleza y contexto del aprendizaje, algo que el profesorado necesita saber, y que en el caso concreto de los centros de E. Secundaria, debe determinar el Departamento de Orientación. Se establece así una colaboración para fijar los apoyos necesarios, de tal modo, que rentabilicemos al máximo posible la intervención docente directa, como es la del profesor dentro del aula cuando desarrolla su programación. Estamos hablando de la evaluación psicopedagógica de la que nos interesa conocer cuál es su naturaleza y características, para lo que nos pueden servir las respuestas a las siguientes preguntas:

- ■ ¿Qué es?
- ■ ¿Para qué sirve?
- ■ ¿Cómo, cuándo y quién la debe realizar?
- ■ ¿Qué diferencias presenta frente a la evaluación docente?

Las consiguientes respuestas nos deben llevar a valorar cuales son las posibilidades de un recurso, que de manera directa nos va ayudar a saber más de las características del alumno, y por tanto, hacer más real y efectiva la posibilidad de atender a la diversidad en el aula. Es pues este un tipo de evaluación en el que nos interesa indagar

pues nos ofrece toda una gama de vías para conseguir nuestros fines de personalizar la educación lo más eficazmente posible. Pasamos a continuación a conocer cual es su naturaleza y su relación con otros factores.

7.1. Definición y características generales de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica constituye una de la dimensiones propias del ejercicio profesional de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación, fijada por la Administración educativa (MEC, 1992) sobre las que se apoyan de manera directa muchas de las actuaciones docentes que posteriormente se realizaran en el aula de la E. Secundaria y E. Primaria.

No es extraño que en torno a la evaluación psicopedagógica, en la que se incluye prácticas profesionales de diversa índole, se muestren buena parte de las dudas y preocupaciones que en estos momentos gravitan sobre el hecho educativo, y por tanto, afecta a la labor diaria de los profesores. Puede contribuir a reforzar esta dimensión la definición de Bassedas (1991) en la que dice que "entendemos por evaluación psicopedagógica un proceso en el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y a los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar un conflicto manifiesto". No cabe duda que es una valoración superada, puesto que en estos momentos se utiliza más como recurso para identificar no solo el conflicto, lo que supone el principio de su solución, sino para establecer las coordenadas situacionales del alumno en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en la actualidad, para hacer frente a la diversidad y la complejidad del hecho educativo, cuando se necesita la cooperación entre todos los estamentos técnico-pedagógicos de los centros y de aquellos responsables que están en contacto con los alumnos, aunque no pertenezcan al claustro, para conocer la potencialidad y realidad de

uno de los pilares que da sentido el sistema educativo, como es el alumnado. Nos encontramos ante un conjunto de variables de amplio espectro que van de mayor a menor complejidad, y desde las más operativas o asequibles hasta las más difíciles y complicadas de determinar, resultando que todas ellas son causas que influyen en los resultados de aprendizaje.

Situamos así, frente a frente, los aspectos teóricos psicopedagógicos, tipo constructo, con los prácticos de carácter académico o didáctico. Son las consideraciones justificadoras o fundamentadoras sobre las que se apoya la actuación psicopedagógica, las que el profesorado mira con cierta indiferencia, cuando no con desconfianza, rechazando más o menos veladamente la validez de estas técnicas por estar alejadas de la realidad docente del aula. No obstante, la evaluación psicopedagógica, se sitúa cada vez más como la estructura de soporte para cualquier tipo de intervención llevada a cabo en el sistema educativo con los alumnos, conformando lo que en definitiva será toda una dimensión global de la acción educativa a través del proceso de enseñar y aprender.

Si se considera este proceso de aprendizaje como una unidad funcional constituida por la interacción de los elementos Alumnado-Currículo-Contexto, el alumnado se constituye en la variable a determinar y sobre todo matizar mediante la evaluación para generar una intervención educativa con garantía de éxito. Desde esta realidad global, destaca prioritariamente el elemento alumnado con su carácter de perentoria y constante necesidad de intervención, ya que se erige como una realidad compleja que hemos de desentrañar desde distintos puntos y sobre el que hemos de proyectar nuestros conocimientos y nuestra capacidad de intervención. En todo caso, habrá que enfocar esta actuación desde una dimensión institucional dándole ese enfoque globalizador que toda intervención requiere, asumiendo el profesorado unas estrategias docentes que deben estar en consonancia con las grandes líneas de actuación marcadas por la filosofía educativa del centro, definidas ambas en un documento como el Proyecto Educativo.

Desde esta óptica, singularizamos al alumno y hacemos posible la atención a la diversidad puesto que presenta su realidad como un conjunto de factores que interactúan entre sí, tales como:

- ✓ Estatus socioeconómico.
- ✓ Estilo de aprendizaje.
- ✓ Expectativas familiares.
- ✓ Estructura de personalidad.
- ✓ Aptitudes y capacidades.
- ✓ Motivación e intereses.
- ✓ Habilidades de trabajo intelectual.
- ✓ Historial de aprendizaje.
- ✓ Dimensión socioafectiva.
- ✓ Habilidades sociales.

Todos ellos, aunque agrupados de diferente manera son aspectos que debe recoger la evaluación psicopedagógica que definen las leyes que la implantaron (MEC, 1992, 1996). Pues bien, partiendo de esta realidad podemos decir que la diversidad, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, se muestra influida por la interacción entre las mencionadas variables que se van a dar en la situación de aprendizaje.

Estamos ante una dimensión educativa que exige una práctica profesional que supere la tradición de obtener conclusiones poco objetivas, a veces resultado exclusivamente de la observación, para poder intervenir educativamente sobre la realidad de aprendizaje del alumnado y no dejarse guiar por apreciaciones más o menos subjetivas. Debe ser, no obstante, una práctica complementaria y de apoyo a la labor del profesorado en el aula puesto que la evaluación psicopedagógica ha de ayudar a ajustar la ayuda pedagógica, partiendo de la realidad de como aprende el alumno, sirviéndonos de

los especialistas que la van a llevar a cabo la intervención y de las conclusiones que se dan en el día a día de la clase obtenidas del contacto directo con los alumnos.

Buscamos definir el estilo de aprendizaje (o las variables que constituyen nuestro perfil de aprendizaje), como una forma más operativa de ofrecer información al docente, es decir de conocer los factores que hemos determinado como relevantes. La finalidad es ajustar la práctica docente a unos parámetros prácticos de eficacia con respecto al rendimiento académico. Sin embargo, debemos asumir que la evaluación psicopedagógica ha estado asociada al hecho casi exclusivamente del diagnóstico, según los planteamientos de la psicología diferencial, aceptados por la Psicología de la Educación, siendo referente de la práctica psicopedagógica que la ha caracterizado tradicionalmente, pretendiendo clasificaciones evaluadoras de los individuos según una serie de atributos, rasgos, dimensiones, etc., todos ellos más o menos inmutables. Esto es lo que se ha pretendido, fruto de una concepción poco dinámica, alcanzar la catalogación de los alumnos, primando así un enfoque individual y estático que tiende a ignorar casi siempre la importancia del contexto en el origen y conformación de la conducta del individuo, ignorando además el carácter complejo de todo el proceso de desarrollo general del adolescente (García Vidal y González Manjón, 1993).

Podemos decir en general que la evaluación psicopedagógica ha servido más para diagnosticar a los alumnos y justificar así un determinado emplazamiento escolar, que para la toma de decisiones relativas a la ayuda que quieren precisar. En este sentido, la finalidad que todavía hoy marca la ley como obligatoria va dirigida principalmente a tres ámbitos bien concretos de la E. Secundaria (MEC, 1992):

- ✓ Los alumnos con necesidades educativas especiales (ahora específicas).
- ✓ Los Programas de Diversificación Curricular.
- ✓ La Iniciación Profesional (actual P.C.P.I.)

Ahora bien, tal y como planteamos realizar la evaluación aquí no se trata de ubicar a los alumnos en distintas categorías, sino de determinar las ayudas que estos requieren para progresar en un contexto educativo lo menos restrictivo posible. En este sentido el M.E.C. (1996) señala lo siguiente:

> *"Las diferencias individuales se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste del tipo y grado de ayuda que un alumno debe recibir a lo largo del proceso educativo"*

Si queremos expresarla en términos significativos, hay que entenderla dentro de los planteamientos que la enseñanza debe tener de cara al ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica a la actividad constructiva del alumno.

Podemos concretar, sin embargo, que los valores que suponen la diversidad del alumnado exigen ayudas diferentes pues parten de realidades diferentes, fruto de la interacción entre la personalidad, la familia, el contexto social, etc., del alumnado (ya expresadas antes). Estos factores emergen de la situación de aprendizaje y se sitúan en el ámbito de la historia escolar que tiene ese alumno y que deberá ser atendido en sus realidades educativas a través del currículo. Por eso, ante este conjunto de variables se debe trabajar con un currículo prescriptivo, abierto y flexible (MEC, 1990) en el que es importante que el alumno construya su propio aprendizaje. En la medida que pueda ser más consciente de esto, le será más fácil intervenir sobre las distintas variables que hemos señalado, y por tanto, transformarse en un agente y elemento activo de su propio aprendizaje. "La construcción de significados es una tarea que requiere la implicación activa del alumno, y para ello es imprescindible que éste pueda encontrar sentido a lo que hace a la hora de realizar el esfuerzo que requiere dicha construcción" (Fernández Batanero, 2009).

Entendiendo que hay otros elementos ubicados también en el contexto escolar, familiar y social que lo van a condicionar y que se deben validar desde una realidad de escuela integradora, potenciadora de valores y comprensiva. Son valores muy necesarios para llenar de contenido los aspectos más personales y menos epistemológicos,

aunque si bien, éstos también deben estar determinados por esos valores, contemplados en los objetivos educativos de tipo general.

En un nivel más especializado e intenso de atención a la diversidad, también se encuentra la respuesta a las necesidades educativas específicas de aquellos alumnos que precisan recursos extraordinarios (personales, materiales y curriculares) para poder progresar y adquirir los conocimientos y destrezas marcados como objetivos de su nivel educativo (MEC, 1992). Estos alumnos requieren, más que ningún otro caso, dado el carácter singular y particular de la intervención que hay que llevar a cabo, una valoración de las características y condiciones de aprendizaje de dichos alumnos.

Podemos por tanto, definir la evaluación psicopedagógica, tal y como viene en la orden de 14 de Febrero de 1996 (MEC, 1996), por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (ahora específicas). A saber:

> *" En el proceso de recogida de formación relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos/as que presenta dificultades en su desarrollo personal y desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisa para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades".*

7.2. Elementos de la evaluación y proceso evaluador.

Cuando el profesorado decide hacer una valoración de la realidad escolar del alumno, siempre encaminado a ver cómo aprende y cuáles son las variables que determinan su aprendizaje, necesita realizar algún tipo de evaluación, enmarcada como un proceso dinámico diacrónico. En esa intervención deben implicarse y colaborar

dos profesionales de la educación, como son, el docente y el psicopedagogo.

La evaluación psicopedagógica como tal, nos tiene que proporcionar información sobre las capacidades, deficiencias, y todas aquellas necesidades que manifieste el alumnado en los diferentes contextos escolares en los que se mueve para posibilitar así la introducción de cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de obtener los resultados más óptimos en su desarrollo escolar, personal y social.

De lo expuesto, se debe inferir que, dado el carácter interactivo de los procesos educativos y de las diferentes características de cada contexto escolar y de cada alumno, las necesidades educativas de éstos tienen un alto grado de relatividad, por tanto, la evaluación psicopedagógica deberá estar puntualmente presente en todo el proceso educativo para aportar el máximo de objetividad, así como, en la revisión constante de las medidas adaptativas adoptadas en las diversas situaciones. Por eso, adquiere especial importancia las siguientes dimensiones en la realidad del alumno como práctica de evaluar-valorar la realidad educativa general, a saber:

- ✓ *Características del ambiente (familiar, social y cultural).*
- ✓ *Estilo de aprendizaje.*
- ✓ *Competencia curricular.*
- ✓ *Autonomía con respecto al aprendizaje* (lo que es capaz de hacer solo o con ayuda).
- ✓ *Dimensión social* (sobre todo su interacción en clase).
- ✓ *Potencial de aprendizaje.* Aptitudes cognitivas e intelectuales que puede utilizar cuando aprende.
- ✓ *Estilos cognitivos* (las diferentes formas de actuación intelectual ante situaciones idénticas de aprendizaje, muy relacionados con los estilos de aprendizaje).

Según Bisquerra (1998), las variables que es necesario tener en cuenta en función de lo concretado hasta ahora se pueden resumir en:

- Variables psicológicas.
- Variables sociológicas.
- Variables epistemológicas.
- Variables pedagógico-didácticas.

Cabe también, analizar otro factor que complementa al anterior y que supone un eje referencial que va a poner de manifiesto la validez, el conocimiento, el dominio y la planificación de las situaciones de aprendizaje y de las características de quien aprende. Nos estamos refiriendo al enfoque de la enseñanza, frente a la realidad del aprendizaje. Desde él, es necesario tener en cuenta toda una serie de factores que de una forma u otra van a influir o determinar la manera de cómo aprende cada alumno. Estas características también van a afectar a la forma y manera de cómo se lleve a cabo la evaluación psicopedagógica, y por tanto, condicionará sus resultados.

Algunas variables a tener en cuenta relacionadas con el ámbito de la enseñanza son las siguientes:

- *Método de enseñanza y marco teórico donde se sitúa.*
- *Recursos materiales empleados.*
- *Tipos de actividades realizadas.*
- *Expectativas profesionales y personales con respecto al grupo y a los alumnos tomados individualmente.*
- *Interdisciplinariedad.*
- *Planteamientos e intervenciones de tipo preventivo.*
- *Interacción en el aula.*
- *Actitudes psicoemocionales.*

No obstante, no debemos olvidar que la evaluación psicopedagógica, como ya hemos apuntado, es complementaria a la evaluación académica que lleva a cabo el profesor y comparte con ésta las finalidades últimas de ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades de cada alumno. De acuerdo con esto, estamos ante un proceso que se lleva a cabo normalmente en determinadas situaciones y/o en momentos concretos y que, dependiendo de éstos la propia evaluación psicopedagógica puede incluso tomar formas hasta cierto punto distintas, según sea la información del alumno y de sus contextos de vida. En este caso, las situaciones manifestadas según el C.I.D.E. (1996) como susceptibles de ser tenidas en cuenta cuando se evalúa, son las siguientes:

- *"Cuando hay que tomar decisiones para la escolarización inicial de una alumno/a que presenta necesidades educativas especiales, de forma que se oriente hacia la modalidad evaluativa que proporcione una mejor respuesta a sus necesidades*

- *Para la toma de decisiones relativas a la escolarización de este alumnado o de aquellos que en un centro ordinario empieza a presentar dificultades en su aprendizaje que no pueden ser resueltas por los medios habituales con que cuenta el profesorado.*

- *Para la propuesta extraordinaria de flexibilización del período de escolarización en los casos de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectuales que lo requieran.*

- *Para la elaboración de adaptaciones significativas del currículo para los alumnos/as que las necesiten*

- *Para la incorporación de un alumno/a a un programa de Diversificación Curricular.*

- *Para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que determinados alumnos/as pudieran necesitar".*

Aquí debemos añadir además el diagnóstico de los alumnos de Altas Capacidades en el momento presente (curso 012-013).

No obstante, es necesario remarcar que el propósito de la evaluación, no es el de obtener información para clasificar y profundizar en las limitaciones, sino el de posibilitar y facilitar desde el propio contexto escolar la respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumno, lo que debe permitir alcanzar los objetivos establecidos en el currículo. Podemos decir, por tanto, que los elementos que interaccionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierten en ámbitos de este tipo de evaluación.

En resumen, la evaluación psicopedagógica debe posibilitar medir capacidades relativas a:

- *El desarrollo personal y social del alumno*. Requiere la valoración conjunta de las capacidades ya mencionadas en la LOGSE (MEC, 1990), tales como:

    a) Equilibrio personal o afectivo.

    b) De relación interpersonal.

    c) Actuación e inserción social.

- *Lo que el alumno es capaz de hacer*:

    a) En qué condiciones.

    b) En qué contextos.

    c) En relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas.

- *Nivel de conocimientos y destrezas que posee en cada área*, es decir, su competencia curricular.

Además de poder estimar cualitativamente realidades como:

♦ *Interacción profesor-alumno.*

♦ *Interacción alumno-alumno.*

♦ *Interacción en el contexto familiar.*

7.3. Evaluación psicopedagógica y evaluación académica: dos ámbitos complementarios.

Para establecer una relación de parentesco y complementación entre estos términos, hemos de partir de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como construcción del conocimiento a base de significados y otorgando una atribución positiva a lo que se aprende. También tiene que poseer un sentido desde la óptica del alumno que construye y elabora el conocimiento (Martín y Solé, 2001), (Coll, 2001) (Fernández Batanero, 2009). Esta concepción planteada desde una perspectiva teórica y una aplicación práctica ya dirigida a la totalidad, es decir, hacia:

- Los conocimientos que posee.
- Las expectativas.
- El autoconcepto.
- La motivación.
- Los intereses.

Entendiendo, que todo este proceso de aprendizaje global depende en gran manera de la naturaleza de los contenidos, así como, del progreso y transformaciones que se produzcan al aprender y del reconocimiento del logro por parte del profesor y de cuantos otros compañeros o miembros de la comunidad educativa se hallarán en su entorno social y familiar, todo lo cual, influirá positivamente en su autoconcepto.

Vemos así que la realidad escolar, en el caso de los adolescentes, afecta especialmente a la dimensión psicológica del alumno, y por

tanto, al carácter psicopedagógico que tiene su realidad en contacto con la escuela. Tan es así que la escuela debe prestar atención en especial a que los aprendizajes esperados promuevan de forma equilibrada los cinco tipos de capacidades, ya mencionados (MEC, 1990), contemplados en los objetivos generales de la etapa a través de las distintas áreas.

Se debe exigir que según lo visto hasta ahora, la evaluación psicopedagógica no parta exclusivamente del alumno, individualmente entendido, y tenga en cuenta las condiciones y oportunidades que ofrezca el centro educativo. Para Gimeno Sacristán (1998), "las creencias que se derivan de las prácticas de evaluación para alumnos, profesores, clima escolar o relaciones familia-alumno y alumno-sociedad conforma uno de los apartados más relevantes del currículo oculto de la escolarización". La pretensión es hacer explícito el máximo de currículo para que la evaluación sea más completa. Esto es necesario para los dos tipos de evaluaciones.

Es pues muy importante que, tanto el tipo de actuación profesional como los instrumentos que eventualmente puedan ser utilizados, deban ser sensibles a la dimensión interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje desde todos los ámbitos señalados. En consecuencia, en la evaluación psicopedagógica deberán tener también su peso el tipo de actuaciones y los instrumentos dirigidos al análisis y valoración de la práctica docente de los profesores entre las que se incluye la organización y carácter de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Como hemos apuntado, esta evaluación es complementaria a la evaluación que lleva a cabo el profesor, es decir, la evaluación académica y comparte con ésta la finalidad última de ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades de cada alumno. Esto otorga otra dimensión a ambos tipos de evaluación, debido en gran parte a que la comprensividad supone ofrecer una parte de la cultura básica y común al alumnado, que se traduce en una propuesta curricular integradora, capaz de ofrecerles las mismas oportunidades de formación y, en lo fundamental, las mismas experiencias educativas con independencia de sus diferencias. Lo que permite, por otra parte,

distintas posibilidades de diversificar la oferta educativa con objeto de que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de enseñanza.

Esta perspectiva supone hacer compatible el principio de comprensividad, asegurando que todos los alumnos/as accedan a unos aprendizajes que se consideran fundamentales para su desarrollo y socialización, con el de diversidad. Es decir, que se tenga presente los diferentes intereses, motivaciones y capacidades del alumno que interactúan e intervienen en una situación de aprendizaje con la finalidad de individualizar, adecuar y extender al máximo la acción educativa.

Por eso aparece una situación nueva en la intervención psicopedagógica, como consecuencia de la adecuada oferta educativa que asegure tanto la amplitud del sistema como la creciente atención a las características individuales del alumnado. Esto supone tomar distintas decisiones que van a tener su fundamento, al menos en algunos casos, en la evaluación de las necesidades educativas del alumnado en términos de las ayudas que requieren para avanzar.

Este planteamiento de la educación condiciona la realidad del aula y de la práctica educativa, de tal forma que, el profesorado se enfrenta en la Educación Secundaria Obligatoria a una forma de intervención que exige para su análisis una perspectiva de concepción múltiple con enfoques distintos acerca de cómo actuar y cómo evaluar lo realizado. Es la diversidad y ante esas distintas fuentes que manan de formas de aprender se definen las necesidades de los alumnos, lo que se concreta en sus estilos de aprendizaje, en unos perfiles y ritmos de aprender que necesitan el diagnóstico psicopedagógico para conocerse con el alcance que hemos señalado.

Eso sí, hemos de tener en cuenta que, la naturaleza interactiva de la diversidad surge en el alumno a partir de la interacción entre sus características personales y las condiciones y oportunidades que se le ha ofrecido en sus contextos de desarrollo a lo largo de su historia personal. Por eso, el aprendizaje de los alumnos/as es el resultado de la mutua influencia entre ambas dimensiones y, en consecuencia, la explicación de sus consecuencias o resultados no debe buscarse en

alguno de los dos polos aisladamente, sino en el conjunto de las diferentes situaciones de aprendizaje.

A tal efecto, la estrategia que se propone para que se produzca el mayor y mejor resultado posible entre la oferta educativa y las características de los alumnos, es la adaptación entendida como:

> *"el conjunto de decisiones que debe tomarse para adecuar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos*". M.E.C. (1996).

En este caso las decisiones afectan a todos los ámbitos de la vida escolar: Proyecto Educativo y Programaciones de Aula, y a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Por eso, debemos indicar que la evaluación psicopedagógica, llevada a cabo exclusivamente por el especialista, sin la visión de conjunto que puede ofrecer el docente, se muestra insuficiente. De ahí que seamos partidarios de que, además de los ámbitos señalados por la ley, sea necesaria dicha evaluación también para situar y obtener aquellos datos y realidades educativas del alumno con respecto al aprendizaje. Circunstancia que, finalmente, puede confirmar o puntualizar la información que el profesorado haya obtenido a través de su observación y de los resultados de su actividad didáctica en el aula.

No obstante, el profesorado no debe olvidar que tiene una serie de exigencias con respecto a la evaluación psicopedagógica puesto que tiene que asumir las funciones siguientes:

- ✓ Ser demandante y concretar la evaluación, las razones y las causas.
- ✓ Ser fuente esencial de formación porque es un observador privilegiado.
- ✓ Encargarse de poner en práctica las orientaciones.
- ✓ Actuar de mediador con la familia.

Estamos en disposición de concretar las actuaciones educativas que hay que poner en marcha para responder adecuadamente a las necesidades del alumnado, pero incluso podemos llegar a matizarlas como resultado de una serie de reflexiones que nos llevan a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la ubicación y la distribución más idónea de los alumnos en el aula?
- ¿Cuál es la propuesta curricular más adecuada para el alumno en función de su nivel de competencia y sus características personales?
- ¿Qué tipo de ayudas (curriculares, personales y materiales) precisa para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que ha de desarrollar?
- ¿Cómo debe plantearse las actividades de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué tipo y forma de trabajo se puede indicar como más idónea para que lo realicen los alumnos?
- ¿Cómo debe posicionarse en su actitud socioafectiva con relación a sus alumnos? ¿Cómo debe administrar su dimensión motivadora?.

Ciertamente, la relación dentro del aula medida como interacción educativa debe tener en cuenta, cuando se vaya a realizar la evaluación académica y especialmente en la evaluación psicopedagógica, realidad psicosocial del alumno adolescente, ya que determina aspectos cognitivos y motricionales. Esta evidencia se pone de manifiesto al estudiar los siguientes contextos:

- ✓ La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje.
- ✓ La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje, es decir, las prácticas educativas en el aula.

- ✓ La interacción del alumno con el profesor y los compañeros. La relación personal afectiva.

- ✓ Los contextos de desarrollo: la familia y el centro escolar.

No obstante, es importante entender la evaluación psicopedagógica como un proceso dialéctico, que sólo puede establecerse desde el debate y la toma de decisiones compartidas entre el orientador y el profesor, partiendo de las atribuciones y competencias de cada uno.

7.4. Distintas concepciones del proceso de E-A y su relación con la evaluación psicopedagógica.

Son muy importantes las expectativas que sobre el desarrollo los procesos de enseñar y aprender influyen en las técnicas que se utilizan cuando se evalúa y en el tipo de interpretaciones que ofrecen los datos que se recogen a través de ellas.

La evaluación psicopedagógica, vista así, debe cumplir una función preventiva propia de toda intervención educativa, por el hecho de no circunscribirse exclusivamente a valoraciones estáticas de corte individual, dirigiendo sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos.

Desde esta óptica, es muy importante entender la evaluación psicopedagógica como algo no sujeto a momentos concretos (MEC, 1992), a pesar de que existen realidades que así lo exijan, sino a todo un proceso. En ese sentido no debe tomarse presuponiendo sus resultados y su validez para un prolongado período de tiempo en el que las actitudes y capacidades, en su caso, pueden muy bien evolucionar o verse sujetas a nuevas variables o condiciones que antes no interactuaban. Debe tener por tanto, un carácter dinámico y nada estanco.

Con carácter previo al inicio del proceso de evaluación psicopedagógica, es siempre aconsejable recoger información en consonancia con los objetivos de la misma, ello exige que la

información recogida sea lo más relevante posible, así como que el tiempo sea el más adecuado, tanto para el profesional como para el alumno. Algunas de las actividades de preparación que se pueden llevar a cabo previamente con el profesorado y con el alumno son los siguientes:

1. Recoger la información pertinente de todo el conjunto del profesorado.

2. Analizar las tareas/trabajos del alumnado anotando aspectos que en su ejecución se consideren relevantes.

3. Comentar con el alumno dichos trabajos, anotando las verbalizaciones que vaya haciendo sobre las distintas actividades y contrastar con el profesor los datos obtenidos.

4. Observar al alumno en una situación de aprendizaje dentro del aula. Interesa tanto la interacción con los contenidos de aprendizaje como con el profesor y sus compañeros.

5. Después de recoger toda la información precedente, formular una hipótesis acerca de la naturaleza del problema que preocupa al profesor respecto a un alumno determinado o grupo de alumnos y concretar el proceso de evaluación psicopedagógica a seguir, incluyendo los instrumentos que van a utilizarse.

7.5. Evaluación psicopedagógica y criterios de evaluación.

No podemos olvidar que la información respecto al grado de adquisición de las capacidades y el tipo y grado de conocimiento que alcanza el alumno en relación con la propuesta curricular de su centro y aula, es condición indispensable para tomar decisiones y fijar las ayudas necesarias que faciliten su progreso personal y académico. Tanto si éstas se refieren a procedimientos metodológicos, alternativas organizativas, o incluso, a modificaciones de la propia propuesta curricular y de los recursos, “la evaluación sirve para pensar y

planificar la práctica didáctica" (Gimeno Sacristán, 1998). También es especialmente útil, según Fernández Batanero (2009) porque:

- ✓ Facilita la observación y registro del grado de consecución y asimilación de los distintos objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- ✓ Posibilita la valoración del estilo de aprendizaje.
- ✓ Facilita situar al alumno en el punto de partida para el inicio de aprendizajes posteriores.
- ✓ Permiten predecir las posibilidades de éxito de un alumno.

Todo ello, con objeto de que dichos alumnos puedan progresar de manera global en su aprendizaje, superando, si es el caso, los problemas y dificultades que hayan podido surgir.

El carácter que va a tener la evaluación académica, no tanto la psicopedagógica, es importante que quede reflejada básicamente en el Proyecto Educativo, y sobre todo, en las Programaciones Didácticas, dado que en los documentos se contextualizan las capacidades que se pretenden alcanzar en cada una de las áreas para los alumnos de un determinado centro. Para lo cual, es conveniente tener en cuenta lo siguiente:

a) Los criterios de evaluación y su utilización para determinar el nivel de competencia del alumno respecto a sus capacidades. Esto permite realizar una evaluación relativa, ya que los referentes son los contenidos y objetivos del currículo escolar, a los que es necesario recurrir siempre en el momento de tomar decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) El nivel de cumplimiento de los objetivos en relación con los criterios de evaluación medidos con flexibilidad, teniendo en cuenta la situación del alumno, el ciclo educativo en el que se encuentra, y también, sus propias características y posibilidades.

c) Antes de realizar la evaluación puede seleccionarse aquellos criterios que se consideren relevantes y nucleares para el alumno que se evalúa.

d) Puede ser que no siempre vaya a ser necesario evaluar los contenidos en todas las áreas curriculares. De acuerdo con la historia escolar del alumno y con sus necesidades educativas podrán priorizarse una o varias áreas en las que centrar la evaluación.

e) Una evaluación de este tipo adquiere un mejor sentido cuando se realiza conjuntamente por el profesor (o por el equipo de profesores de un grupo de alumnos) y el profesional de orientación (Departamento de Orientación) ya que el conocimiento que tiene el profesor del alumno a partir de la evaluación formativa que realiza en su trabajo diario, puede sumarse a la observación y los criterios psicopedagógicos que puede aportar el orientador.

Puede ocurrir que los criterios de evaluación acordados para cada área, no siempre se adecuen a las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos del centro. Es por lo que se impone en el proceso de evaluación de las capacidades de la etapa y/o ciclo, referirse a los criterios de evaluación establecidos en el currículo oficial, que se hayan utilizado.

Aunque si bien, con objeto de facilitar dicha selección, se sugieren a continuación, propuestos por el (CIDE 1996), los siguientes indicadores:

1. Aquellos criterios que hagan referencia a las capacidades más básicas, tanto las que de una forma más permanentemente están presentes en todas las áreas como aquellas relacionadas con las necesidades educativas de los alumnos, dado que si no se produce un determinado grado de desarrollo dichas capacidades difícilmente se puede iniciar el aprendizaje de los contenidos correspondientes al ciclo siguiente.

2. Aquellos criterios que mejor informen acerca de los requisitos necesarios para el aprendizaje de los próximos contenidos con objeto de facilitar la continuidad del alumno en su proceso educativo.

3. Aquellos criterios que están relacionados con las capacidades necesarias para hacer frente con garantías a las exigencias de la vida adulta, es decir, la participación en la sociedad, la autonomía, la inserción laboral, etc.

Los criterios de evaluación, están siempre relacionados con las capacidades básicas contempladas en los objetivos generales de cada una de las áreas (MEC, 1991). En este sentido, conviene hacer un esfuerzo por identificar dicha relación en cada área, es decir, precisar para cada objetivo general aquellos criterios de evaluación con los que pudiera estar relacionado. De esta manera, la valoración del grado de adquisición de las capacidades del alumno nos acercaría al logro de los criterios de evaluación.

7.6. La evaluación psicopedagógica y las aptitudes generales.

Hemos de tener en cuenta que siempre que hablemos de evaluación psicopedagógica estamos hablando de la evaluación de las aptitudes más generales, debido a que es manifiesta su continuidad y relevancia a lo largo de las diversas etapas. Si bien, debemos tener presente un principio general sobre el que se asienta la evaluación según Stufflebeam (1987): "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo".

En este sentido, la evaluación de estas aptitudes permite un doble objetivo:

a) Aporta información relevante respecto del grado de desarrollo de los alumnos en relación a dichas capacidades, lo que facilita la identificación de los posibles contenidos a priorizar en la propuesta curricular de determinados alumnos con vistas a promover su desarrollo personal y académico.

b) Faculta la toma de decisiones respecto de la evaluación integradora, en la medida en que precisamente el grado de aprendizaje de estas capacidades más transversales con respecto a todo el currículo, da cuenta del grado de desarrollo alcanzado por los alumnos.

Para contextualizarla, lo que se debe hacer es llevar a cabo un análisis profundo de los comportamientos y competencias que implican cada una de las capacidades básicas de cada etapa, para que a partir de ellos se diseñen las actividades en contextos de aprendizaje diversos, ajustados al nivel de conocimientos, interés y motivaciones del alumnado. Es importante recordar que, en muchos casos, estas capacidades se pueden evaluar indirectamente y que, al igual que se ponen de manifiesto a partir del aprendizaje de contenidos específicos, pueden evaluarse a través de tareas concretas en las que cada capacidad tiene una importancia central.

Vamos a evaluar algunas capacidades que nos interesan directamente en nuestro objetivo de justificar un hecho que nos debe llevar a hablar de estilos de aprendizaje en general, y en nuestro caso, proponer un modelo de estilo de aprendizaje que se apoya, asimismo, en realidades cuasi tangibles como las variables que hemos enumerado. Desde esta dimensión analítica podemos empezar hablando de las capacidades cognitivas.

7.6.1. Evaluación de las capacidades cognitivas.

La evaluación de las capacidades cognitivas proyecta una dimensión relacionada con la potencialidad de aprendizaje de una alumno. Ante una situación en la que los alumnos no alcancen el rendimiento esperado y no promocionen o no progresen adecuadamente, cuando se evalúe, el profesorado debe dar respuesta a preguntas tales como:

- ¿Es inteligente?
- ¿Qué aptitudes concretas tiene?

- ¿Qué sabe hacer?
- ¿Ante qué aprendizajes se motiva?
- ¿Es una inteligencia natural, está poco implicada en el estudio?
- ¿Requiere de muchas horas de estudio?
- ¿Le interesan los conocimientos prácticos?

Estas preguntas nos pueden poner en la pista de lo que queremos averiguar, pero si son realizadas sobre realidades curriculares ajenas a los intereses de los alumnos, suelen generar respuestas poco inteligentes y nada motivadoras, ofreciendo así una dimensión pobre de sus propias capacidades. Si tenemos en cuenta las ayudas específicas que hay que aportar para que el alumno pueda avanzar aprendiendo, es necesario conocer que es lo que hace mal en relación con la naturaleza de la tarea que se propone, y a qué se debe que lo haga mal. Esto tiene que ver con las capacidades cognitivas generales que utiliza para tales tareas y no sólo con una capacidad específica en particular.

Por eso, es importante y necesario evaluar el grado de desarrollo en un contexto de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente, tratar de evaluar el grado de desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado, es decir, sus posibilidades y sus dificultades con objeto de poder precisar mejor las ayudas que fuese menester. Esta tarea supone en principio:

- Prestar atención a los procesos básicos mediante los que el alumno afronta la actividad escolar. Aquí destacaremos:
    - La comprensión de lo que lee y oye.
    - La solución de problemas.
    - El estudio.
    - Los trabajos y tareas escolares.

- Evaluar la eficacia de los procesos anteriores desde modelos específicos que afectan a las distintas tareas.

- Evaluar procesos situados a diferentes niveles de complejidad.

- Tener en cuenta al evaluar la dependencia de los conocimientos previos adquiridos.

- Evaluar, si es posible, el tipo de ayudas específicas que facilitan de hecho el progreso del alumno.

Llegados a este punto, es muy importante para nuestra investigación concretar cuales son los procesos básicos que intervienen en los aprendizajes y que se deben tener en cuenta cuando se trate de concretar el estilo de aprendizaje que pretendemos definir. A saber:

a) La comprensión y representación de la realidad escolar.

b) La resolución de problemas.

c) La anticipación, planificación y regulación de la propia acción en el contexto educativo.

d) La comunicación a través de distintos medios, de expresión.

Dentro de la evaluación de la capacidad cognitiva vamos a valorar aquellas que afectan a los procesos básicos ya señalados.

1). Comprensión lectora.- Uno de los factores que influyen con más frecuencia en las dificultades de aprendizaje es el desarrollo insuficiente de la capacidad lectora.

Con relación al producto del proceso de comprensión, la representación o modelo que el sujeto se forma del contenido de lo que lee, puede ser total o parcialmente correcta, o no existir en absoluto.

El fallo puede darse en el ámbito del vocabulario a través de frases, párrafos o del texto completo.

Si el Departamento de Orientación ha de evaluar esta realidad, dada la naturaleza interactiva del proceso lector, es importante para fijar las ayudas, medir o valorar los aspectos pertinentes del lenguaje en función del nivel educativo en que se encuentra el alumnado, lo que se concreta en:

- La idea previa de lo más importante que se está leyendo.
- Supervisar la comprensión a distintos niveles.
- El conocimiento del vocabulario.
- Las estrategias utilizadas para corregir errores.
- Los conocimientos y presupuestos previos sobre el tema de lectura, y verbalmente, sobre las razones que hace que el autor use unos recursos y no otros (específicos para expresarse).
- La actividad inferencial que el sujeto realiza al leer partiendo de los aspectos sintácticos y semánticos del texto, a saber:
    - Conocer la estructura textual.
    - Representarse adecuadamente la temporalidad.
    - Representarse adecuadamente la dimensión y alcance de los enunciados.
    - Representarse adecuadamente el referente temático de las distintas partes del texto.
    - Identificar el contexto documental.
- La estructura que el alumno incorpora del texto.
- Los criterios para identificar lo más importante en la formación personal.

2).- Resolución de problemas.- La resolución de problemas constituye otro de los procesos básicos que intervienen en muchos aprendizajes que los alumnos llevan a cabo en las distintas áreas curriculares. En general, los problemas de rendimiento académico pueden estar relacionados con un deficiente desarrollo de las capacidades implicadas en el proceso de resolución de problemas, así como, en la ausencia de rutinas cognitivas adecuadas.

Existe el convencimiento de este capacidad tiene una importancia decisiva para el progreso del alumno, y de que tiene rasgos comunes a todas las áreas, aunque puedan materializarse las resoluciones de forma distinta, de acuerdo con la naturaleza de las distintas disciplinas y de las diferentes etapas.

Según Pozo y Postigo (1994) *"pueden diferenciarse cinco tipos de capacidades o estrategias que siguen una secuencia lógica, y que se concretan en procedimientos que permiten a los alumnos resolver problemas".*

1. *Adquisición de formación.-* Procesos de búsqueda recogida y selección de información necesaria para definir y plantear el problema.

2. *Interpretación de la formación.-* Conectar la nueva formación con los conocimientos que él ya posee.

3. *Análisis de la información y realización de inferencias.*

4. *Comprensión y organización conceptual de la formación.-* El entrenamiento de determinadas habilidades o estrategias puede facilitar la comprensión de textos, principalmente la comprensión va a depender de los conocimientos nuevos disponibles.

5. *Comunicación de la información.*- Utilizando diversos recursos expresivos sea escritos, orales o gráficos.

Para medir estas aptitudes, existen en el mercado pruebas estandarizadas de tipo psicotécnico que ofrecen datos fiables. En nuestro caso, omitimos esta información porque creemos cae fuera de las pretensiones de la presente investigación.

7.6.2. Evaluación de aptitudes relativas al desarrollo personal y social.

Junto a las aptitudes cognitivas, tenemos aquellas otras relacionadas con otras capacidades cuya dimensión social y personal las hace ser sustancialmente diferentes de ellas. Efectivamente, son diferentes, aunque si bien unas y otras se influyen y se determinan de forma reciproca, eso sí, lo hacen de una manera singular y bajo órdenes y condiciones que tienen su propia naturaleza. Desde esta perspectiva, tenemos que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

a) El desarrollo personal y social es importante desde el punto de vista de la educación pues contribuye a crear o potenciar unas condiciones de la personalidad del alumno propiciando una educación integral.

b) Debe entenderse que hay dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen su origen en un inadecuado desarrollo personal y social, causas entre las cuales podemos citar las habilidades sociales, autoestima, etc.. Pero además pueden existir en las condiciones de clase factores que influyan negativamente, y por tanto, generen un rechazo en el alumno hacia la actividad educativa.

c) La motivación nos parece una variable básica para nuestra concepción de estilo de aprendizaje, está relacionada entre muchos factores con aspectos fundamentales del desarrollo personal y social. Para Gimeno Sacristán (1998) la evaluación

es una fuente de motivación extrínseca. Aunque si bien, también está condicionada por:

- El tipo de relación con los padres y como introyecta o acepta las expectativas de éstos.
- La calidad de relación y los vínculos afectivos con el educador.
- El grado de bienestar que siente en la relación con los compañeros.
- El refuerzo que le provoca en sí la actividad de aprender o comprender.
- Las repercusiones que tiene para él los resultados de aprendizaje.

d) Las capacidades relativas al desarrollo personal y social no han sido tenidas en cuenta por lo general en la programación del profesorado.

En este caso, se consideran las capacidades que antes hemos marcado (MEC, 1990) como prioritarias debido a que tienen una gran relación entre sí, de tal manera que será el resultado de fusionar otras capacidades ya comentadas como, la de equilibrio formal o afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. La razón fundamental hay que buscarla en la gran interrelación entre los contenidos de las tres capacidades mencionadas, lo que hace muy difícil un tratamiento por separado.

No obstante, es necesario concretar algunas capacidades implicadas en el desarrollo personal y social (CIDE, 1996) y que a nuestro juicio consideramos importantes y que vamos a definir para aclararnos conceptualmente:

1. Autoestima.

Valoración de sí mismo o representación sobre los diferentes aspectos de la propia persona: figura corporal, sexo y género; capacidades y rendimiento escolar;

personalidad; autoeficacia; relaciones sociales con la familia, los amigos, los iguales y los demás; sensación de control sobre lo que a uno le sucede; etc. (López García y Vicent Pardo, 1997).

Es pues, un conjunto de representaciones y sentimientos referidos a sí mismo que condiciona el grado de bienestar o malestar y la forma de relacionarse con los demás. En consecuencia, resulta fundamental tener una visión realista y positiva de los diferentes aspectos de sí mismo y sentirse confiado y seguro de las propias posibilidades.

2.- Eficacia social.

Nos referimos a la asertividad o capacidad para lograr metas sociales, también a la aptitud para las relaciones interpersonales y sociales. Es un conjunto de habilidades interpersonales (hacer amigos, comunicarse, etc.) y sociales (saber decir sí, decir no, quejarse, hacer cumplidos, resolver conflictos, tomar decisiones, etc.). Es fundamental incluir, sobre todo para los alumnos de secundaria, aquellos aspectos relacionados con la toma de decisiones sobre la especialidad a seguir y la profesión.

3.- Convivencia y solidaridad.

Son todas aquellas conductas prosociales que benefician a otras personas y al grupo social, entre la cuales destacamos la capacidad para convivir, resolver conflictos y cooperar. Normalmente también beneficia a quien las realiza, tal es el caso de la cooperación, la donación, la ayuda y el altruismo.

Es evidente que consideramos necesario evaluar la capacidad de desarrollo personal y social porque va a suponer un trasfondo de predisposición negativa o positiva, de estimulo o inhibición hacia las capacidades cognitivas, y en consecuencia, hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estamos hablando de la influencia del

desarrollo personal y social en las técnicas de estudio, las destrezas de aprendizaje y la motivación.

La dificultad estriba entonces en determinar cuáles son las referencias útiles para precisar y orientar la evaluación en este campo. Para ello puede servirnos el siguiente repertorio de posibilidades:

a) Las conductas de un alumno en interacción con los compañeros y con el profesor y las que estos tienen para con él.

b) Las ideas propias y de los demás sobre:

- Sí mismo y sus capacidades.
- Las creencias y valoraciones que cree que tienen los demás de él.
- Las metas que se propone y que los demás le proponen.
- Las autoinstrucciones y automensajes, así como las instrucciones dadas por los demás.

c) Los criterios que usa y tienen los demás para valorar los logros personales, sociales y académicos.

d) Los modos de reaccionar ante el fracaso o las frustraciones de él mismo y de los demás.

e) La forma de valorar (que hace él mismo y los demás) las ayudas ajenas.

Por tanto, la evaluación psicopedagógica del nivel de desarrollo personal y social, debe centrarse en el análisis del sistema de relaciones en el contexto escolar y las implicaciones que éste pueda tener, es decir, no se trata tanto de evaluar como es el alumno, con el fin de clasificarle sino de descubrir cómo funciona de hecho desde el punto de vista personal y social. Importa qué condiciones personales o sociales dificultan sus aprendizajes y qué efecto tienen las situaciones de enseñanza-aprendizaje sobre su desarrollo personal y social.

Para medir esta realidad se pueden utilizar unos instrumentos, sin entrar en concretar el tipo de prueba, que pueden servir para obtener la información que nos interesa, a saber:

1) *Los diferentes escalas de observación*. Son los instrumentos que más información nos van a aportar en las situaciones en las que se ponga de manifiesto aquello que se quiere medir.

2) *Las técnicas sociométricas.*- Que permiten conocer cómo es visto el alumno por todos los demás. Ello permite conocer la consistencia, dimensión y estructura de las construcciones sociales que tienen los iguales entre sí.

3) *Los cuestionarios de corte psicométrico*.- Existe una gran variedad de ellos, pero fundamentalmente debemos utilizar aquellos que haya sido validadas en ambientes educativos.

Tras este recorrido conceptual, estableciendo diferencias y matizando peculiaridades entre la evaluación académica y psicopedagógica, podemos llegar a la conclusión de cuales son sus fines. En el caso de la evaluación psicopedagógica está claro el proceso, los instrumentos y los objetivos, parece que también es así en la evaluación académica, sin embargo, después de realizada la investigación y sobre todo, durante la misma, al hilo de las entrevistas realizadas al profesorado, la confirmación de nuestras sospechas se ha hecho patente con la aportación realizada por ellos. Tan es así que, junto a nuestra proposición del modelo de estilos de aprendizaje, hacemos otra referida a cómo realizar la evaluación académica, es decir, referentes que enmarcan y definen este tipo de evaluación.

Son las propuestas para una tesis, surgidas en la práctica educativa de la Educación Secundaria Obligatoria que adquieren su auténtica dimensión cuando se pretende atender a la diversidad, algo que concretaremos a lo largo de las páginas siguientes. Para justificar nuestra aportación nos sirven de referencia las críticas que concreta Fernández Batanero (2009) al tipo de evaluación que se realiza ahora. A saber:

1) La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas, se suelen basar en una información muy elemental, es decir, la tendencia es reducir el espectro de informaciones y simplificar los juicios de valor.

2) Los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados convirtiéndolos en un instrumento de control disciplinario o similar.

3) Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación.

4) Existe una tendencia fuerte en identificar evaluación con calificación, lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto de evaluación educativa.

5) Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducidas a la memorización comprensiva.

7.7. Evaluación y calidad educativa.

La respuesta evaluadora del proceso de E/A se presenta como un referente para medir la eficacia de la intervención realizada en el aula. Si antes hemos justificado la relación entre atención a la diversidad y estilos de aprendizaje es porque este binomio va unido a una visión diferente, a la par que más específica, de concebir perspectivas o modelos desde los que conseguir los objetivos escolares. Tener en cuenta la diversidad y los estilos de aprendizaje nos obliga a plantear exigencias que nos puede llevar lejos profesionalmente, referido al campo del aprendizaje y sus influencias. Aunque si bien, sobre el camino surge este compañero de viaje (la evaluación) que resulta imprescindible para hacer el proyecto más completo y abordar las respuestas generales con más matices y garantías de éxito. Situamos así la dimensión evaluadora en su doble vertiente psicopedagógica y académica como campos concluyentes donde ubicar los estilos de aprendizaje y la atención a la diversidad para que pueda

arraigar y dar sus mejores frutos. Es el primer elemento que pondera y sitúa, es el que ofrece la garantía de cómo actuar y puede expresarse como una evaluación psicopedagógica, una valoración de estilos de aprendizaje o una evaluación académica. Esto es atender a la diversidad y con ello puede llegar la eficacia y el éxito en lo realizado. Es la calidad que se espera en todas las facetas de la realidad educativa, para ello debemos primero ser eficaces en la intervención dentro del aula, para algo es el referente principal de la educación.

III. MARCO EMPÍRICO

8. CONSIDERACIONES PREVIAS A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA E.S.O..

Si como hemos argumentado en la parte teórica, la realidad dentro de las aulas posibilita que desde el punto de vista práctico existan múltiples formas de encarar el hecho de aprender, es una evidencia que si tratamos de unificarlas, veremos que en esencia, son diferentes, que no hay dos formas de aprendizaje idénticas por mucho que nos esforcemos en averiguar las similitudes. Hemos visto en la primera parte que existen diversos instrumentos para medir estas formas de aprender, pero a nuestro juicio, tienen unas limitaciones prácticas y una complejidad teórica que los hacen difíciles de aplicar en el campo de la E. Secundaria. Como fruto de esta situación, algunas de cuyas causas se han indicado y analizado en el marco teórico, hemos investigado si con las variables de Capacidades y Aptitudes Cognitivas, Motivación, Destrezas de Aprendizaje y, Técnicas y Hábitos de Estudio, podíamos crear un instrumento capaz de medir los distintos estilos de aprender para ser utilizado por el profesorado de secundaria y paliar el comentado déficit. Nuestra pretensión es situarnos en unas coordenadas de análisis-intervención que puedan proporcionar pautas de actuación con respecto a factores observables, mensurables y manipulables que contribuyan directamente a aumentar el rendimiento del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es evidente que, finalizada la E. Secundaria, los alumnos tienen que haber alcanzado y desarrollado hábitos de estudio, formalizado e instaurado un estilo de aprendizaje que básicamente va a utilizar y ampliar en su futura vida de estudiante, lo que le debe conducir al éxito académico. De hecho, los avances y mejoras en este campo se tienen que suceder paralelamente al desarrollo de sus capacidades y aptitudes para aprender mejor (lo más sistematizadamente posible), hasta quedar integradas en una personalidad que incluya la implicación en el estudio con una eficacia constatable, determinada

por una forma de ser rentable ante el aprendizaje. El conjunto ha de estar inmerso en un proyecto de vida que debe cristalizar en un compromiso, al que debe aspirar formándose y sobre el que ha habido un proceso de toma de decisiones en la recogida y utilización de la información, ajustada a los intereses de cada individuo.

Será una realidad que tendrá que experimentar el alumno en su proceso de maduración como estudiante y sobre la que en muchas ocasiones el profesor incide sin pretenderlo y sin ser muy consciente de ello, en cuyo caso, no interviene muy de lleno en el proceso de cambio que están experimentando sus alumnos. Quizás piense que esta obligación corresponde al Departamento de Orientación o a instancias estrictamente personales, dando por hecho en última instancia que todo aprendiz se hace a sí mismo. Empero, el alumno debe crecer aprendiendo con el apoyo y la ayuda de un docente, cuya misión es influir en él, mejorando el proceso de adquisición y consolidación de conocimientos y recursos del que casi nunca es consciente el propio alumno. Tiene enfrente un amplio abanico de posibilidades de aprender que con frecuencia chocan con sus campos de intereses.

Existen una serie de fuerzas dinamizadoras que impulsan al alumno hacia delante, parten de lo social y pasan por lo familiar y personal, pero al ser de carácter externo (consideradas ajenas a él) no siempre le inducen a una toma de conciencia de lo que está pasando. Y a efectos de aprendizaje, ocurre, que todo el proceso, si el alumno se da cuenta de que posee destrezas y habilidades para resolver problemas, puede transformarse en una rutina en la que aprender va asociado a aprobar, así que los exámenes se afrontan como una prueba más en la que influye la fortuna para poder superarla. En estas circunstancias, el alumno no puede o no sabe aportar a esos recursos para aprender más que los que puede aportarle el profesor. Frente a la dimensión netamente clarificadora del profesor, el alumno, no siempre está seguro de lo que ha aprendido y menos cómo lo ha aprendido. Es decir, no suele aprender sacando conclusiones.

Si resulta evidente que una instrucción de calidad implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar lo aprendido, cómo pensar al hilo de lo aprendido y cómo automotivarse (Norman

1980, Genovard 1990, Ruiz y Ríos 1994), ya hemos indicado anteriormente que el profesorado de este nivel educativo no ha estado familiarizado con los mecanismos que subyacen a todo aprendizaje para hacer explícita esta realidad. Sin embargo, en estos momentos existe una preocupación por rentabilizar su esfuerzo dentro del aula y afrontar nuevas metas y objetivos a partir del conocimiento e implicación en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es un cambio que el docente está experimentando (sufriendo) y que afecta a un estilo de enseñanza en el que ha primado la transmisión de contenidos conceptuales y cuyo estilo se ha caracterizado por:

- Tener estructurados los contenidos mentalmente (esencialmente).
- Saber comunicarlos a través de la clase magistral (principalmente).
- Tener la capacidad de responder a todas las preguntas de los alumnos (presumiblemente).

A esto hay que añadir el beneficio que reportan los años de experiencia sobre algunos aspectos formales de su metodología, convirtiéndose con el paso del tiempo en recursos que se van acumulando en forma de saber hacer, que en el mejor de los casos produce un dominio de la situación y una cualificación implícita del profesor y, en general, una cierta satisfacción en los alumnos.

La realidad es que dichos alumnos en pocas ocasiones han sido adiestrados en los aspectos esenciales que debe tener toda instrucción eficaz, a través de un planteamiento de estrategias para convertirlas en recursos técnicos que deben conducir al logro de un aprendizaje concreto, dirigido a provocar en los aprendices una disposición y aptitud para seguir aprendiendo. En esto coincidimos con Di Vesta (1974) citado por Álvarez et al. (1988) sobre lo que son los tres grandes recursos del buen aprendiz, a saber:

- La atención
- La preparación. Conocimientos previos

– La reelaboración y transformación.

Todos nos acordamos de los buenos profesores, son ellos los que inculcaban la reflexión previa, la independencia de campo, la activación, la motivación en las tareas escolares, etc. Eran quienes se ponían del lado del que aprendía (también del que no era capaz de hacerlo), siendo capaces en definitiva de inducirles estrategias asequibles, conducirles acertadamente por el camino sinuoso del ensayo-error, de la búsqueda de salidas con éxito a las exigencias planteadas en el dominio de una materia o en la resolución de un problema concreto. El profesor comunica y exige desde sus conocimientos, madurez intelectual y experiencia profesional. Su propia búsqueda de soluciones, le lleva a sugerir respuestas que están en un plano diferente a la simple memorización de los contenidos que los currículos, existentes en esos momentos, obligan a impartir. Así se materializa la partida del aprendizaje contra el no aprendizaje, blancas frente negras, utilizando la estrategia más adecuada para asegurar el triunfo. Evidentemente, siempre debe haber un ganador: el profesor, pero el alumno debe aprender de ello e intentar ganar algún día.

Teniendo en cuenta esta circunstancia y ante la complejidad que revisten los aprendizajes, además de la funcionalidad con que se les quiere dotar, según el planteamiento constructivista en el que se apoyó la LOGSE (M.E.C. 1991) al que tampoco renunció la LOCE de manera explícita (M.E.C. 2002), ni tampoco la LOE (2006) aunque no lo menciona. Hemos de pensar que existe una necesidad en el profesorado de conocer mejor la forma de incidir más eficazmente en el estilo de aprendizaje del alumno, obligado por la naturaleza y por la propia realidad en la que se encuentran las aulas, sometidas a la desmotivación y a la falta de implicación del alumnado.

La necesidad de saber manejar y utilizar la compleja información que los jóvenes tienen a su disposición dentro y fuera de la propia aula y sobre la que se tiene una capacidad limitada de asimilación (Antonijevic y Chadwick, 1983), exige una mayor autonomía en el aprendizaje de los alumnos y, también, otra manera de enfocar el aprendizaje (M.E.C., 1991). Esta circunstancia produce cierto desconcierto en el profesorado no sabiendo qué hacer, lo que acaba a

menudo en un simple autocuestionamiento de su estilo de enseñanza que, a la postre, le hace volverse hacia modelos pasados que aportan la seguridad de antaño, pero que ya no responden a las exigencias del presente. Bien porque la consecución de las metas se resisten y los resultados no son los adecuados, o bien, porque la dificultad o variedad de los objetivos que se han de conseguir, así lo requieren.

Sumidos en la reflexión, ante estos argumentos, se pueden plantear desde la óptica docente algunos interrogantes a los que resulta difícil encontrar respuesta:

- ¿Cómo conseguir que el alumno extienda sus estrategias de éxito y de logro desde otros planos de la vida hacia el campo del estudio y viceversa?

- ¿Cómo integrar sus capacidades y otros recursos para que los utilice y los ponga en juego el alumno, rentabilizando así la intervención educativa dentro del aula?

- ¿Cómo generalizar un nivel de motivación adecuado en una enseñanza que en sus niveles obligatorios tiene unos objetivos generales en los que al final pesan bastante las actitudes y procedimientos, siendo además común para toda la población escolar (M.E.C., 1991)?

- ¿Cómo implicar a los alumnos en la dinámica de clase y en las exigencias que conlleva el estudio, teniendo en cuenta que los valores sociales en uso son contrarios a la "servidumbre" que plantea el propio estudio?.

Estamos en un tiempo escolar en el que el principio de individualización se ha impuesto desde el punto de vista educativo y, por tanto, se hace necesario personalizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Antonijevic y Chadwick, 1983), impulsado por ese mismo principio que la misma sociedad hace extensible a todos sus estratos sociales. Se hace así obligado este enfoque en todos los procesos de instrucción, pues la propia realidad educativa exige saber qué está ocurriendo en el alumno cuando aprende o cuando no aprende adecuadamente. Como dice Beltrán (1993), "los procesos de

aprendizaje constituyen hoy el verdadero núcleo del propio aprendizaje", esto implica saber en qué nivel o punto de utilización se encuentran todos esos recursos de aprendizaje y, sobre todo, conocer y dominar los mecanismos o las estrategias mediante las que inducir el éxito en las tareas y en la resolución de problemas que el quehacer educativo vaya deparando. Todavía es aplicable lo que dice Bernard (1993) referido a las estrategias de aprendizaje, cuando apunta que "es necesario una delimitación o clarificación de las metas pretendidas por los enseñantes y enseñados, entendiendo que tales metas están actualmente poco y mal definidas". A lo que cabe añadir: y sufriendo cambios constantes.

Es ésta una preocupación obligada, dado que el rol del profesor está sufriendo un reajuste importante y, en estas circunstancias, conocer el estilo de aprendizaje de cada alumno es una referencia que orienta el qué hacer otorgando unas señas de identidad. Esta situación la han definido muy bien García y Pascual (1994) cuando indican que "los intentos y programas actuales para mejorar el rendimiento de los alumnos desarrollando habilidades y estrategias para el estudio y aprendizaje, han pasado de una preocupación por las técnicas de estudio (toma de apuntes, lectura rápida, subrayado, notas, etc.) a un interés por desarrollar el conocimiento y conciencia del estudiante acerca de sus propias competencias, sus enfoques y estilos de aprendizaje, propiciando enfoques profundos y estratégicos". Objetivos que por otra parte se pretenden obligados por las circunstancias en la que ya no se ve ni se entiende el grupo clase como un bloque homogéneo sino que responde a una diversidad (López García y Vicent Pardo, 1997) y, como tal, si se quiere actuar con mayor eficacia pedagógica, se debe saber cómo atender a esa diversidad.

Aunque ha pasado algún tiempo, las afirmaciones anteriores siguen vigentes, no sin dejar de reconocer que existen en estos momentos factores de peso añadidos (la motivación en todas sus variantes es uno de ellos), como causas que condicionan el rendimiento escolar.

Este es uno de los planteamientos que el actual sistema educativo tiene como prioritario: que se tenga en cuenta la diversidad

de intereses y capacidades de los alumnos desde el punto de vista docente y se obre en consecuencia. Debiendo quedar reflejadas todas las intenciones educativas que emanen de este conocimiento, primero en la programación de aula, y, después, en el Proyecto Curricular de Etapa y de Centro (M.E.C., 1991), o de documentos similares aunque reciban otro nombre (LOCE 2002) y LOE (2004), lo cual se debe llevar a cabo apoyándose en unas medidas de tipo ordinario en principio y, llegado el caso, de tipo extraordinario.

Es una necesidad de los profesores de aula y del profesor tutor, conocer cuál es la forma de aprender de sus alumnos en las condiciones que plantea realmente la práctica educativa en las aulas. No obstante, resulta complicado ponerse de acuerdo, como así lo ponen de manifiesto las discrepancias en este campo entre distintos autores (Entwistle, 1981; Marton, 1984; Kolb, 1984; Selmes, 1987; Schmeck, 1988; Sternberg, 1990; Monereo, 1996) sobre los elementos y variables que se deben tener en cuenta o que se deben manejar para definir el estilo de aprendizaje. El hecho se complica, como ya hemos argumentado en la fundamentación teórica, si consideramos que la formación psicopedagógica del docente en la Enseñanza Secundaria es escasa, además de que es poco proclive a introducir estas concepciones en su práctica educativa.

Subsiste, sin embargo, como referente inapelable la exigencia de aumentar el rendimiento académico, lo que conlleva la preocupación consiguiente de tener en cuenta algunas variables que puedan incrementarlo, factores que de paso van a definir más o menos exhaustivamente las características de un aprendizaje y así obtener pautas de intervención docente dentro del aula.

Tenemos una realidad escolar que demanda actuaciones cualificadas que deben llevar al éxito académico, y que además, tienen que tener técnicamente una valoración objetiva y en la medida de lo posible ser explícitas y concretas, y por tanto, ser manipulables desde el punto de vista científico para ser mejoradas. Pero he aquí que esto no ocurre, y es que desde el ámbito de la ciencia psicológica las dimensiones existentes como categorías, tanto en estrategias como en estilos de aprendizaje al uso, caen en una inoperatividad funcional

cuando se llevan a la práctica. Pues solo tiene sentido en la mente de quien reflexiona para elaborarlas, eso sí, dentro de niveles genéricos y fuera de la dinámica de clase, sin tener en cuenta la cantidad de variables que se dan, y que muchas de ellas, encubren o invalidan a las que muestran un carácter favorable. Es una dimensión real la de que están contaminadas de su contrapartida negativa, ya que muy pocas se dan tan bien definidas como se plantean desde el ámbito de la investigación pura. Existe todo un fuego cruzado de factores que se dan en el aula de forma manifiesta o encubierta de la que salen afectados los alumnos. Es la evidencia sobre la que debe estar alerta el docente.

Son dos mundos que se miran de vez en cuando, pero que sienten próximas sus respectivas presencias, al que recurre muy poco o nada la E. Secundaria y del que sí se sirve el estamento universitario cuando tiene que satisfacer o dar salida a sus investigaciones.

Ante esta situación, constatada en los muchos años de experiencia profesional en ambos ámbitos de la enseñanza, proponemos, dada la necesidad observada, unos perfiles a modo de estilos que surgidos desde la secundaria y utilizando los recursos técnicos nacidos de lo universitario, sean una vía más de trabajo que necesariamente no debe ser la única, para contribuir a la mejora de los resultados en la citada enseñanza secundaria. Concretamos así nuestro planteamiento de estilos, no con la pretensión de establecer un neologismo en el campo del aprendizaje, sino para poner de manifiesto que la didáctica de las aulas tiene posibilidades de evolución hacia el campo psicopedagógico, lo que requiere un enfoque en equipo y multidisciplinar. Partimos en nuestra investigación de una realidad global e interrelacionada y nos dirigimos a dar una respuesta que sirva, sobre todo, para mejorar la eficacia docente ante una situación que cada vez exige más a todos los que están implicados en el hecho escolar, sea cual sea el lugar que ocupe. De hecho, hemos iniciado la investigación en el campo de los estilos de aprendizaje y sin embargo, hemos acabado abriendo frentes y recogiendo sugerencias en campos educativos muy diferentes a éstos, tal y como veremos a continuación en los fines y objetivos, y también en las conclusiones que proponemos como tesis.

9. FINES Y OBJETIVOS, METODOLOGÍA, SUJETOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

9. 1. Fines

Acotar el campo en el que se mueven los distintos intereses de la investigación, nos lleva a tener en cuenta una serie de teorías y sus campos de aplicación a los que pretendemos hacer alguna aportación. En función de los argumentos esbozados en las consideraciones previas, entendemos que toda investigación en el terreno de la educación, pretende alguno de los fines que indicamos a continuación, admitidos en última instancia en su dimensión operativa como una variante de objetivo más. Si pueden parecer ambiciosos o pecar de una ambigüedad idealizada, es debido a que son el primer paso de concreción y se deben plantear como una referencia global, tan es así, que en algunos casos su obviedad puede parecer más que evidente. Para cuanta investigación educativa se lleve a cabo, los fines pueden parecer similares ya que al ser tan generales recogen todo un acervo de necesidades en las que el sistema educativo desemboca cuando se enfrenta a los problemas que habitualmente tiene. A continuación, hemos seleccionado aquellos que para nosotros forman parte de un continuo junto con los objetivos generales relacionados después, siendo la diferencia solo una cuestión de grado y no de naturaleza.

1. Mejorar el rendimiento académico.
2. Mejorar el conocimiento del alumno.
3. Ampliar los recursos instrumentales y hacer más útiles los que ya tenemos.
4. Ampliar y mejorar los recursos metodológicos del profesor y, por tanto, su capacidad de instrucción.
5. Hacer más eficaz la evaluación académica.
6. Producir aprendizajes más funcionales y atractivos

7. Mejorar la motivación de los alumnos.

8. Cambiar los hábitos de estudio negativos y mejorar las técnicas de estudio.

9. Incidir favorablemente en la calidad de la educación.

Para ello debemos intervenir sobre una serie de aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, resumidos en dimensiones de la práctica educativa que son campos de actuación de la presente investigación o de cualquier otra que persiga fines similares a los nuestros. Son elementos básicos de los procesos educativos y psicopedagógicos que, al actuar sobre ellos, se mejora la forma de concebir la práctica educativa en sus múltiples variantes, a saber:

1) Instrucción y metodología.

2) Estrategias y estilos de aprendizaje.

3) Técnicas y hábitos de estudio.

4) Motivación.

5) Evaluación académica.

Como podemos ver son idénticos a algunas de las variables señaladas en nuestro estudio, por eso han sido estudiados más o menos exhaustivamente en apartados anteriores. No obstante, resulta interesante analizar estos factores desde la óptica docente, tal y como deben concebirlos y tratarlos el profesor. No se han incluido las destrezas de aprendizaje porque consideramos que se encuentran implícitas entre los otros factores. Tampoco se incluye la inteligencia o aptitudes cognitivas por ser una dimensión de índole personal que “no es un objetivo en sí”, sino “una consecuencia de”. Intentando añadir algún matiz más que lo explique describimos estas dimensiones con la intención aclarar por qué la hemos incluido en el marco empírico.

9.1.1. Evaluación académica.

Debe tomarse como el signo o referente de lo que los profesores valoran del proceso de E-A, en ella repercutiría el desarrollo de los otros aspectos. Las actuales directrices provienen de la LOGSE (1990) y se modifican en una pequeña parte por la LOCE (2002) y más tarde por la LOE (2006), ya que principalmente lo que se ha pospuesto para su aplicación no influye en nuestra investigación. Las leyes últimas no han modificado sustancialmente este aspecto, ya que es posible que mantengan los principios clásicos, como la prueba de examen de desarrollo a las que se han añadido en menor medida las pruebas objetivas, y sobre todo, los trabajos grupales e individuales; pequeñas novedades éstas que tuvieron su arranque con el nacimiento de la Ley General de la reforma Educativa del 1970. Por eso, los criterios que en estos momentos influyen, plantean una valoración basada en juicios y conclusiones obtenidas en la mayor parte de los casos (es más frecuente conforme vamos ascendiendo de nivel educativo) en pruebas y exámenes, lo cual pone de manifiesto las concepciones teóricas y los modelos de praxis educativa que tiene el profesorado y su proyección sobre el alumnado. Evidentemente, factores como:

a. El modelo de enseñanza de transmisión-recepción, que ha relegado básicamente otros modelos de aprendizaje.

b. La visión estrictamente jerárquica que mantiene la supremacía de los conocimientos teóricos.

c. La clase organizada en función de una escasa interacción entre profesor y alumnado.

d. Los aspectos de la metodología poco experimentales y con escasos recursos didácticos.

Tienen entre sí una interrelación importante y globalmente influyen en los resultados académicos de forma determinante, siendo así que en última instancia condicionan el tipo de evaluación a realizar.

¿Qué incita, por tanto, a pensar que se evalúa de forma subjetiva sin tener en cuenta los factores que contribuyen al logro que plantean

los objetivos de etapa o de área?. Pues la práctica actual, a través de la cual evaluamos sin referencias cualitativas explícitas y sin más recursos que los instrumentos de evaluación clásicos.

9.1.2. Instrucción y planteamientos metodológicos.

Las bases que aportan las teorías del aprendizaje nos dicen que la instrucción que se utiliza habitualmente está atomizada, poco matizada y permite pocas digresiones, no atiende sino a un modelo de que refleja poco los pensamientos y actitudes del alumno para autorregular su aprendizaje. Estamos por tanto ante un factor que puede dirigir el proceso de aprendizaje hacia donde interese al profesor y desde esta perspectiva podemos lograr una mayor implicación y mayor optimización de sus enseñanzas. Así es que revisar categorías y tipologías, utilizando las variables propuestas en esta investigación, nos puede llevar a que el docente tenga la posibilidad de plantear los objetivos de área o materia de forma más operativa y eficaz. Hemos señalado anteriormente que es un terreno en el que hay que avanzar, puesto que según Coll (1995), citado por González-Pienda et al. (2010), "está todavía por desarrollarse una teoría válida de la práctica educativa".

De cualquier forma, tanto esta dimensión educativa como la anterior, están muy condicionadas por los medios disponibles en el aula y en el sistema educativo, y en situación de crisis como en la estamos ahora, se ven afectados por la escasez de recursos.

9.1.3. Estilos y estrategias de aprendizaje.

Todos los autores que trabajan en estos campos, prescriben un marco teórico donde converjan concepciones que conlleven una reflexión y una forma de intervención propia para cada alumno, haciendo posible explicitar una manera también propia de hacer suya cada meta de aprendizaje. Pero como hemos apuntado antes, hablamos de esta posibilidad aunque se opta en la práctica por eludir modelos definidos por parte de quien enseña lo que se pone de manifiesto en las escasas referencias que se hacen a estos estándares

que compendia la Psicología de la Educación. No se impone el estilo sino la ejecución, el perfil en la acción, o, si se impone el estilo, es siempre bajo la habilidad o capacidad específica que muestra el sujeto que aprende frente a un determinado problema al incardinar una serie de pautas que son, asimismo, ideas familiares para él o razones más o menos científicas aunque lo principal es que les son útiles para el mundo del aprendizaje. Moverse en un marco teórico coherente enriquece la reflexión de profesores y alumnos, es el ideal al que hay que tender como ejemplo de lo que pueden ser pautas o referentes de una mente adulta, aunque la dificultad estriba en que se trata de adolescentes. Ese es el alumnado de la E. Secundaria, pero es en los cursos de Bachillerato y en el segundo ciclo de la ESO, donde estos alumnos van a estar moviéndose con más probabilidad en esas coordenadas de funcionamiento características de la mente madura, es decir, en el pensamiento formal y aunque no tengan conciencia de ello, sienten el estímulo positivo, la autogratificación de que son capaces de resolver problemas con rigor y lógica, y por tanto, pueden conducirse con garantías de éxito por el difícil camino del aprendizaje. Ello nos hace sentir el apremio de que es el momento oportuno para trabajar en el aula los estilos de aprendizaje.

9.1.4. Técnicas y hábitos de estudio

Constituyen las referencias externas de la existencia de instrumentos para desarrollar con eficacia el estudio. Se pueden presentar en las siguientes categorías:

a) Alumnos que las utilizan de forma sistemática y organizada, contribuyendo con ello a mejorar su rendimiento académico.

b) Alumnos que nos las utilizan de forma sistemática y organizada, pero sí puntualmente, aunque también contribuyendo con ello parcialmente a mejorar su rendimiento académico.

c) Alumnos que no las utilizan. Aquí nos podemos encontrar aquellos cuyos resultados académicos pueden ser buenos

debidos a buenas aptitudes cognitivas, hasta los que tienen unos pobres resultados, que suelen ser la mayoría.

La influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema que abre un debate lleno de controversias y conclusiones varias. Lo que sí es cierto, es que algunos alumnos no son muy sistemáticos en la disponibilidad y utilización de este recurso para aprender y prefieren seguir una pauta más o menos anárquica fruto de la improvisación más que de la sopesada premeditación y la planificación previa. También es cierto, que muchos alumnos brillantes se caracterizan por una disciplina estricta en su forma de estudiar utilizando todos los recursos que están en su mano. Aunque no es menos cierto que, cuando se aprende de manera descontextualizada, puede quedarse en un recurso externo que no es útil si no existen otras funciones cognitivas que se pongan en juego cuando se aprende. Sea cual sea la forma de estudiar, utilizar técnicas de trabajo intelectual aumenta y potencia el rendimiento académico de manera notable, si se aplican de forma organizada y sistemática.

¿Cuáles serian entonces los contenidos más importantes que caracterizarían a estas técnicas y hábitos para estudiar? Fundamentalmente se agruparían en torno a los siguientes aspectos:

1. Tiempo de estudio organizado y periódico.
2. Aprovechamiento del tiempo de clase: toma de apuntes, comprensión de las explicaciones y realización de tareas.
3. Utilización de técnicas de trabajo intelectual propiamente dichas como: subrayado, esquemas y resúmenes.
4. Concentración. Atención. Memorización significativa.
5. Evaluación. Modificación del proceso de estudio en función de los resultados.
6. Técnicas para la realización de los distintos tipos de exámenes.
7. Técnicas para la realización de trabajos en clase.

Todos estos recursos técnicos sitúan la posibilidad de aprender en el terreno de las funciones mentales superiores ya desarrolladas, entre todas, concretarían finalmente un aprendizaje de alto calado, según plantea y determina el paradigma constructivista.

9.1.5. Motivación.

Los presupuestos teóricos que hablan de la conducta motivada indican que este constructo sirve como aglutinante de todos los anteriores y también como punto de partida. Siendo así, que juega un importante papel desde la atribución que se hace cada alumno desde sus expectativas de aprender hasta su propio autoconcepto y los intereses que lo determinan y enmarcan. La motivación dirige hacia los objetivos y se ciñe a los contenidos que se van a aprender, es estimulada por las gratificaciones obtenidas y al mismo tiempo condiciona y potencia todos los factores que conforman los perfiles de aprendizaje aumentando el rendimiento académico. Podemos afirmar entonces que la motivación se evidencia fácilmente y es observable directamente en el aula a través de la evolución y avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

9.2. Objetivos y metodología investigadora

Existe un criterio rector en torno al cual se organiza el presente trabajo y que determina el alcance y resultados de esta investigación, de él se han obtenido una serie de conclusiones, que aunque tienen un carácter subsidiario, definen tanto como el fin principal las aportaciones de la presente tesis. Son referentes que van a ver la luz a lo largo del desarrollo de este marco empírico en el que juegan un papel importante los elementos que, de manera casi oficial, se consideran partes básicas, tales como: objetivos, metodología, sujetos y fases de la investigación, así como, el análisis de resultados. Dando por buenos los fines anteriores, en una escala de sucesión que pretende aproximarse a la idiosincrasia de nuestra investigación, podemos concretar un objetivo general que tiene prioridad a la hora de fijar cual es la idea matriz de este trabajo y que planteado desde un *primer nivel* de expectativas queda de la siguiente manera: Responder a la

necesidad práctica de atender a la diversidad, utilizando unas variables que, organizadas en forma de cuestionario de estilo de aprendizaje, se pueda actuar sobre ellas para mejorar el aprendizaje en el aula de la E. Secundaria Obligatoria.

Con este referente y los sucesivos objetivos, además del campo donde hemos investigado y la forma con lo hemos hecho, podemos indicar que ésta es una investigación *cuasi experimental* en la que se pretende confirmar o refutar hipótesis, basada en la utilización por parte del investigador de la información derivada de entrevistas, cuestionarios y autoinformes obtenidos del alumnado y del profesorado. Partiendo de esta concepción podemos situar en un *segundo nivel* el siguiente *objetivo general: Aportar al docente un instrumento para identificar el estilo de aprendizaje de sus alumnos, facilitando un criterio para mejorar sus posibilidades de enseñar, facilitando al mismo tiempo una guía al alumno para reflexionar y rentabilizar su propio aprendizaje*. Se constituye así dicho cuestionario en un compendio de ítems organizados y significados para que el docente pueda justipreciar las carencias del proceso de E/A de cada alumno, posibilitándole la inmersión en la realidad de quien aprende. Todo ello, enmarcado dentro del planteamiento que hizo Entwistle (1981) sobre los estilos de aprendizaje, a los que no debe renunciar la E. Secundaria ni parcial ni globalmente, a saber:

- ✓ De significado
- ✓ De reproducción
- ✓ De éxito

Siendo el objetivo general indicado un fin mensurable de carácter discreto y evaluable, el camino para lograr el mismo, así como para los objetivos específicos planteados posteriormente, constituye el marco empírico en el que estamos y en el que a partir de ahora, vamos a describir las partes que lo componen, incluyendo el estudio comparativo de los resultados obtenidos.

9.2.1. Objetivos generales

Las consideraciones previas anteriores, obligan como paso siguiente, a plantearnos, en el conjunto de esta investigación, unas metas a conseguir, metas que en principio deben ser objetivos genéricos enmarcados en un trabajo que pretende estar estructurado y ser riguroso desde el punto de vista científico. Este planteamiento exige ir de lo general a lo más específico, utilizando toda la terminología al uso e implicando a los elementos del currículo o a aspectos que están siempre presentes en toda intervención que busque mejorar la educación. La formalidad del enunciado exige hacer propuestas del siguiente tipo: cambiar, mejorar, enriquecer, valorar, instruir y habilitar definiciones, concepciones, prácticas o enfoques. Es lo que nos vamos a encontrar en este apartado. En la enseñanza, cuando se incide en un objetivo, si éste tiene un cierto alcance o afecta a lo global y a lo formal, debe incluir el máximo de matices entre lo posible y lo probable. Así es cómo los objetivos generales amplían su rango y se convierten en referentes de un trabajo más completo, y que, dependiendo del campo educativo donde nos encontremos, pueden aumentar su eficacia y validez. En el fondo subyace nuestro deseo de mejora del proceso de E-A y que visto desde la mecánica de afrontar objetivos, tras de enunciar los dos primeros niveles de objetivos generales, podemos abordar un *tercer nivel* planteado en los siguientes términos :

A) *Habilitar las variables seleccionadas en el cuestionario AMDT como referentes para evaluar el rendimiento académico en las aulas de educación secundaria.*

B) *Validar las variables de motivación, aptitudes intelectuales, destrezas para aprender y los hábitos y técnicas de estudio como predictores del rendimiento académico en los alumnos de secundaria.*

C) *Instruir a los alumnos sobre las citadas variables como complemento a la instrucción en los contenidos epistemológicos, de tal manera que coadyuven en el proceso de aprendizaje.*

Como una ampliación a los tres niveles especificados de objetivos generales, tras el desarrollo y justificación de presupuestos teóricos y aspectos prácticos que han servido para acotar el proceso de investigación, llegamos a un plano más concreto, en el que sin salir de la generalidad de objetivos, tenemos que pormenorizar más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva situarnos en un *cuarto nivel* de *objetivos generales* que se acerca a niveles más operativos identificables como objetivos específicos, a saber:

1) *Incidir de manera operativa en la mejora del aprendizaje del alumno, tanto en su dimensión epistemológica como psicopedagógica.*

2) *Diversificar y mejorar el repertorio metodológico del profesor.*

3) *Revisar, particularizando, los conceptos de buenos y malos alumnos.*

4) *Conocer y mejorar las estrategias y el estilo de aprendizaje de cada alumno.*

5) *Mejorar las técnicas de trabajo intelectual en sus aspectos concretos de organización y memorización significativa.*

6) *Adecuar objetivos y contenidos a los fines que se pretenden.*

7) *Ajustar la forma de enseñar a un paradigma (constructivista) que sustente y enriquezca teoría y práctica.*

8) *Producir aprendizajes más funcionales y atractivos.*

9) *Implicar más al alumno en su aprendizaje, mejorando su motivación.*

10) *Ampliar y mejorar el tipo de evaluación desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.*

11) *Concluir de manera fehaciente que la instrucción directa sobre las variables seleccionadas puede mejorar el rendimiento académico de los alumnos en el aula.*

Después de coincidir en las mismas ideas partiendo de distintas vertientes, para conseguir estos objetivos y modificar el estatus actual debemos empezar por la propia dispersión que ofrecen los estilos de aprendizaje. Los cuatro niveles de objetivos generales planteados nos llevan a considerar la relatividad del carácter de general o específico para los objetivos. Dependiendo en qué momentos y en qué fase del proceso de aprendizaje nos encontremos nos decantaremos por llamarlos de una manera o de otra. No obstante, podemos indicar otros niveles de objetivos generales que obedecen a concepciones que se encuentran más cerca del campo de la psicología, algo alejadas del terreno práctico donde se mueve la educación y el aprendizaje. Lo hacemos así porque el trabajo en el aula nace con la pretensión de alcanzar objetivos básicos de distinto carácter que afectan a la personalidad. Aquí pueden ser válidos los objetivos que con carácter complementario a continuación relacionamos:

1) De logro, con la consecuente gratificación
    a) Social
    b) Personal
    c) Familiar
    d) Institucional
2) De destrezas y habilidades en el aprendizaje.
3) De automotivación
4) De mejora de la autoestima
5) De consecución de la organización y ajuste respecto al estudio
6) De aumento de las capacidades y mejora de las actitudes mentales.

El hecho de plantear este conjunto de fines, metas y objetivos obtenidos de la praxis educativa, nos conduce al núcleo de esta investigación. Consideramos que definir los objetivos es un hecho clave

en todo trabajo de esta índole, esto lo hemos comprobado conforme iba avanzando el mismo, ya que ha ido a más y mejor según se han ido perfilando éstos. Es cierto, desde el primer momento se ha instalado una impresión positiva: que la buena disposición y las sinceras aportaciones realizadas por el profesorado y el alumnado, nos han hecho avanzar cuando definíamos objetivos, tanto generales como específicos. En educación es el leitmotiv de todo trabajo, ya sea de programación o de intervención, término que introdujo Wagner para referirse a un tema recurrente en el desarrollo de la pieza musical. Aquí ocurre exactamente igual, los objetivos están siempre presentes y definen el alcance de la investigación.

Es por tanto desde la práctica, desde donde muchas de estas propuestas obtienen una buena ratificación, y es también desde ella, desde donde planteamos, paso a paso, todas las fases del proceso de búsqueda y hallazgo de objetivos. Continuando con esta tarea, veamos en esencia qué proponemos como nivel más específico de objetivos, planteados desde los primeros peldaños de la pirámide que, como estructura, tiene de base, el hecho de aprender.

9.2.2. Objetivos específicos

Desde cualquier fase de la investigación surgen objetivos que alimentan el proceso de resultados positivos que nos indican si vamos por el buen camino. En este caso, no son finalistas ni globales pero sí forman una constelación de datos que cuanto más definidos, claros y numerosos son mejor definen y fundamentan el trabajo que estamos haciendo. Complementan, por tanto, a los generales y se dan la mano con ellos para formar el entramado consistente que constituye toda labor de investigación en el terreno educativo. Como hemos dicho se sitúan en el plano más básico dentro de la jerarquía de objetivos, debiéndose formular de manera operativa y práctica mediante verbos que indiquen acciones concretas. Con esa pretensión y con la de establecer un continuo relacionado con los objetivos generales, hemos seleccionado los siguientes:

A) *Valorar cuantitativamente por parte del profesorado las distintas variables del cuestionario AMDT de estilos de aprendizaje en función del aprendizaje de cada alumno en las asignaturas seleccionadas.*

B) *Valorar cualitativamente las actitudes más significativas de cada alumno dentro del aula con respecto al proceso de E/A.*

C) *Valorar cuantitativamente cada alumno los ítems que conforman el estilo de aprendizaje, según las variables del cuestionario AMDT.*

D) *Cotejar de manera cuantitativa las concepciones que tiene el alumnado con respecto al profesorado, en lo que respecta a su estilo de aprender.*

E) *Concretar en términos cualitativos y cuantitativos, según el enfoque de esta investigación, los valores que se le atribuyen a los buenos y malos alumnos.*

F) *Comprobar la correlación que se establece entre las calificaciones escolares y las valoraciones de las variables hechas por el profesorado, fruto de su conocimiento del alumno.*

G) *Ajustar el estilo de enseñanza del profesor en actuaciones concretas, basándose en el conocimiento expreso de las características del estilo de aprendizaje de sus alumnos.*

H) *Intercambiar y utilizar información relacionada con el aprendizaje entre profesores sobre la base de los datos objetivos relacionados con las variables seleccionadas.*

9.3. Sujetos

En el presente estudio se reparten el protagonismo entre profesores y alumnos, aunque a decir verdad, es la aportación del profesor la que tiene más peso, manteniendo que el alumno es un referente porque hacia él va dirigido toda intervención del profesor y

porque sin él no se podría elaborar el cuestionario de estilo de aprendizaje. Si la actividad más importante que va a desarrollar el alumno es contestar a los ítems, el profesor tomado como sujeto, a través de una entrevista, debe hacer un ejercicio mental de estimación cuantitativa de los resultados de aprendizaje en cada alumno, traducibles en una valoración de variables que definan un estilo de aprender determinado. En uno y otro caso, se seleccionaron sendas muestras cuya naturaleza, características y número concretaremos más adelante al describir las fases de este proyecto.

9.4. Fases. Elaboración del cuestionario AMDT sobre estilos de aprendizaje

Alude a todo el proceso seguido para llevar a cabo la investigación, así como, a los recursos instrumentales o materiales empleados, además de los medios humanos implicados. Dicho proceso nos ha llevado, primero, a la creación de un cuestionario, segundo, a la recogida de respuestas de los alumnos al cumplimentar el citado cuestionario, y tercero, a la obtención de valoraciones por parte del profesorado en torno a las variables utilizadas en el mismo. La comparación con las calificaciones escolares constituye el contrapunto adecuado para sacar el máximo de conclusiones, conformándose de esta manera un triple polo de referencia: respuesta de los alumnos, valoración del profesorado y rendimiento académico. A continuación pasamos a describir todo el proceso.

9.4.1. PRIMERA FASE: Validación por parte del profesorado de las variables que conforman la propuesta de estilos de aprendizaje.

Ha sido el paso inicial en cuanto al tipo de metodología se refiere y al proceso seguido. Fijamos, a tal efecto, las respuestas de *adecuadas* o *no adecuadas* como opciones a elegir por el profesorado respecto a la utilidad de las variables objeto de estudio para conocer el nivel alcanzado en el aprendizaje de cada alumno. A cada uno de los *40*

profesores que constituían la muestra, provenientes de distintos centros Murcia capital como son el IES "Infante D. J. Manuel" (30 profesores), IES "Juan Carlos I (6 profesores) e IES "La Flota" (4 profesores), pertenecientes a diferentes asignaturas, materias y módulos correspondientes a la ESO, Bachillerato y Formación Profesional; no siendo la elección aleatoria puesto que se seleccionaron aquellos que querían colaborar dada su buena disposición e interés hacia esta investigación. A todos ellos les facilitamos la información técnica básica sobre dichas variables que hemos concretamos a continuación, de tal manera, que todos los participantes tuvieran la misma información. Si a pesar de esto, tenían alguna duda, se les daban todas las explicaciones necesarias hasta que todo quedara claro. En una hoja con la relación nominal de los sujetos participantes se anotaba su respuesta.

9.4.1.1. Aptitudes y capacidades cognitivas.

En esta investigación lo llamamos así en lugar de "Inteligencia", para que los alumnos al responder en el cuestionario no condicionaran sus respuestas a dar una buena imagen puntuando alto en este apartado. Es un concepto psicológico que se manifiesta en la búsqueda y logro de soluciones a las situaciones de aprendizaje dentro del aula, y aunque está sujeto a muchas consideraciones y controversias científicas y paracientíficas, es el primer referente que debemos tener en cuenta para fijar un estilo de aprendizaje eficaz.

9.4.1.2. Motivación.

Es un concepto global que recoge influencias y necesidades de otros campos como el del interés, inteligencia y rasgos de personalidad. A pesar de estas influencias, se considera que tiene la suficiente autonomía para que pueda condicionar el aprendizaje, suscitando en su determinación muchas reflexiones y valoraciones interesantes. Esta dimensión conductual se puede cuantificar relacionándola con la

mejora y continuidad de los resultados académicos, apreciándose en definitiva de una manera clara quién está o no está motivado.

9.4.1.3. Destrezas y habilidades de aprendizaje.

Engloba aptitudes y recursos prácticos para la resolución de problemas, además de la comprensión de conceptos o significados con fines útiles. No deja de ser una facultad de la inteligencia práctica que puede encuadrarse dentro de las estrategias de aprendizaje para situarse en las coordenadas de una conducta dirigida en el entorno escolar con fines de eficacia académica. El sentido práctico de esta cualidad le lleva a actuar sobre los problemas y cuestiones que se plantean día a día en el aula. También se ponen de manifiesto de una forma evidente, en la resolución exitosa de tareas manuales siendo un fin dentro de los objetivos escolares.

9.4.1.3. Técnicas y hábitos de estudio.

Dimensión que corresponde a una serie de pautas y actividades constatables externamente para afrontar el estudio, pero que internamente son un recurso, tanto organizativo como operativo, para aumentar el rendimiento escolar. En cierta manera, es un recurso necesario pero no suficiente, ya que la inteligencia y destrezas de aprendizaje pueden suplir deficientes aportaciones de esta variable.

Administrado el cuestionario, *la respuesta fue unánimemente favorable,* considerando el profesorado *adecuadas* las variables para utilizarlas en los fines de nuestra investigación. Este hecho lo constatamos a lo largo de las entrevistas, dada la familiaridad con la que adjudicaron valores numéricos a dichas variables, según figura en el Anexo II.

9.4.2. SEGUNDA FASE: Valoración por parte del profesorado de la adecuación de las variables de estilos de aprendizaje seleccionadas para definir los tipos de alumnado-aprendizaje que se dan en el aula.

Una vez validadas por parte del profesorado las variables que nos servirán para elaborar el cuestionario sobre estilos de aprendizaje, falta confirmar, mediante la misma muestra del profesorado utilizada en la fase anterior, que las tipologías de los alumnos surgidas combinando las cuatro variables son reales y pueden representar de manera exhaustiva el espectro de aprendices dentro del aula. Con este fin se elaboró un cuestionario dirigido a los mismos profesores mencionados en la fase anterior y para hacer más operativa y real la valoración de las variables cuando se dan en el alumnado, se dividieron las variables en dos niveles. Primero, a las aptitudes cognitivas y las destrezas de aprendizaje se les adjudicaron valores de alto, medio y bajo. Segundo, para no entrar en graduaciones complejas, a las técnicas de estudio y motivación, se les adjudicaron valores dicotómicos, sí o no, es decir, si tenían o no tenían estas cualidades.

Quedando la relación de tipos de alumnos combinando las citadas variables de la siguiente manera:

1º. Alumno considerado con buenas aptitudes cognitivas, tiene destreza y habilidades en el aprendizaje, está motivado y tiene hábitos de estudio positivos y se sabe organizar.

2º. Alumno considerado con buenas aptitudes cognitivas, tiene destrezas y habilidades para aprender, está motivado, pero no posee hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.

3º. Alumno considerado con buenas aptitudes cognitivas, tiene destrezas y habilidades para aprender, no está motivado y no posee hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.

4º. Alumno considerado con una aptitud cognitiva normal, muestra destrezas y habilidades en el aprendizaje medios,

está motivado y tiene hábitos de estudio positivos y se sabe organizar.

5º. Alumno considerado con una aptitud cognitiva normal, muestra habilidades y destrezas en el aprendizaje medios, está motivado, pero no tiene hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.

6º. Alumno considerado con una aptitud cognitiva normal, muestra habilidades y destrezas en el aprendizaje medios, no está motivado y no tiene hábitos de estudios positivos ni se sabe organizar.

7º. Alumno considerado con una aptitud cognitiva normal, no muestra habilidades ni destrezas para el aprendizaje, pero está motivado y tiene hábitos de estudio positivos y se sabe organizar.

8º. Alumno considerado con poca aptitud cognitiva, no muestra habilidades ni destrezas para el aprendizaje, está motivado y no tiene hábitos de estudio ni se sabe organizar.

9º. Alumno considerado con poca aptitud cognitiva, no muestra habilidades ni destrezas para el aprendizaje, no está motivado y no tiene hábitos de estudio ni se sabe organizar.

10º. Cualquier alumno que no pertenezca a ninguna de las categorías anteriores. (Debe señalarse la posibilidad de un perfil de alumno poco probable que tenga poca capacidad pero que se sepa organizar, tenga hábitos de estudio positivos, esté motivado y posea destrezas para aprender).

Tras pasarle esta relación a cada profesor de la muestra, *la totalidad consideraron que todos los alumnos estaban representados a través de la combinación de estas variables.* Fueron hechas algunas aportaciones, pero más bien en forma de añadidos poco significativos a las categorías establecidas. Sugerían la inclusión de otros factores que

tenían como referente para los profesores encuestados distintos aspectos que influyen en el rendimiento escolar, tales como: el ritmo de aprendizaje, la diferencia entre memorización asociativa y significativa (comprensión) o la rapidez versus precisión. Sin embargo, no se han tenido en cuenta porque quedan lejos de los fines y objetivos pretendidos y consideramos que sus efectos están recogidos en las categorías señaladas.

La presente investigación se ha realizado sin considerar aquellos alumnos en los que las variables de referencia pueden verse alteradas por problemas de conducta o porque pertenecen a la categoría de alumnos con necesidades educativas específicas, en los que sus habilidades y destrezas en el aprendizajes o la capacidad de motivación, entre otras variables, pueden estar seriamente condicionadas por su déficit. No obstante, se pueden tener en cuenta estos casos de cara a una investigación paralela con las mismas variables, partiendo de una intervención docente ajustada a este tipo de alumnado, sobre la base de las adaptaciones curriculares efectuadas.

Como hemos indicado, salvo alguna sugerencia muy puntual que carece de valor en cuanto a la de modificación de las tipologías, a través de las respuestas dadas por la muestra de profesores se *confirmó* la relación de las mismas establecida por nosotros. Una vez aceptadas que las tipologías de alumnos presentadas representan a todos los alumnos posibles dentro del aula, consideramos que las variables propuestas eran válidas para continuar con nuestra investigación.

Al hilo de las conclusiones anteriores que refuerzan la utilidad de las variables seleccionadas, nos surge la pregunta de qué nos puede aportar la utilización de las mismas siguiendo la línea de investigación que estamos llevando. Ante esta pregunta que gravita sobre el presente trabajo, desde el primer momento la práxis educativa se ha erigido en fuente y horizonte de los objetivos de nuestra investigación. Esto quiere decir que, a efectos prácticos, en una primera aproximación de fines y objetivos, desarrollar nuestra propuesta nos conduce a la posibilidad de obtener una importante información sobre:

- Cómo aprende cada alumno.
- En qué factores se apoya el profesorado para la evaluación de cada uno de sus alumnos.
- La atribución que sobre el alumnado realiza el profesorado.
- La relación de variables que determinan la condición de buenos y malos alumnos/as.
- Los puntos de coincidencia de la valoración que sobre los alumnos tienen ellos mismos y el profesorado.
- Las distintas concepciones del hecho de la calificación académica y sus múltiples lecturas.
- La forma de establecer una concepción de los estilos de aprendizaje más asequible y operativa.

Hechos que ponen de manifiesto la compleja red de objetivos en distintos niveles en plena interacción que componen el presente trabajo.

9.4.3. TERCERA FASE: Elaboración del cuestionario AMDT sobre estilos de aprendizaje. Estructura y contenido. Valoración del mismo por profesores y alumnos.

Si el objetivo general es dotar de un instrumento al profesorado para medir el estilo de aprendizaje de sus alumnos, también lo es ofrecer al propio alumno una herramienta para valorarse a sí mismo como aprendiz. La consecución de este hecho ha justificado el esfuerzo que supone la presente investigación, pero esto no ha acabado ahí, puesto que desde la perspectiva del profesorado ha dado mucho más de sí. Es lo que vamos a desarrollar a continuación, dejando para después el proceso de elaboración y administración a los alumnos y las conclusiones que hemos obtenido del análisis de los resultados en función de las características de los ítems y las características de los grupos seleccionados.

9.4.3.1. Estructura y contenido.

Como hemos indicado esta investigación ha seguido varias fases en la que ha tenido como referentes, tanto a los profesores como a los alumnos. En el caso de los alumnos, para ser juzgados, y en el de los profesores, para juzgar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde diversas perspectivas. Eso ha exigido que se diseñen instrumentos y recursos técnicos con la pretensión de mejorar dicho proceso a base de las operaciones que describimos a continuación.

Para comenzar con el objetivo prioritario, se diseñó un cuestionario sobre estilos de aprendizaje de 130 ítems, de tal forma que éstos se distribuyeran en cantidades aproximadamente iguales en torno a los cuatro grandes bloques representados por las citadas variables. Con la confección de estas preguntas pretendíamos, en primer lugar, ser originales y no repetirnos al utilizar ítems ya conocidos, en segundo lugar, que el cuestionario tuviera la suficiente consistencia interna como para medir de forma general lo que queríamos medir, en tercer lugar, que se entendiera fácilmente y en cuarto lugar que las preguntas sirvieran para valorar eficazmente lo que pretendían medir. Para empezar tuvimos como referencia cuestionarios parecidos de autores como Honey y Alonso, Schmeck y Sternberg, aunque en nuestro caso a diferencia de los anteriores, las preguntas tenían como respuestas solamente opciones dicotómicas, sí o no, adjudicándose un punto a las respuestas afirmativas (sí) y cero puntos a las respuestas (no) que en general expresaban una dimensión negativa del aprendizaje. No obstante, se han incluido como respuestas negativas, y por tanto tienen valor cero, cuando se responde poseer un hábito o actitud negativa e incluye que la formulación de la pregunta tenga un carácter afirmativo. A esta categoría pertenecen los ítems: 7, 11, 25, 26 27, 28, 29, 30, 37, 40, 41, 59, 83, 85, 88, 98, 99, 100, 102, 106, 111, 113, 115, 119, 124, 125 y 129.

Los valores máximos que se podían obtener en cada uno de los bloques en función del número de ítems eran respectivamente de:

- Bloque I 32 puntos

- Bloque II 31 puntos

- Bloque III 29 puntos

- Bloque IV 38 puntos

9.4.3.2. Validación realizada por el alumnado.

Una vez confeccionado un primer modelo de cuestionario, se les administró a dos grupos de alumnos distintos (pero de la misma etapa de cuarto de la ESO) a los que posteriormente se les iba a administrar en su forma definitiva. El objetivo era comprobar si resultaba clara su lectura y comprendían perfectamente el texto de cada ítem. En las instrucciones previas se les indicó que señalaran aquellas cuestiones que no entendían ya fuese parcial o totalmente. Una vez revisadas las respuestas, constatamos que las sugerencias que nos hicieron no tenían mucha relevancia, si bien, en los pocos ítems en que coincidieron algunas peticiones se modificó la redacción y en un solo caso se suprimió la pregunta. Con lo cual quedó preparado para ser aplicado a otros dos grupos de forma diferente, para que nuevamente nos hicieron la labor crítica de detectar algún error de repetición, incomprensión o ambigüedad.

Esta segunda parte de perfeccionamiento y mejora del cuestionario surgió para tener la certeza de que lo que habían entendido los alumnos, era lo que nosotros queríamos expresar. En este caso, procedimos a leer a dos grupos (en esta ocasión fueron de tercero de la ESO) todos los ítems, uno a uno con su correspondiente explicación; si en algún caso surgía la coincidencia en la no comprensión, se tomaba nota, y si era relevante, se tenía en cuenta. Con lo cual accedimos de las dos formas indicadas a una versión definitiva consensuada, lista para ser aplicada en forma de un cuestionario de estilos de aprendizaje como el que figura en el Anexo I.

En puridad este era el primer y auténtico objetivo de todo el proceso investigador, de hecho, ha sido el único que nos ha rondado mentalmente en relación con la idea generatriz de elaborar un cuestionario de estilos de aprendizaje. Con esto se podría haber acabado todo, ya que para nosotros era suficiente. Lo que ocurrió es

que inmediatamente después surgió la pregunta: por qué no compararlos con los valores aportados por los profesores. Esto enriquecería notablemente los resultados de nuestra investigación. Y así fue, puesto que como ya hemos apuntado antes, la valoración que hace de sí mismo el alumnado, supone un contrapunto con los datos recabados directa e indirectamente desde el profesorado. Esto una fuente de datos y conclusiones muy rica, pero entraña una dificultad, pues el alumnado es muy dado a enmascarar su situación de estudio con una deseabilidad que determina en buena medida su condición de estudiante. No obstante, resultaba ser un reto interesante puesto que arrojaba luz sobre la realidad de éste acostumbrado a tener juicios implícitos o poco explícitos sobre cómo aprende. Circunstancia que hemos constatado, ya que nuestro planteamiento resulta cuando menos apropiado para que el alumno ponga encima de la mesa sus coartadas y podamos orientarle sobre sus deficiencias, utilizando sus propias valoraciones y conclusiones. Es una forma de hacerle pensar en lo que no piensa y ponerlo frente a su propia realidad.

9.4.3.3. Validación realizada por el profesorado.

Aunque no era decisivo, ya que lo más importante era la validación realizada por los alumnos, se consultó a otra muestra de 40 profesores del "I.E.S. Infante D. J. Manuel". Esta muestra de profesorado era diferente a la anterior ya que se eligieron todos del mismo centro (con el criterio de su buena disposición a colaborar) donde se iba a realizar el resto de la investigación, haciendo así más llevadero el trabajo de campo. También porque entre ellos se encontraban los 23 profesores que iban a participar en la última fase de la investigación y que necesariamente tenían que impartir clase a alguno de los grupos seleccionados en las asignaturas escogidas.

Es evidente que la opinión del profesorado era una pieza importante, ya que con sus reflexiones, conclusiones y aportaciones podíamos mejorar la estructura y contenido de nuestro cuestionario, lo que a la postre equivalía a enriquecerlo mejorando la eficacia del mismo. Nos servía de gran utilidad que algunos profesores conocían cuestionarios similares, y sobre todo que estuvieran familiarizados con

el repertorio de preguntas relacionadas con el mundo de las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio. Con independencia del proceso de gestación de dicho cuestionario, la respuesta del profesorado participante fue de *plena aceptación sin hacer ninguna sugerencia*. Quedaba así cubierto otro plano importante para que en la entrevista posterior con cada profesor quedara siempre patente que se había contado con su opinión. No obstante, le indicamos que aún siendo importante la elaboración del cuestionario, su aportación más notable vendría después cuando, en situación de entrevista, tuvieran que hacer una valoración cuantitativa de las variables que constituían el cuestionario de estilos de aprendizaje.

9.4.3.4. Breve estudio referencial de otros cuestionarios sobre estilos de aprendizaje.

A) Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje: CHAEA (1995).

Este cuestionario viene incorporado en la obra de estos mismos autores relacionada en la bibliografía. Tiene como objetivo calibrar el estilo de aprendizaje de los alumnos/as dividido en cuatro tipos: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Empero, no sirven para los objetivos que tiene planteada la presente investigación, porque no son referentes prácticos que correlacionen con el rendimiento académico. Aunque sí pueden servir como punto de partida para conocer más al alumno/a y para saber cómo encara sus aprendizajes, y en consecuencia, pueden ser utilizados para mejorar la didáctica en sus distintas manifestaciones metodológicas dentro del aula. Entre los aspectos que pueden ser inconvenientes, según pretendemos utilizarlo en E. Secundaria, tendríamos el que solo esté baremado con alumnos/as universitarios y el que en las contestaciones, se utilice el criterio: estar más o menos de acuerdo. Este tipo de respuesta obliga al alumno a introducirse en un plano de subjetividad en el que la opción "estar de acuerdo" está ligada a otras conjeturas que no son la objetiva valoración desde un plano personal de un ítem, tal y como concluimos cuando se lo pasamos a un grupo de alumnos para ver cuál era su opinión.

Si hacemos un análisis más profundo y lo relacionamos con el conocimiento que cada profesor desearía tener de cada uno de sus alumnos, las comparaciones con las calificaciones escolares distarían mucho de las posibilidades que tienen las variables que medimos en nuestro cuestionario. Además, sería necesario explicar o comentar las implicaciones que cada estilo tiene con relación al aprendizaje para el profesorado de secundaria. De cualquier forma, no habría una correlación importante con lo que son buenos o malos alumnos/as y puestos a fijar las características del alumnado que aprueba o suspende, en ambos casos, podrían darse cualquiera de estos estilos sin que exista un estilo que señale claramente el camino de la eficacia en el aprendizaje. Al menos puede ocurrir así, si no están desarrollados a un buen nivel y si no se dan todos juntos.

B) Cuestionario ILP-R (Schmeck, 1988).

Es un cuestionario bastante completo que pretende ser exhaustivo en la medición de constructos que contribuyen a determinar el estilo de aprendizaje en el aula y que el alumno utiliza para aprender. Maneja por tanto, una serie de variables generales y concretas que son contextualizadas por las respuestas, al ser relacionadas con unos datos de control en los que se le da importancia a la edad, la especialidad, las notas medias de las distintas áreas, el curso que realizas y, el sexo. Las cuatro opciones de respuesta le otorga una complejidad que el alumno no siempre sabe matizar, lo que puede contribuir a que dé sus respuestas en valores medios, para no ofrecer una imagen comprometida de sí mismo cuando se decide por las opciones más extremas. En cuyo caso, la atribución que cada alumno hace de él mismo le lleva a inclinarse por los valores que potencialmente pueden dar una imagen positiva, aunque estemos tratando de malos alumnos. Las aportaciones que hace son bastante amplias y necesitan cuando menos una traducción o interpretación para llevarla a la práctica. Con relación a nuestro cuestionario AMDT, tiene en común la motivación concebida de una manera general, aunque resulta difícil cifrar el valor de este constructo cuando se desglosa en interés académico y en el valor del esfuerzo que un alumno es capaz de ofrecer en función del nivel de motivación. Al igual que en el cuestionario AMDT, también figuran los métodos de estudio como

variable a tener en cuenta, con todas las particularidades que hemos comentado. Si tuviéramos que establecer una correlación entre ambos tendríamos serias dificultades, dada esa complejidad que hemos comentado lo que hace muy difícil convertirlo en concepciones prácticas que el docente pueda transformar en calificaciones escolares. Resulta francamente complicado explicar a los profesores, para lo cual habría que hacer una conversión de términos como procesamiento profundo, procesamiento elaborativo y "agentic" y, de las actitudes convencionales. En todo caso, es más fácil valorar la autoeficacia, pero en modo alguno los profesores entrarían a valorar constructos tales como Autoestima (con este se están atreviendo a hacer alguna estimación) y la Autoafirmación. Para nuestros fines prácticos resulta excesivamente complejo y abstracto muy lejos de los referentes que se manejan en secundaria y de difícil acceso desde el campo de la praxis escolar en este nivel educativo.

C) Cuestionario de Estilos Intelectuales o de Pensamiento (Sternberg, 1997).

Gravita sobre este cuestionario la teoría triarquica de este autor, con él pretende conseguir una valoración y conocimiento del funcionamiento y características de la inteligencia en situación de aprendizaje, poniendo así de manifiesto una forma determinada de aprender. Sobre todo, es importante saber qué es lo que vas a hacer, qué decisiones vas a tomar y cómo te vas a organizar. Es sencillo y directo y aunque lo respalda una brillante e hilvanada teoría, es difícil convertirlo en alguna de las variables o constructos sobre los que se asienta nuestro cuestionario AMDT y que a nuestro juicio pueden influir de manera directa en el rendimiento académico y por tanto en las calificaciones escolares. Sus preguntas son bastante operativas y van dirigidas a poner de manifiesto habilidades de pensamiento, no actitudes ni hábitos implícitos en el estilo de aprendizaje de cada alumno. Lejos queda la posible utilización directa de datos de este tipo para asegurar en última instancia un estilo que pueda correlacionar o ser indicativo de lo que son buenos o malos alumnos.

9.4.4. CUARTA FASE: Cumplimentación del cuestionario. Análisis de resultados y valoración de las respuestas dadas por el alumnado.

Llegados a esta fase de la investigación, pasamos a administrar el cuestionario en el "I.E.S. Infante D. J. Manuel" de Murcia, para ello se tomó una hora de clase y se eligieron diez grupos entre tercero y cuarto de la E.S.O., conformando la muestra un total de 242 alumnos. Una vez cumplimentado sin registrar ninguna incidencia, se procedió a la corrección y posterior estudio de las respuestas. Vista la naturaleza de éstas en función del contenido de los ítems, comprobamos que era una información a la que se le podía sacar bastante partido, no solo para nuestro trabajo sino para otros estudios y actuaciones en el campo educativo, pudiéndose ser utilizadas con fines tan diversos como los de:

a) Disponer de un mejor y más amplio conocimiento de las características presentes y potenciales de nuestro alumnado respecto al aprendizaje.

b) Tener un mejor conocimiento de las posibilidades predictivas de variables que no siempre se tienen en cuenta a la hora de valorar el rendimiento académico.

c) Disponer de un conocimiento más global y completo de los factores que se dan en toda situación de aprendizaje.

d) Tener un conocimiento más cabal de la actitud que mantiene el alumno frente al estudio y el aprendizaje, tanto en casa como en el aula.

e) Saber cuál es la percepción que tiene el alumno sobre la atribución de los resultados de su aprendizaje.

Finalmente, con las respuestas en la mano, son muchas las posibilidades de sacar conclusiones prácticas y útiles para el presente trabajo, así como, para orientar a los alumnos y de paso mejorar las estrategias de enseñanza del profesorado. Una vez metidos de lleno en

la realidad de los datos, hemos optado por el estudio de las contestaciones desde el punto de vista individual y grupal, relacionadas con los ítems y las variables de estilos, valorando los siguientes casos:

a) El ítem que ha obtenido una puntuación más baja en cada uno de los bloques.

b) El ítem que ha obtenido la puntuación más alta en cada uno de los bloques.

c) Los ítems con puntuación más baja de todo el cuestionario.

d) Los ítems con puntuación más alta de todo el cuestionario.

e) El bloque o variable de estilos de aprendizaje que ha obtenido puntuación más baja.

f) El bloque o variable de estilos de aprendizaje que ha obtenido la puntuación más alta.

g) El estudio de los resultados desde el punto de vista de cada alumno.

h) El estudio de los resultados teniendo como referente a los grupos.

La utilidad de los datos, al margen de la investigación presente, ha sido muy grande ya que al ser nominal cada cuestionario, el conjunto de contestaciones de cada grupo fueron puestas a disposición del tutor/a y del profesorado que les impartían clase. De esta manera, se convirtieron en fuente de consultas cuando se quería implementar intervenciones individuales y grupales o simplemente recabar información de algún alumno o grupo concreto.

Atendiendo, por tanto, a las posibilidades de interpretación que ofrecen los resultados del cuestionario, vamos a realizar el estudio de los mismos, teniendo en cuenta que las interpretaciones realizadas son lecturas interesadas que aporta el cuestionario AMDT para enriquecer y mejorar el proceso de E/A.

9.4.4.1. Los ítems peor valorados.

Los quince ítems que a continuación relacionamos suponen los menos valorados, es decir, aquellos que han obtenido la puntuación más baja. Esto significa que la relación de déficits o problemas que manifiestan los mismos son los más frecuentes dentro del estilo de aprendizaje de nuestros alumnos. Los hemos representado gráficamente expresando el tanto por ciento existente entre la puntuación obtenida y el máximo de puntos que podría obtener cada ítem, lo que corresponde al número total de alumnos (242). La elección de tal número de ítems (15) como peor valorados, se ha realizado en base a que es una cantidad suficientemente representativa. También hemos realizado un análisis casuístico e interpretativo de cada uno de ellos con el objetivo de explicar por qué los han puntuado menos.

1º) Número **119**

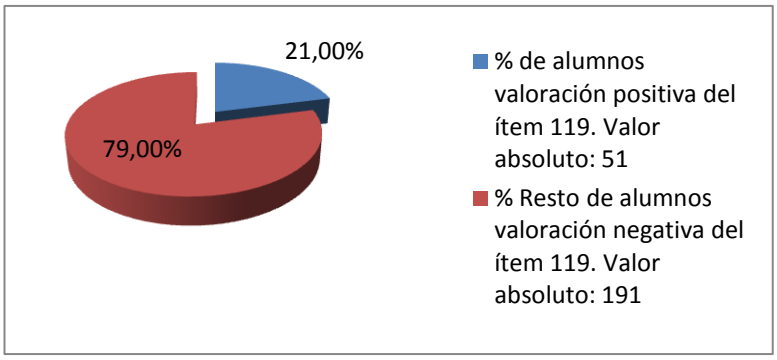

Fig. nº 4. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 119.

Pertenece al ámbito de las "Técnicas y Hábitos de estudio" y dice: *"Me suelo agobiar por causa de mi retraso al realizar las tareas"*. Los que han contestado con un "Sí" han realizado una valoración negativa del ítem (son la mayoría), frente a los que han contestado que "No" cuya respuesta debe considerarse una valoración positiva. En relación a esto, hemos de hacer notar la condición

especialmente relevante para los jóvenes del término agobio (es algo que está muy presente en su vida), puesto que hoy ocupa un lugar importante entre las reacciones emocionales negativas de los adolescentes relacionados con todo tipo de experiencias, especialmente en el campo del estudio. De esto se deduce, que aquello que produce esa sensación de tensión estresante es desencadenado por su condición de estudiante, tanto en el aula como en casa, así como, por el hecho de pensar en la responsabilidad y exigencia que supone el compromiso de estudiar, siendo éste uno de los factores de primer orden que provoca reacciones más aversivas y que desemboca en conductas ansiosas, generalmente provocadas desde tres ámbitos:

1) *El familiar*. Responsabilidad ante los padres y con la familia en general como hermanos, abuelos, etc.

2) *El escolar*. Responsabilidad ante el tutor/a, profesorado y ante los compañeros.

3) *El personal.* Responsabilidad ante sí mismo, autoestima, etc.

Estos tres factores se irán repitiendo a lo largo de todos los análisis como causa de, tanto en la valoración negativa como en la positiva.

2º) Números **40** y **125.**

Pertenecen respectivamente al bloque "Motivación escolar" y "Técnicas y Hábitos de estudio", los cuales dicen:

Nº 40: *"Ponerme a estudiar me cuesta bastante trabajo"*

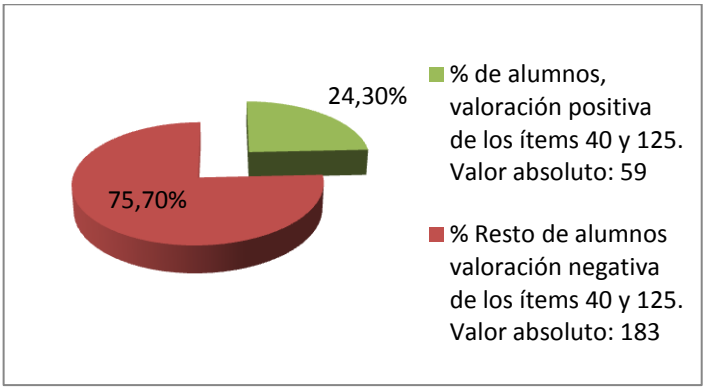

Fig. nº 5. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas a los ítems 40 y 125.

En contraste con el ítem anterior, la respuesta afirmativa se considera una valoración negativa del ítem contestado. Es cierto, esta pregunta nos habla de una realidad universal entre los adolescentes, cual es la de que el estudio es una actividad para la que no se tiene una predisposición natural, debe ser por tanto adquirido con mucho esfuerzo y tenacidad. Generar un hábito de estudio supone tener la capacidad o la habilidad de vencer la inercia del enfoque más lúdico que tiene la infancia y la primera juventud, hasta que llega la adolescencia y estudiar se impone convirtiéndose en un compromiso y en una empresa de mayor envergadura. Vencer la resistencia a estudiar se convierte en un reto que va a determinar la madurez como persona del estudiante, de tal forma que, este aspecto, supone por si solo un factor único para intentar modificar o movilizar otras cualidades que apuntarían hacia una actitud de compromiso con el propio futuro.

Debemos tener en cuenta que el alumno puede, en muchos casos, no ser conscientes del problema que tiene, puesto que funciona y se hace patente el autoengaño, a saber, la actitud tolerante y relajada hacia uno mismo cuando se piensa que lo que se va estudiar es fácil, y que por tanto, se puede dejar para mañana. Es el caso del estudiante que trata de acallar su mala conciencia y se recuerda a sí mismo que debe empezar ya, pero que ve el

estudio tan asequible que piensa que más tarde puede ponerse a estudiar sin ningún problema con ánimos renovados. Esto supone en realidad una no aceptación del compromiso de estudio, pues significa quitarse tiempo de otras dedicaciones de ocio y diversión.

Nº 125: *"Yo sólo estudio cuando tengo exámenes"*

Este ítem está relacionado con un hábito negativo, por cuanto estudiar se toma como un hecho al que hay que responder con la menor implicación posible. En esta valoración tiene un peso importante el aprendizaje memorístico de carácter superficial y poco o nada significativo, dirigido expresamente a superar una prueba. En este caso, algo tiene que ver el enfoque didáctico y metodológico que el profesor plantea en su asignatura, si no sigue con rigor la evaluación continua, en la que importa el trabajo de clase como proceso no puntual, en el que el alumno es un sujeto activo y participativo que lleva al día su materia. Este hecho no es nada extraño en la actitud de los estudiantes de la E.S.O., siendo una realidad a combatir con constancia por parte del profesorado.

3º) Números **100** y **127**.

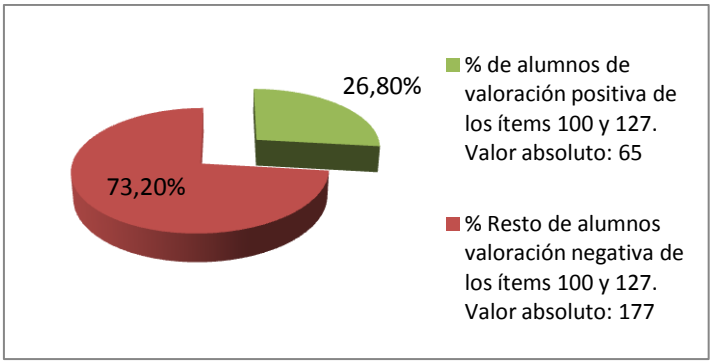

Fig. nº 6. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas a los ítems 100 y 127.

Pertenecen ambos al bloque de "Técnicas y Hábitos de estudio", los cuales dicen:

Nº 100: *"En general, me aburro cuando llevo un rato sentado sin moverme".*

Este ítem hace mención al desinterés y la falta de adaptación de los alumnos con relación a lo que estudian. Aquí debe tenerse en cuenta la vía de conocimiento e interacción con la realidad que supone el pensamiento eidético frente al icónico, en el cual están más versadas y adaptadas las nuevas generaciones. En sí, las actividades lectoescrituras tienen pocos adeptos, y si es por obligación, aún menos. Es necesario, por tanto, esperar a que exista un cierto nivel de madurez en el alumno para que sea capaz de identificarse con aquellas actividades obligatorias, no lúdicas (aunque pueden terminar gustando) que obedecen a la dimensión de una tarea mental compleja y abstracta. En el caso contrario, se encuentra el alumno que no es presa fácil del aburrimiento e introyecta el estudio como algo suyo con lo que no debe discrepar demasiado. No obstante, la respuesta que aquí se plantea puede ser la reacción temperamental de una personalidad con otras habilidades y necesidades, puede tratarse de perfiles más activos que requieren más la manipulación, el procedimiento o el cambio de ubicación y en el que media la necesidad de actividad física. De cualquier forma, si el alumno quiere llegar lejos en sus estudios deberá aumentar su implicación en el estudio y eliminar, en la medida de lo posible, la desesperación mientras está en clase.

Nº 127: *"Tengo un horario diario de estudio"*

Al igual que hemos comentado en el ítem 125, la valoración negativa hay que tomarla como una actitud ante la exigencia del estudio, al que en el mejor de los casos se le dedica lo imprescindible, movido casi siempre por la necesidad de algún examen o prueba, la

presentación de algún trabajo o la certeza de que van a preguntar. El profesor, por tanto, deberá controlar este aspecto en el que no solamente se incluya el hecho de organizarse y planificarse, sino que en principio disponga de tiempo, pues éste debe ser el primer paso para poder estudiar. Sin tiempo nada es posible, debiendo el tutor y el profesor exigir algún tipo de plan de estudios que sea realista y verificable y lo suficientemente flexible para que se pueda cumplir. El estudiante conforme va promocionando de curso y aumentando la complejidad de sus aprendizajes, necesita un horario de estudio para responder de manera organizada a las exigencias de estudio.

4º) Número **21**.

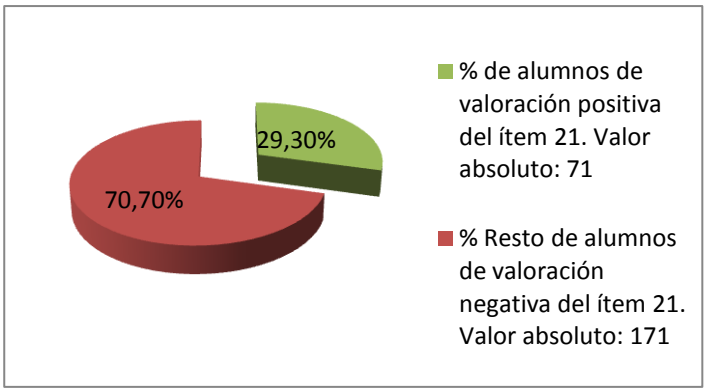

Fig. nº 7. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 21.

Pertenece al bloque de "Aptitudes y Capacidades", el cual dice: *"En general, me doy perfecta cuenta de otras formas más eficaces de resolver los problemas de clase".*

Este es el ítem, de los valorados con el "No", que primero se puede identificar con lo que serían estrategias de aprendizaje y que conlleva tener una capacidad o posibilidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje. Atención, implicación y personalización juegan un papel muy importante, es una variable que depende de su estilo de aprendizaje y que deberá sincronizar con el estilo de

enseñar de sus profesores. Pero el tener conciencia, puede no servir para nada si no se ejecuta el compromiso que supone. En estas circunstancias, es el profesor quien tiene la responsabilidad de ver esas otras formas más eficaces de resolver los problemas para que las incorpore a su repertorio de recursos para la resolución de problemas. El alumno comprometido con el estudio, que entiende y comprende, acepta el reto que supone ampliar su horizonte de conocimientos y con dedicación y esfuerzo consolida sus posibilidades de aprendizaje futuro.

5º) Número **11**.

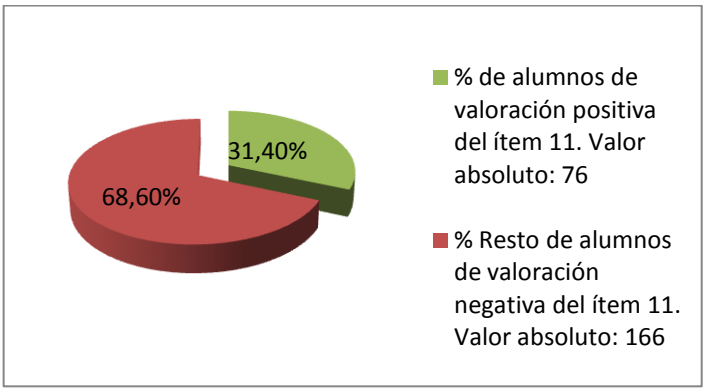

Fig. nº 8. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 11.

Pertenece al bloque de "Aptitudes y Capacidades", el cual dice: *"Aunque puedo recordar hechos y detalles de un tema, a menudo me cuesta hacerme una idea global de todo".*

Este es otro de los ítems que contestar "Sí" significa una valoración negativa del mismo. Es un déficit que en gran medida depende de las estrategias que le transmite el profesor para aprender a aprender, esto supone, no tanto que perciba las partes como un todo, sino que el alumno sea capaz de hacer un planteamiento que incluya en sus concepciones más lo general que lo particular. El profesor, desde sus competencias, deberá frenar esa tendencia a la

inmediatez a la hora de plantear soluciones que tiene el alumno cuando se le presenta un problema, ya que éste no siempre es capaz de darse cuenta de que aprender supone no solo una visión clara de una particularidad, sino que ha de tener una visión global de los fundamentos y los procedimientos generales con que se estructura un tema.

6º) Números **34** y **83**.

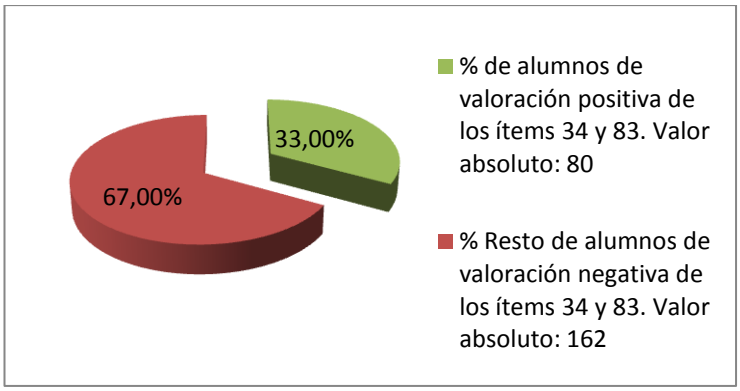

Fig. nº 9. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas a los ítems 34 y 83.

Pertenecen a los ámbitos de "Motivación escolar" y "Destrezas y Habilidades de aprendizaje", respectivamente, los cuales dicen:

Nº 34: *"Realizar exámenes, es para mí como un deporte en el que puedo ganar".*

En general, el hecho de realizar exámenes no supone una prueba que pueda ser entendida como un juego. El estudio para los jóvenes no se asocia al deporte puesto que éste implica esfuerzo, resignación, aceptación de la derrota y espíritu de superación, en lo individual; y en lo colectivo, cooperación, solidaridad, entrega, etc.. Por otra parte, la sensación tan gratificante que pueda suponer la victoria no es percibida de manera tan inmediata ni con tantos costos como supone para un joven superar un examen de los muchos que va tener, en el que no existe de forma clara

y delimitada cual es su adversario y tampoco tiene el carácter lúdico y festivo que la práctica deportiva conlleva.

Nº 83: *"En general, no sé cómo empezar una tarea compleja o más difícil de lo habitual".*

Este ítem presupone unas dificultades inherentes a los alumnos que necesitan algún tipo de estimulo o directriz para iniciar las tareas que presenten más dificultades de las habituales. Las carencias se manifiestan en dudas cuando la resolución de problemas o la comprensión de conceptos se salen fuera de la rutina. Son importantes para mejorar esta faceta la capacidad de análisis y de abstracción.

7º) Número **80.**

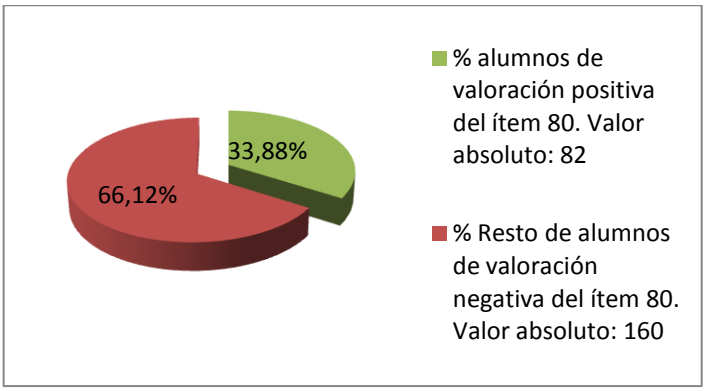

Fig. nº 10. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 80.

Pertenece al ámbito de "Destrezas y Habilidades de aprendizaje", el cual dice: *"Detecto frecuentemente los fallos en las argumentaciones y explicaciones que se dan sobre un tema".*

Si el alumno es capaz de responder afirmativamente a este ítem, se puede entrever su capacidad de aprendizaje en lo que se refiere a una serie de factores básicos como son, la atención, la preparación previa, la comprensión verbal y en definitiva, la rentabilización del estilo de

enseñanza del profesor. Esto supone estar dentro de las coordenadas de dominio de un conocimiento, y por tanto, poder avanzar dentro del mismo ampliando sus horizontes y sus posibilidades. De esta suerte de cualidades, podemos destacar al alumno que se hace preguntas y participa en la dinámica de clase. Siendo la capacidad aquí reseñada un factor que marca la frontera entre los buenos y malos alumnos, realidad ésta que debe ser intervenida por el profesor haciendo que se centren más en las exigencias que implica aprender.

8º) Número **99**.

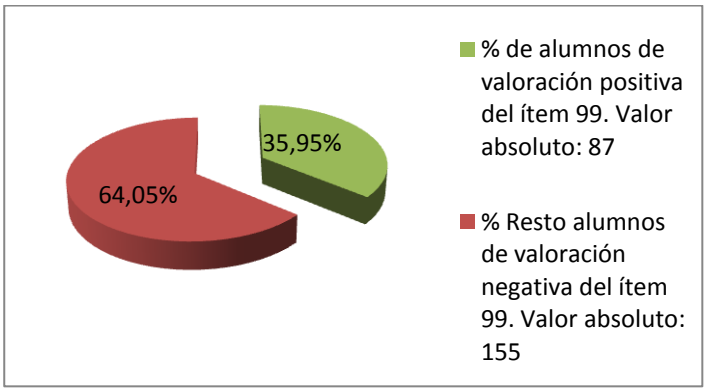

Fig. nº 11. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 99.

Pertenece al ámbito de las "Técnicas y Hábitos de estudio", el cual dice: *"En mi sesión de estudio, estoy continuamente pensando lo que me queda para terminar".*

Este ítem pone de manifiesto una realidad que se da entre los alumnos en relación a un tipo de conducta en general y a la del estudio en particular, como es la poca capacidad de autorregulación en base a unos fines y objetivos. Controlar el proceso de aprendizaje supone para cualquier alumno un logro, parejo a la consecución de una madurez que deviene en éxito con respecto a lo que se va a estudiar, a cómo se va a estudiar y cuando se va a estudiar. Por tanto, controlar el proceso de estudio y el

rechazo que pueda provocar y en su caso la ansiedad que reporta es un argumento de peso para conseguir una mayor eficacia y rendimiento en los estudios. Todo ello depende de muchos factores que empiezan por las condiciones favorables del lugar de estudio, siguiendo por tener claro lo que se va a estudiar, y continuando, por el deber de apaciguar preocupaciones para terminar por estar ubicado en el aquí y el ahora, ya que el tiempo no debe ser un obstáculo sino un aliado para el estudio.

9º) Números **27**, **45** y **120**.

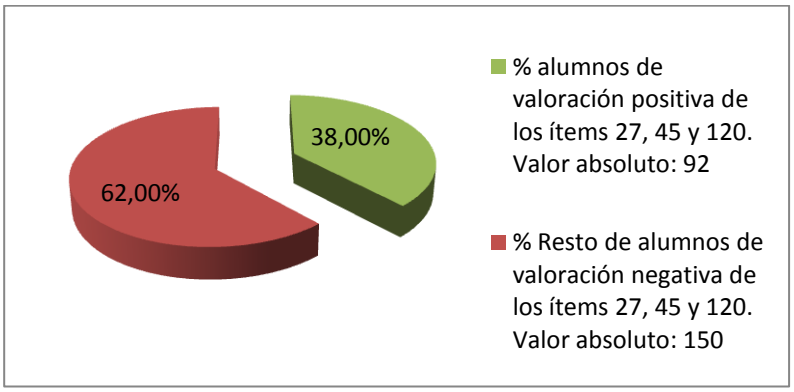

Fig. nº 12. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas a los ítems 27, 45 y 120.

Pertenecen respectivamente al bloque de "Aptitudes y Capacidades", "Motivación escolar" y "Destrezas y Habilidades de aprendizaje", los cuales dicen:

Nº 27: *"Tengo dificultades para abordar una tarea compleja".*

Nº 45: *"Cuando estudio, me gusta ampliar mis conocimientos siempre que puedo por el placer de aprender más".*

Nº 120: *"Suelo trabajar a lo largo de todo el curso y no dejarlo todo par a el último momento".*

- El primer ítem exige conocer y analizar lo que es una tarea compleja para un alumno de la ESO, es decir, aquellas tareas que son difíciles cuando se aprende pero que no lo serían tanto si ese alumno trabajara más y tuviera mejor base. No obstante, pertenece también al ámbito de aspectos a mejorar en lo que debe intervenir el profesor puesto que no dependen exclusivamente del alumno, enseñándole estrategias para abordar tareas más complejas, y sobre todo, dándole confianza para que ante las dificultades no se arredre pero tampoco se obsesione con ellas.

- El segundo ítem debemos entenderlo de forma generalizada como el hecho de que los alumnos estudian para aprobar, no para aprender, y por tanto, las posibilidades de ampliar conocimientos significa un esfuerzo y una mayor dedicación, que para el alumno no tiene ninguna contrapartida. Se trata de un estudiante que posee una capacidad suficiente para aspirar a obtener mejores calificaciones que las que obtiene habitualmente, pero que le dedica lo imprescindible a aprobar.

- El tercer ítem se complementa con el nº 125, comentado anteriormente, en el que dice que solamente estudia cuando tiene exámenes, aunque éste (nº 120) resulta ser mejor valorado que el anterior, porque el alumno sí que tiene una percepción de que sí se prepara a lo largo del curso. Son los resultados los que le van a decir que no le está dedicando el tiempo suficiente, y que por tanto, su nivel eficacia no es la adecuada, en última instancia, es el profesorado el que deberá hacerle las indicaciones oportunas para que cambie su método de estudio.

10º) Número **78**.

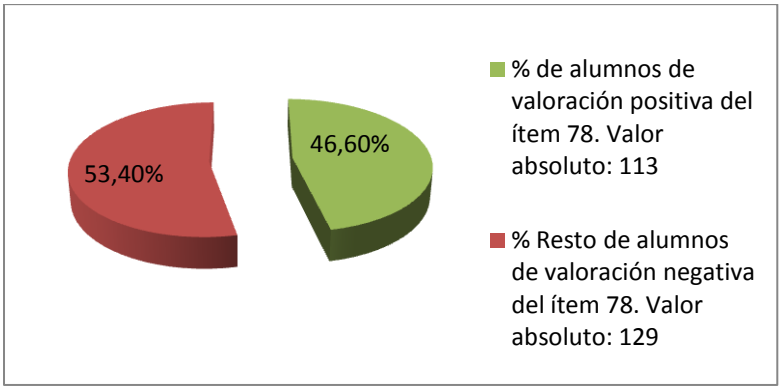

Fig. nº 13. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 78.

Pertenece al bloque de "Destrezas y Habilidades de aprendizaje", el cual dice: *"Procuro tener comprendida y desarrollada toda la teoría de un tema antes de pasar a ver los aspectos prácticos"*.

La matización que se refleja en este ítem supone tener la capacidad de diferenciar claramente entre teoría y práctica, lo que conlleva aprender las dos por separado, esto implica una dedicación en profundidad, empezando primero por controlar la parte teórica para después pasar a la práctica. Si lo que se valora en realidad son los resultados y éstos se miden en eficacia en la resolución de problemas, sí puede aprenderse directamente de una forma procedimental sin dedicarle más tiempo a la teoría, tal es el caso de las rutinas procedimentales que cada conocimiento implica. Aquí es importante que el profesor entre a valorar más la parte teórica y se ofrezca un planteamiento más positivo de ésta que proporcione a los alumnos un aprendizaje más completo y eficaz.

Tras del análisis de cada uno de los ítems menos puntuados, vamos a realizar unas representaciones gráficas de la distribución de las puntuaciones asignadas en los quince ítems que menos han valorado los alumnos al cumplimentar nuestro cuestionario AMDT de estilos de aprendizaje.

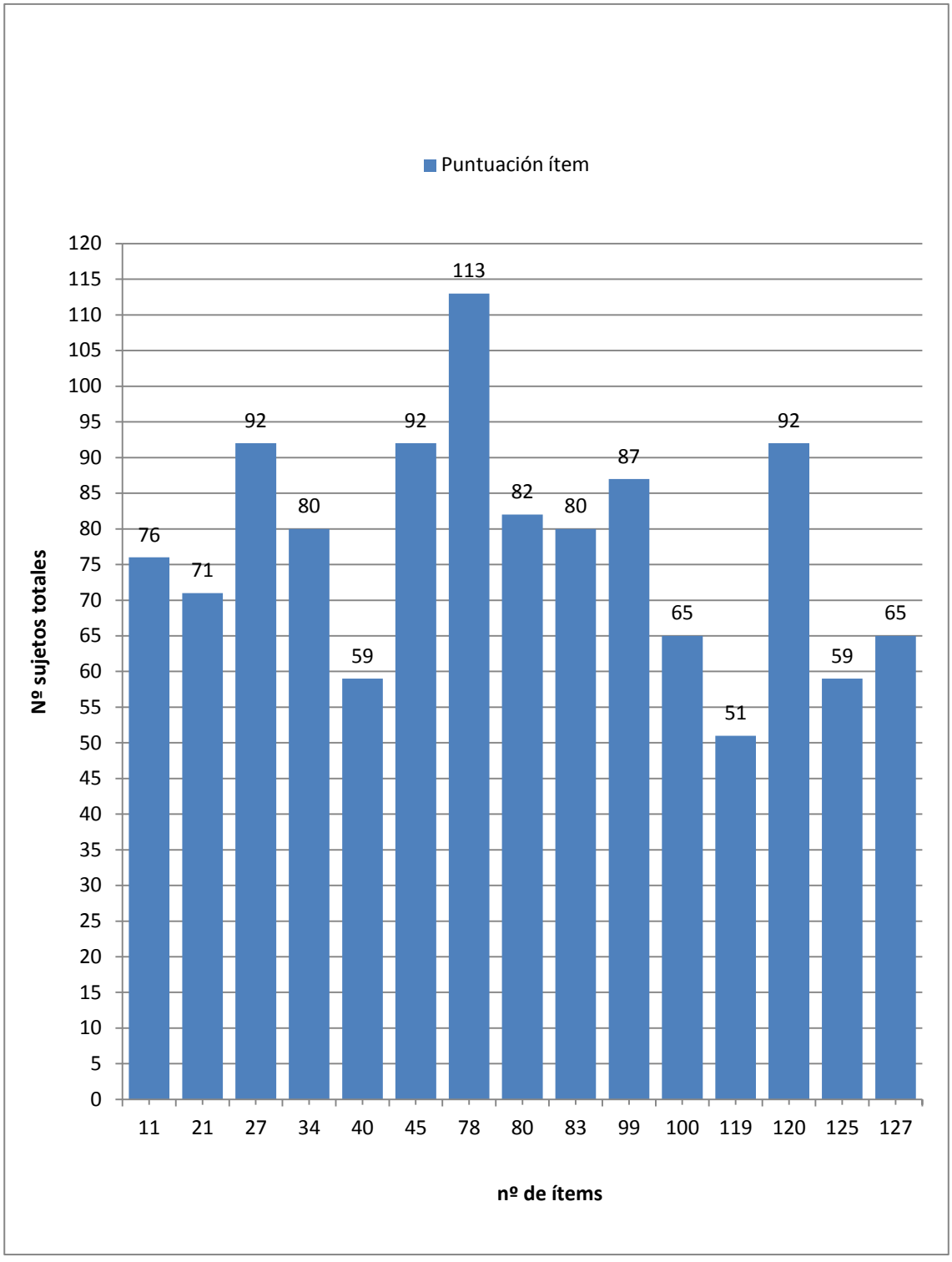

Fig. nº 14. Diagrama de barras representativo de los ítems que han obtenido la puntuación más baja.

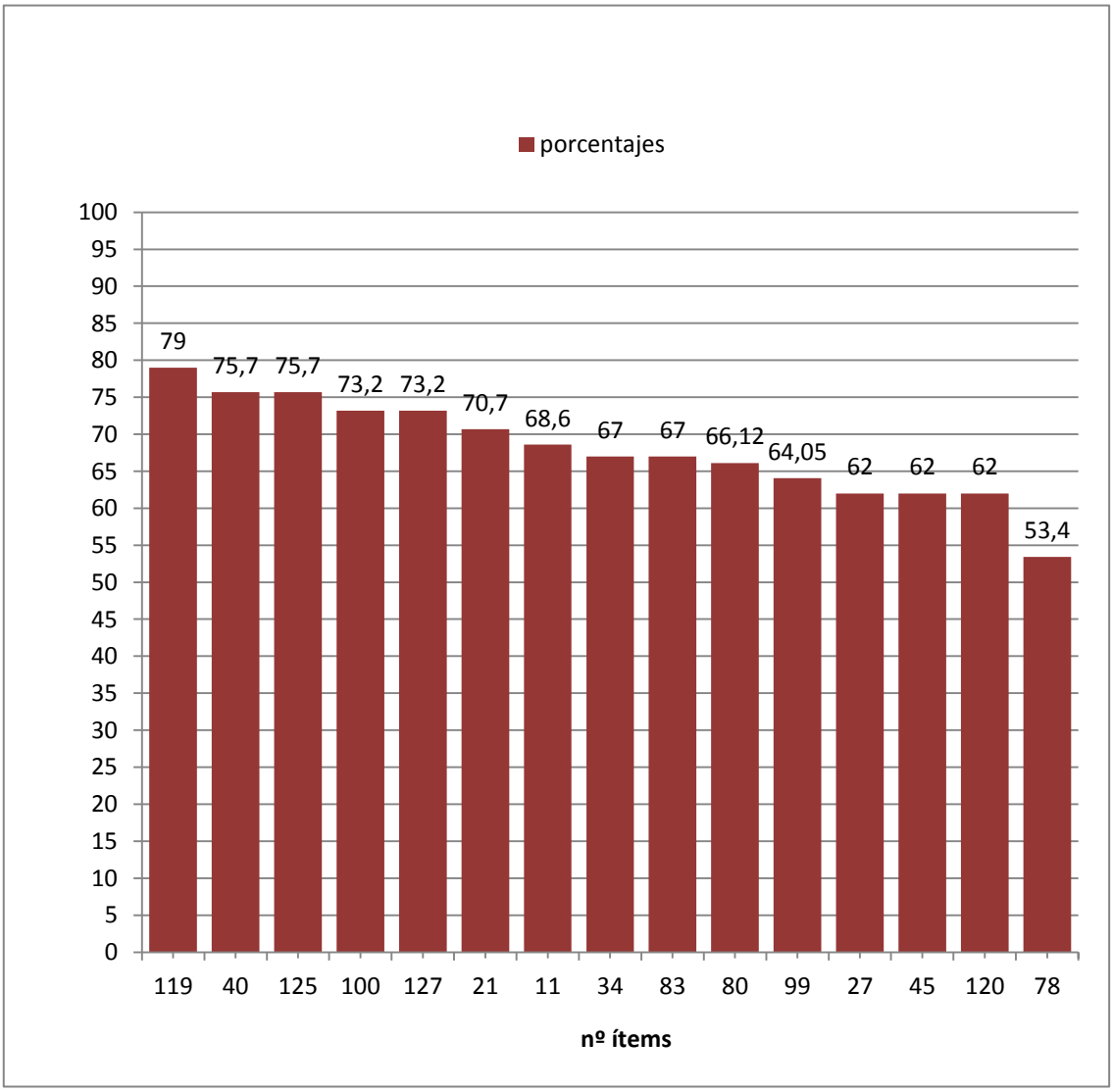

Fig. nº 15. Diagrama de barras en el que se representa gráficamente el % de alumnos que tienen el déficit que indica el ítem fruto de un estilo de aprendizaje determinado, según cuestionario AMDT.

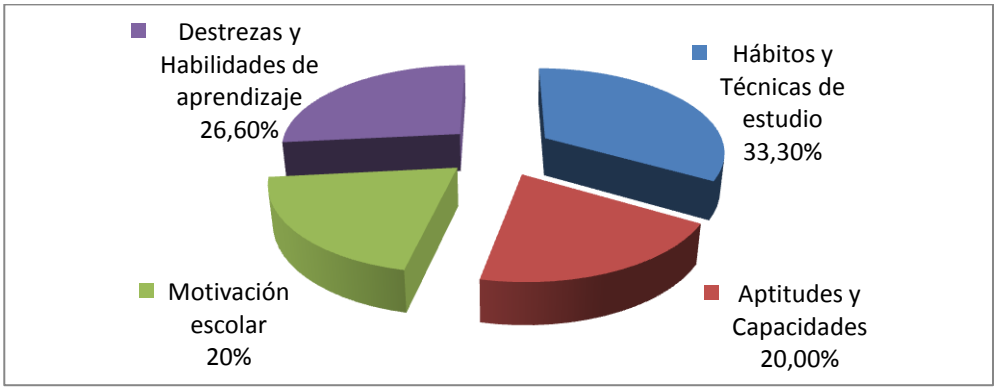

Fig. nº 16. Diagrama circular que representa los porcentajes de cada una de las variables, utilizadas para elaborar el cuestionario AMDT, donde se sitúan los ítems menos puntuados.

Sobre ambos gráficos podemos sacar conclusiones que pueden servir para hacer aportaciones a nuestra investigación desde distintas perspectivas, a saber:

1) Es una constatación de cuáles son los ámbitos donde se sitúan las dificultades más importantes para utilizar un buen estilo de aprendizaje.

2) Supone un indicador para que el profesor trabaje más ese ámbito de cara a mejorar el estilo de aprendizaje.

3) Indica qué actitudes concretas debe mejorar el alumno para aumentar su rendimiento académico.

9.4.4.2. Los ítems mejor valorados.

Los doce ítems que tienen más puntuación representan en cuanto a su valor el 7,17% del total de puntuaciones obtenidas entre todos los alumnos, a diferencia de los 15 ítems menos puntuados que suponen el 3,6%. Esto supone que son rasgos o actitudes más frecuentemente presentes entre los estilos de aprendizaje que tienen nuestros alumnos. Teniendo en cuenta estas consideraciones, vamos a comentar y representar gráficamente los 12 ítems por orden de puntuación (la elección del nº corresponde a al criterio de que es una cantidad suficientemente representativa). A saber:

1º) Número **55**

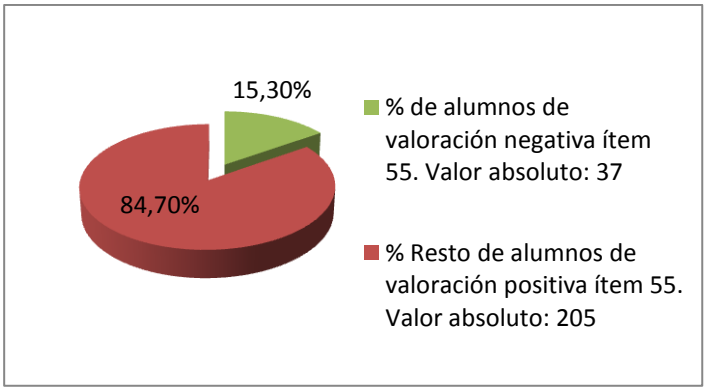

Fig. nº 17. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 55.

Corresponde al bloque de Motivación escolar y dice lo siguiente: *"Me gusta hacer las cosas bien".*

Este ítem está relacionado con un principio que no solamente es aplicable al estudio, ya que aquí el alumno hace una declaración de intenciones que no solo afecta al propio estudio sino que es un principio de actuación o una filosofía de vida cercana a cómo se deben hacer las cosas. No obstante, se trata de un principio vital un tanto ambiguo, quizás por eso sea el más valorado y por eso es un deseo que está en todos, puesto que hacer las cosas bien, puede ser simplemente hacerlas a su manera sin tener en cuenta ningún punto de vista o referencia externa, y si llega a tenerlas en cuenta, lo hace muy a su manera. El me gusta hacer las cosas bien, es un principio que necesita referencias externas para que sea válido puesto que puede ser eso, una mera declaración de principios en la que puede estar excluido el rigor, la exigencia, el compromiso y el control. En este planteamiento puede caer dentro el estudio.

2º) Número **33**. Correspondiente al bloque segundo de Motivación escolar, el cual dice lo siguiente: *"Aprender es para mí una experiencia positiva".*

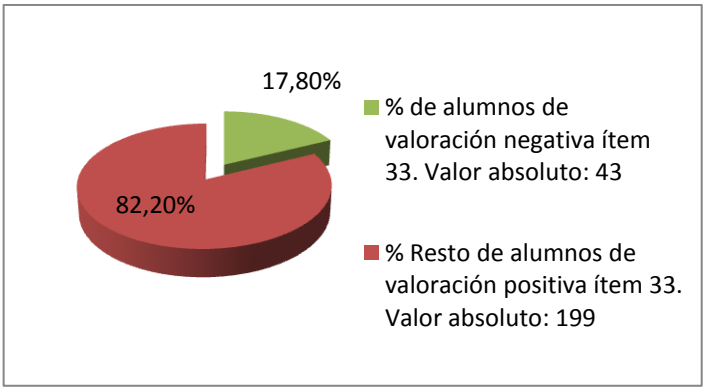

Fig. nº 18. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 33.

Estamos ante otro ítem, cuyo mensaje general puede referirse a toda una situación de aprendizaje idealizada en la cual no se incluye trabajo, esfuerzo, determinación, voluntad y dedicación en el tiempo cronológico o psicológico. Evidentemente, el hecho de aprender, es decir, cuando se percibe que se está aprendiendo, cuando se produce la transformación de los esquemas mentales a los que se refería Piaget (1983), se presenta como una realidad muy satisfactoria pero que puede estar exenta de los elementos de rigor y exigencia que hemos comentado anteriormente. Desde otra perspectiva, cabe pensar que la experiencia pueda ser positiva pero aislada, con lo cual perdería todo su valor y la trascendencia que para el estudio pueda tener esta reflexión.

3º) Número **49**. Corresponde al bloque de Motivación escolar, el cual dice lo siguiente: *"Me gusta aprender cosas nuevas".*

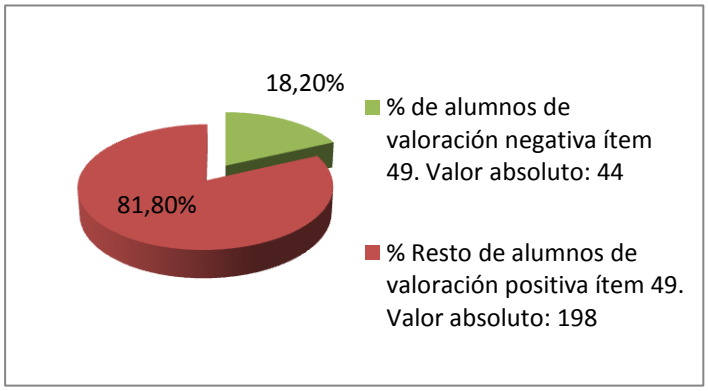

Fig. nº 19. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 49.

Frente a este ítem, cabe la consideración de que la novedad que reporta el vivir es un aliciente de los más importantes, pues bien, si este carácter novedoso se traslada al campo del estudio, también es otro aliciente más, puesto que el estudiante, tanto si es bueno como si es malo, necesita romper la rutina, agotar los momentos en

los que se repiten los contenidos y las explicaciones y pasar a los cambios y ver novedades. Esto siempre supone un incentivo que nos traslada a momentos deseables. La dualidad entre lo nuevo y lo aprendido, es algo que nos lleva ante uno de los principios básicos a los que se enfrenta la condición humana: la dimensión de estar en el mundo, siempre diferente, que se va modulando mediante el aprendizaje. Por tanto, si no podemos renunciar a dicha dimensión, y aprender es necesario, sí puede hacerse planteando las cosas de manera novedosa, bastante mejor.

4º) Número **51**. Corresponde al bloque segundo de Motivación escolar, el cual dice lo siguiente: *"Me gusta que los profesores reconozcan que hago las cosas bien"*.

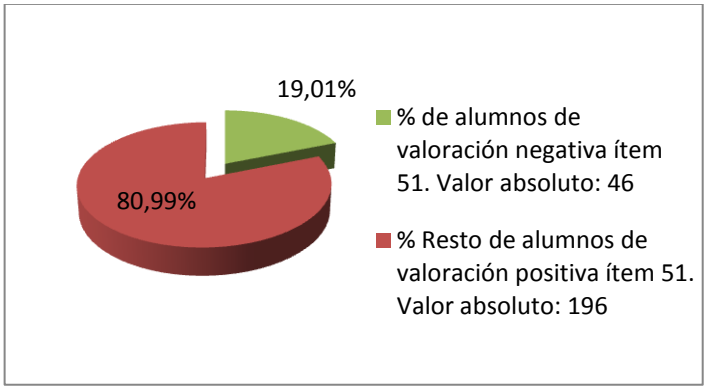

Fig. nº 20. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 51.

En este ítem se pone de manifiesto el hecho de que el aprendizaje requiere, por una parte, refuerzo sobre lo que se va aprendiendo, es decir, un referente humano que sitúe en los justos términos de reconocimiento y valoración lo que se aprende, y por otra parte, la gratificación emocional que nos reporta la autoridad en clase del profesor. Este sería el primer paso, el segundo, vendría a través de los padres, así tendríamos el plano de la motivación en una dimensión extrínseca, no obstante, el objetivo perseguido por excelencia es que la motivación

intrínseca o de logro, sea finalmente la que tenga más peso. Según el título del ítem, es evidente que si un alumno se predispone y deja abierta la puerta para que un profesor pueda motivarlo, supone ya una base importante para llevar el aprendizaje a buen puerto.

5º) Número **56**. Corresponde al bloque segundo de Motivación escolar, el cual dice lo siguiente: *"Me gusta experimentar personalmente un aprendizaje, sentir la satisfacción de comprender algo".*

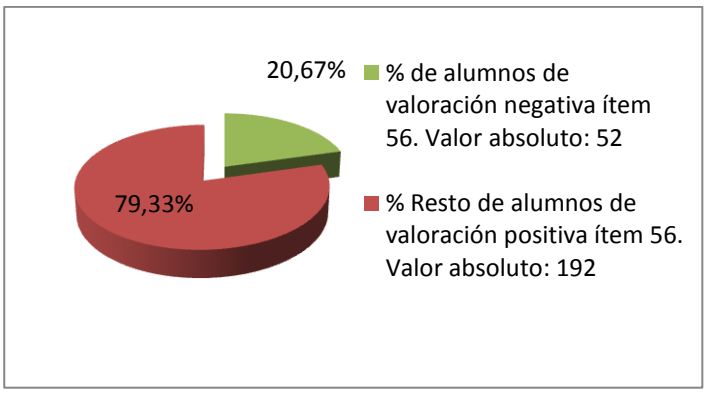

Fig. nº 21. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 56.

Este ítem es de los que están relacionados con la dimensión de personalización que requiere todo estudio, está también muy vinculado con los ítems primeros, siendo todo matices de una actividad central: el aprendizaje. Empero, aquí hablamos de una particularidad que puede establecer un principio perdurable durante toda la vida del ser humano, puesto que comprender será indicativo de éxito y satisfacción en la vida. Entender algo, significa reforzar el status del que comprende, darse valor a sí mismo y valorar a quien emite el mensaje. Por eso, es esta realidad la que consolida el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo hace avanzar y afianzarse, además de que significa una gratificación que aumenta la motivación y el interés por el estudio.

6º) Número **96**. Corresponde al bloque cuarto de Técnicas y Habilidades de estudio, el cual dice lo siguiente: *"Intento disponer de la mejor información cuando estudio"*.

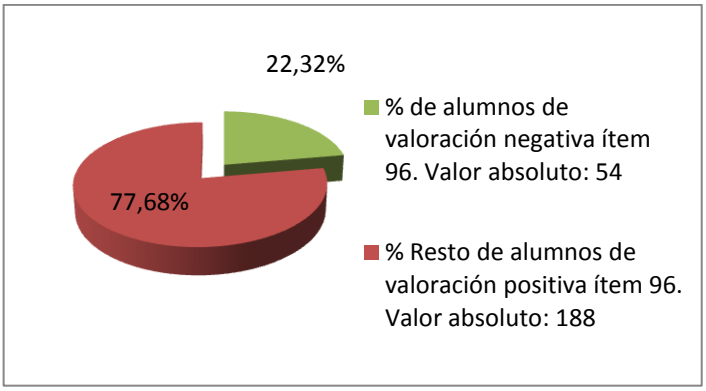

Fig. nº 22. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 96.

Este es el primer ítem que supone claramente una referencia a una técnica para estudiar y valora también otro hecho, cual es, cómo conseguir la información más adecuada y pertinente. Esto supone una postura activa que no siempre la persona que tiene esta necesidad la ejecuta poniendo de su parte sobre todo, tiempo, capacidad de investigación, atención, y una base académica suficiente. Esta aptitud se sitúa en el ámbito actitudinal que se le supone al aprendiz responsable y autónomo pues se le considera el principal agente de su propio aprendizaje, muy en la línea de lo que es aprender a aprender. Luego estará el otro tipo de aprendiz, más pasivo y sujeto a otros paradigmas de aprendizaje, como puede ser, el de transmisión-recepción y que no recurre a otros planteamientos o modelos educativos tales como el aprendizaje por descubrimiento o el paradigma constructivista.

7º) Número **107**. Corresponde al bloque cuarto de Técnicas y Habilidades de estudio, el cual dice lo siguiente: "*Me aseguro de tener en casa las*

condiciones adecuadas en el estudio que me permiten realizarlo con facilidad y eficacia".

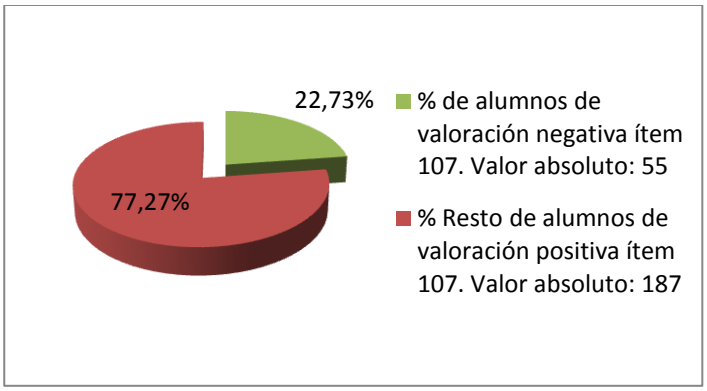

Fig. nº 23. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 107.

Un ítem parecido a éste lo hemos encontrado en el grupo de los peor valorados, de tal manera que supone una referencia tanto para los que tienen hábitos de estudio adecuados como para los que no lo tienen. Estas estrategias de apoyo al estudio funcionan o están implícitas en los buenos estudiantes, incluso, pueden servir para rentabilizar y añadir más eficacia en aquellos aprendices que tienen un buen rendimiento académico aunque no tengan unos aceptables hábitos de estudio, ya sea porque estudian de cualquier manera y en cualquier sitio, o porque, lo hacen en el último momento, etc., merced a que tienen una buena capacidad o aptitud intelectual.

8º) Número **66**. Corresponde al bloque de Destrezas y Habilidades de aprendizaje, el cual dice lo siguiente: *"Si un procedimiento me sirve para resolver un problema, lo suelo memorizar para resolver problemas similares".*

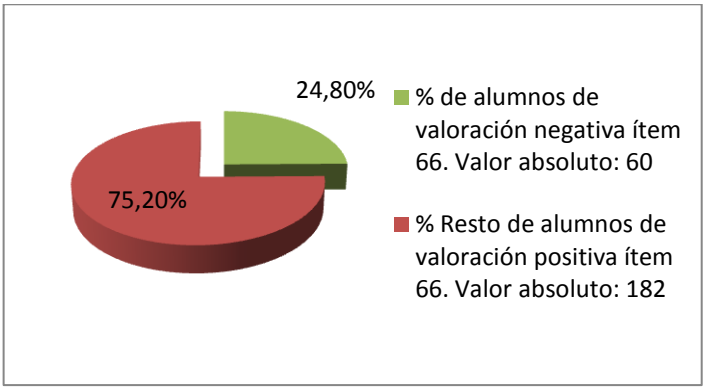

Fig. nº 24. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 66.

Este ítem también hace referencia a una estrategia para rentabilizar el estudio, y sobre todo, para mejorar la eficacia. Pertenece a una forma de saber que se sitúa en la base de un estilo de enseñar y aprender en las coordenadas del saber acumulativo, por otra parte, constituye un argumento utilizado por el profesorado para valorar la memoria e incluirla como un objetivo de aprendizaje, suponiendo además una indicación de cómo estudiar y cómo aprender la materia que se está explicando.

9º) Números **36**, **90** y **108**. Corresponden a los bloques segundo, tercero y cuarto (Motivación escolar, Destrezas, Habilidades de aprendizaje y Técnicas y Hábitos de estudio, respectivamente), los cuales dicen lo siguiente:

Nº 36: *"Estoy estudiando porque creo que debo estudiar"*

Nº 90: *"Generalmente, prefiero resolver un problema solucionándolo parte por parte".*

Nº 108: *"Intento relacionar las ideas que voy estudiando en casa con otras que ya he visto previamente en clase".*

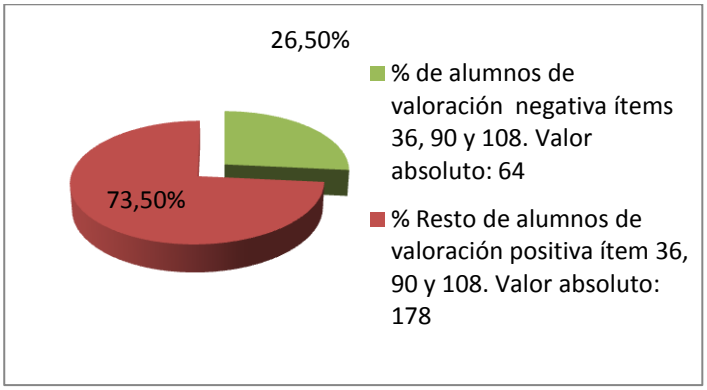

Fig. nº 25. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas a los ítems 36, 90 y 108.

- La valoración de éste primer ítem, supone una declaración de intenciones que debería estar en el primer lugar de los mejor valorados, pero es evidente que en un nivel obligatorio como es la E.S.O., muchos de los alumnos no tienen asumido de una forma personal el hecho de estudiar como una necesidad de formarse e instruirse, y sí por una obligación, que le viene impuesta por los padres.

- También en este segundo ítem encontramos la mención a una técnica para estudiar que se considera específicamente una estrategia para aprender. Lo hemos visto en los ítems peor valorados, en los que se pueden confundir el todo con las partes, siendo aquí importante aclarar que el que se vaya resolviendo parte a parte un problema, no quiere decir que no es conveniente tener una visión global. Es un enfoque de eficacia procedimental que los problemas se vayan resolviendo yendo desde lo más sencillo a lo más complejo.

- En este ítem se aprecia otro principio de eficacia acerca del estudio: relacionar lo que se ha aprendido en clase con lo que se va a estudiar, generalmente en casa. En actitudes como ésta se pone en funcionamiento un proceso que acciona la atención, la asimilación y la transformación de nuestros esquemas de conocimiento, todo ello, ubicado en un

contexto de participación e implicación en la dinámica de aprendizaje de clase. En estas circunstancias se debe disponer además, de unos hábitos de estudio suficientemente consistentes que puedan servir como referente para hacer del aprendizaje un proceso complementario entre el estudio en casa y el aprendizaje en clase.

10ª) Número **6**. Corresponde al bloque de Aptitudes cognitivas, el cual dice lo siguiente: *"He aprendido a controlar y dirigir mi conducta en el aula".*

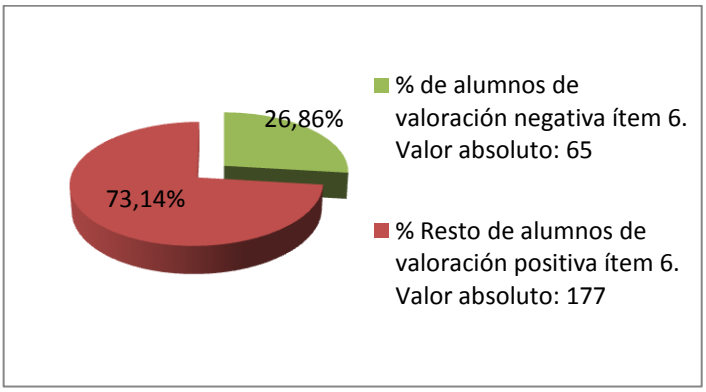

Fig. nº 26. Gráfico que representa porcentajes y puntuaciones relativas al ítem 6.

Es un ítem interesante para medir el progreso del alumno conforme va pasando de curso, aunque es una realidad percibida de diferente forma por el alumnado y el profesorado. Si el alumno lo considera así, puede que para el profesor no sea suficiente y no lo valore, y por tanto, deba seguir esforzándose para alcanzar el nivel que exige el profesor.

Tras el análisis de cada uno de los ítems, vamos a representar gráficamente la distribución de las doce puntuaciones más valoradas por los alumnos de nuestro cuestionario AMDT de estilos de aprendizaje.

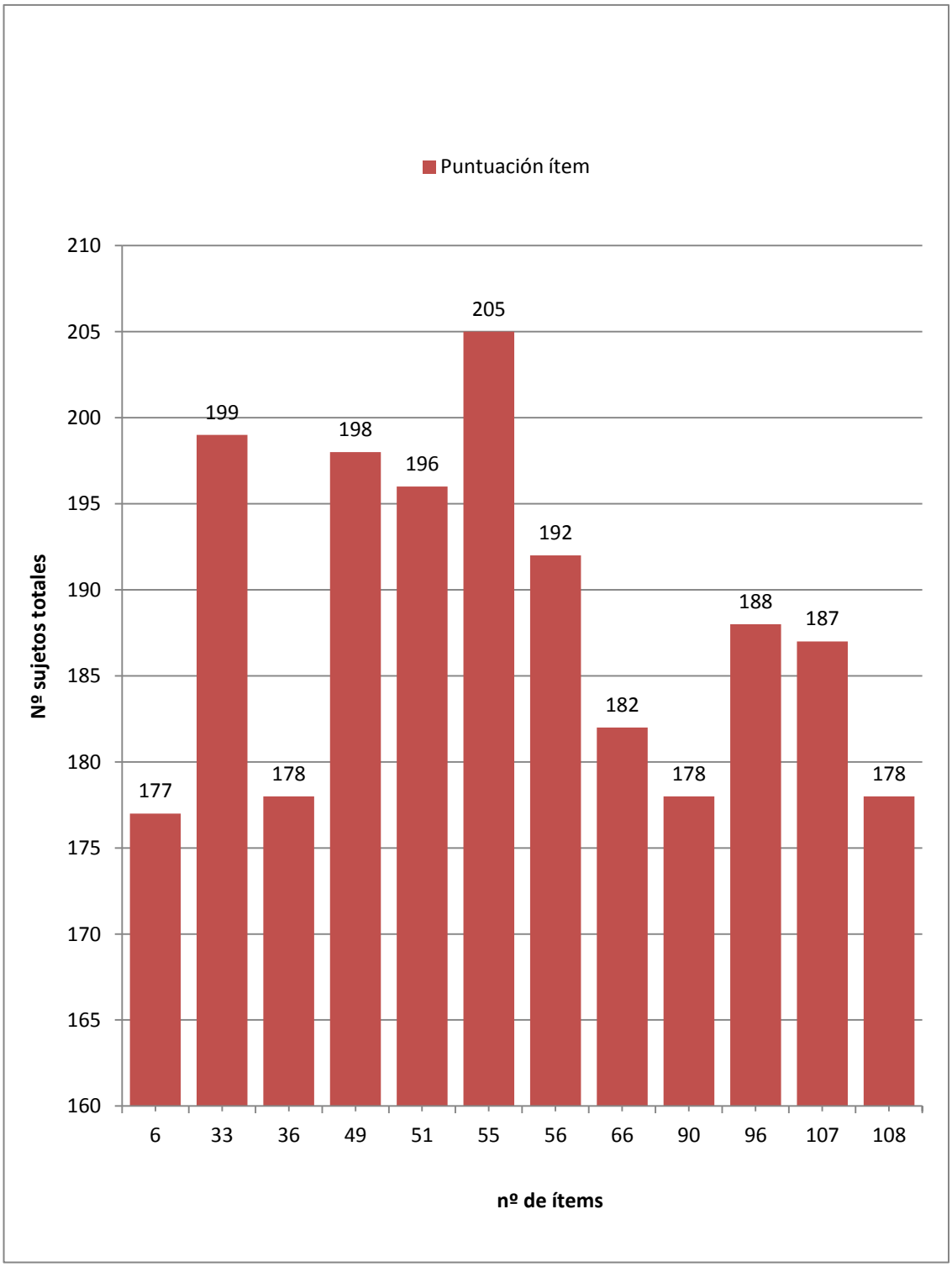

Fig. nº 27. Diagrama de barras representativo de los doce ítems que han obtenido la puntuación más alta en el cuestionario AMDT de perfiles de aprendizaje.

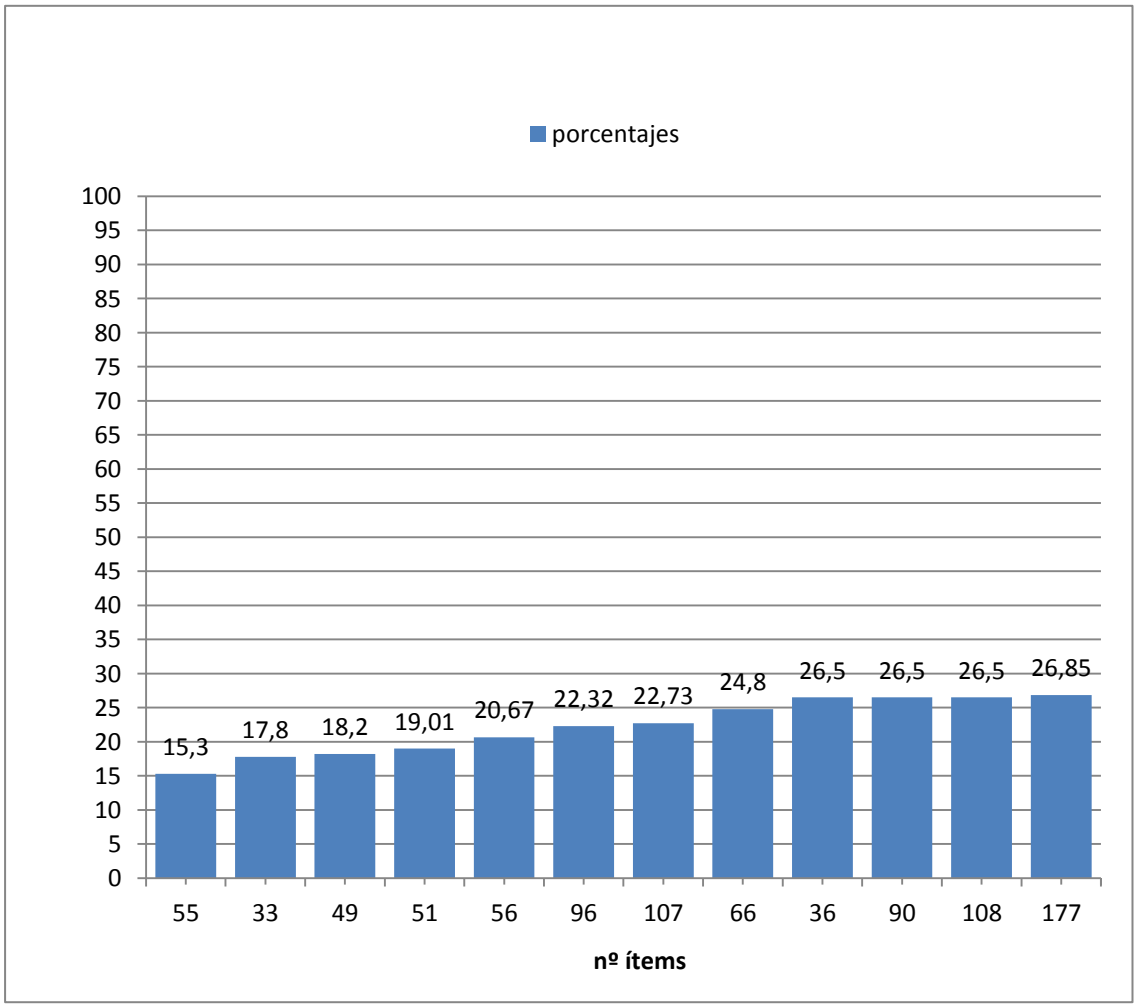

Fig. nº 28. Diagrama de barras en el que se representa gráficamente el % de alumnos que tienen el déficit que indica el nº de ítem, fruto de un estilo de aprendizaje determinado, según cuestionario AMDT.

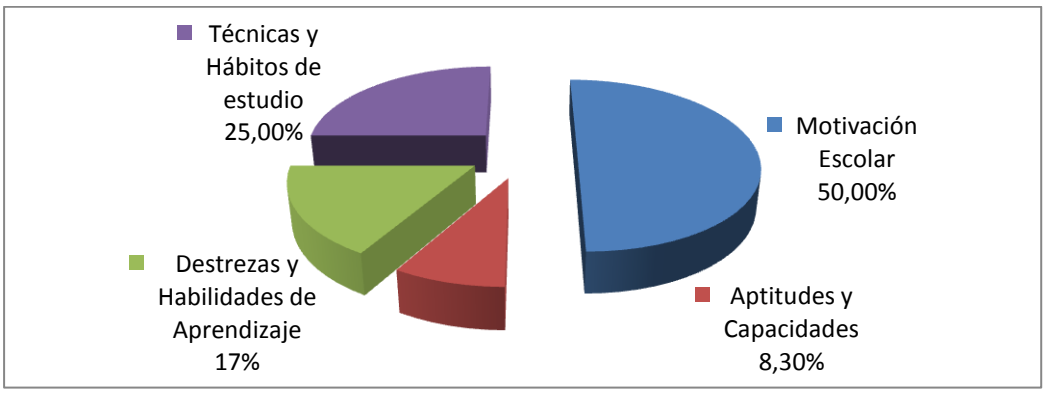

Fig. nº 29. Diagrama circular que representa los porcentajes de cada una de las variables utilizadas para elaborar el cuestionario AMDT donde se situan los ítems más puntuados.

9.4.4.3. Análisis de las respuestas individuales y grupales.

Moviéndonos en el terreno que nos interesa de las variables propuestas para conformar estilos de aprendizaje, si tenemos en cuentas las puntuaciones generales obtenidas por los alumnos en el cuestionario AMDT, el bloque (variable) mejor valorado es el que corresponde a la Motivación escolar, y el peor puntuado es el que corresponde a Técnicas y Hábitos de estudio. Es una primera conclusión, a la que le han seguido otras más, que tiene una perspectiva obviamente individual, pero que se puede y se debe estudiar desde una óptica grupal. Las aportaciones que puede hacer el análisis y la interpretación de los datos obtenidos desde ambas perspectivas, algunas de las cuales exponemos a continuación, son de las muchas posibilidades que tiene el estudio de los datos para los fines de esta investigación, y como no, también para tutores y profesores en el ámbito de su quehacer educativo. En definitiva, es un intento de justificar la utilidad del cuestionario para afrontar la instrucción general dentro el aula.

A) Valoración de los grupos

Empezamos este apartado con una afirmación general: el orden de la suma de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los grupos en el cuestionario, supone en sí una clasificación similar a la obtenida con la suma de las calificaciones académicas obtenidas por los mismos grupos durante el curso. En el primer caso, está referida a las variables de estilos de aprendizaje(4), y en el segundo caso, a las materias seleccionadas(4). Es una verificación interesante, condicionada, no obstante, por la tendencia que tienen los alumnos a sobrevalorarse a sí mismos cuando se trata de medir sus cualidades y aptitudes en torno al aprendizaje y el estudio. Una lectura de los resultados del cuestionario y su comparación con las notas escolares nos indica que, dicho cuestionario discrimina bien los buenos alumnos de los malos alumnos y, en términos generales, el balance académico global de un grupo-clase, a pesar de que los malos alumnos que participan en la experiencia,

en general, suelen tener un umbral alto de tolerancia con respecto a sus errores. Para reforzar nuestro diagnóstico, hemos de indicar que no ha habido ningún condicionante negativo digno de mencionar que haya influido en los resultados a la hora de cumplimentarlo, y por tanto, no ha existido ninguna razón para que las respuestas fueran diferentes a las que normalmente dan los alumnos de secundaria en este tipo de cuestionarios. Sin embargo, no debemos olvidar una regla que condiciona a los adolescentes más que a los adultos: no es lo mismo que te juzgues a ti mismo a que te juzguen los demás. Riesgo que en cierta forma hemos tratado de minimizar a lo largo de las sesiones de trabajo hasta llegar a administrar el cuestionario.

A propósito de la nomenclatura utilizada, conviene aclarar para una comprensión más completa de la naturaleza de los grupos con los que hemos investigado, que cuando encontremos D+E o A+B, corresponden a una forma de agrupamiento flexible para atender a la diversidad. De ahí que cuando aparezca el término "ordinario", nos estamos refiriendo a un grupo sin ningún apoyo ni atención especial, y cuando aparece "ayuda escolar", se refiere a una forma de agrupamiento para alumnos que necesitan más apoyo educativo y una atención especial, pero sin llegar a ser de necesidades educativas específicas.

Tampoco se ha incluido ningún grupo especial de alto rendimiento de los que habitualmente existen en el centro donde hemos llevado a cabo la investigación. Es cierto que, en dicho centro, prevalece desde hace una quincena de años una larga tradición de atención a la diversidad para alumnos con buen potencial de aprendizaje en los llamados grupos de "profundización curricular". Sin embargo, no se han incluido en nuestra investigación porque hemos considerado que estos grupos son especiales y al sufrir una selección muy rigurosa y exigente, podrían dar resultados muy atomizados, con pocos matices.

Como hemos señalado antes, la comparación de resultados nos hace ver que el cuestionario es válido para

pronosticar el rendimiento, en este caso, de tipo grupal. Esta aseveración queda confirmada al plasmar dicha comparación utilizando, por una parte, los porcentajes obtenidos por cada uno de los grupos en las puntuaciones 3 y 4 del cuestionario, referidas a las variables de estilos de aprendizaje ya citadas, cuya clasificación queda como sigue:

1º) 3º ESO C	79,8%
2º) 4º ESO D+E ordinario	74,1%
3º) 3º ESO D	72,0%
4º) 4º ESO C	57,5%
5º) 3º ESO E	56,0%
6º) 4º ESO B	53,0%
7º) 3º ESO F	51,0%
8º) 4º ESO A	50,0%
9º) 3º ESO A+B ordinario	45,8%
10º) 3º ESO A+B ayuda	44,6%

Y, por otra parte, utilizando la clasificación de los porcentajes de la suma de las calificaciones obtenidas en las cuatro asignaturas objeto de estudio (Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) por cada grupo, abarcando desde el sobresaliente al aprobado. Ordinal que ofrecemos a continuación:

1º) 3º ESO C	89,3%
2º) 4º ESO D+E ordinario	87,8%
3º) 4º ESO C	87,5%
4º) 3º ESO D	85,0%
5º) 4º ESO A	81,4%
6º) 3º ESO E	77,0%
7º) 3º ESO F	76,0%
8º) 4º ESO B	74,9%
9º) 3º ESO A+B ordinario	73,8%
10º) 3º ESO A+B ayuda	58,8%

Si observamos ambos ordenamientos nos damos cuenta de que son similares, es decir, el ordinal de los dos primeros y los dos últimos es igual, el séptimo también; el tercero y cuarto se

intercambian entre sí, algo que vuelve a suceder entre el quinto, sexto y octavo.

Globalmente, si consultamos a fondo los datos obtenidos, podemos sacar muchas conclusiones útiles para nuestro menester formativo en cuanto a la percepción que de sus cualidades y posibilidades tiene de sí mismo el alumnado respecto al aprendizaje. Una e importante, ya indicada al principio, es que en el bloque de las Técnicas y Hábitos de estudio se obtiene el porcentaje más bajo sumadas las puntuaciones por grupo, obteniendo el 63,3% de todas las otorgadas. Es también en donde se les hacen más recomendaciones de manera explícita, y fundamentalmente, desde donde más se le repite que se dan las deficiencias más importantes abordables, mediante técnicas concretas, para poder mejorar el aprendizaje. En el lado contrario, se sitúa la Motivación escolar que obtiene el 70,1% de las puntuaciones, la más alta de las cuatro variables. Esta circunstancia podemos interpretarla como la asunción y la aceptación, a priori, de que todo estudiante se considera motivado para estudiar y para aprobar, mientras la marcha del curso no demuestre lo contrario.

En medio de los porcentajes de las variables anteriores se coloca el 64,4% de las Aptitudes y Capacidades cognitivas y el 65,3% de las Destrezas de aprendizaje. Generalizando, podemos reseñar que el conjunto de la muestra de alumnos ha puntuado con el 65,8% el cuestionario, lo cual nos indica que queda terreno de mejora para superar los resultados adversos o simplemente para mejorar lo que haya salido bien o medio bien.

Entre las muchas posibilidades de aprovechamiento de este cuestionario, hay una muy práctica y sencilla como es la inducir una reflexión concreta al hilo de la lectura del cuestionario por parte del grupo de alumnos, ya sea en la hora de tutoría o en la clase de cada materia. Tanto por quien enseña como por quien aprende, es fácil utilizarlo como estrategia, simplemente analizando un ítem determinado. Se trata después

de que se evalúe por cada alumno, valorando los pros y los contras apoyado en el asesoramiento del profesor o tutor para acabar obteniendo una pauta de aprendizaje concreta. Con esta finalidad, desde el departamento de orientación se ha utilizado el cuestionario AMDT como complemento a la intervención realizada a los alumnos, pensado como un autocuestionario que facilite una reflexión sobre el perfil de estudio de cada uno. También ha sido utilizado para la intervención conjunta entre el orientador y el tutor.

Manteniendo cierta cautela sobre la eficacia de esta iniciativa, sí encontramos en los alumnos el interés por un material que puede aportar algo en su faceta como aprendices, tomado como un recurso que implica cierta madurez y autonomía a la hora de aprender. Tal y como hemos señalado antes, estas circunstancias han servido para inculcarles que hagan uso de un juicio más objetivo y crítico sobre sí mismos al hacer balance de sus estudios.

Podemos obtener una visión más completa de la dimensión de las puntuaciones otorgadas por los alumnos, mediante la utilización de una medida de dispersión como es la desviación típica. Es también una medida de incertidumbre que representa cómo quedan distribuidos los datos, en lo que no influye exclusivamente la bondad del cuestionario, sino que también puede verse influido por las características de un grupo en cuanto a la homogeneidad de sus rendimientos académicos y actitudinales. En lo que se refiere a este trabajo, la distribución de los datos obtenidos en torno a la media aritmética, es decir las desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los grupos, se mantiene en unos niveles aceptables de variación. Si bien a efectos de la presente investigación, lo que importa es el ajuste rendimiento académico-perfil del cuestionario, en lo individual, y el balance del rendimiento general-puntuaciones del cuestionario, en lo grupal. A continuación, representamos gráficamente las desviaciones típicas de los distintos grupos en las variables de estilos de aprendizaje objeto de estudio.

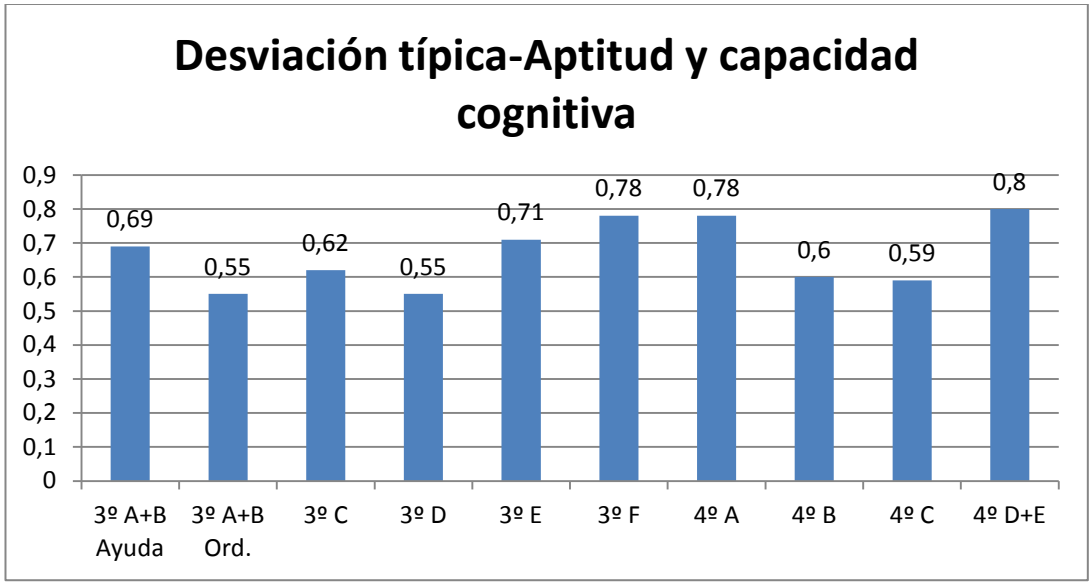

Fig. nº 30. Representación gráfica de la desviación típica de la aptitudes cognitivas en cada uno de los grupos que han participado en la investigación.

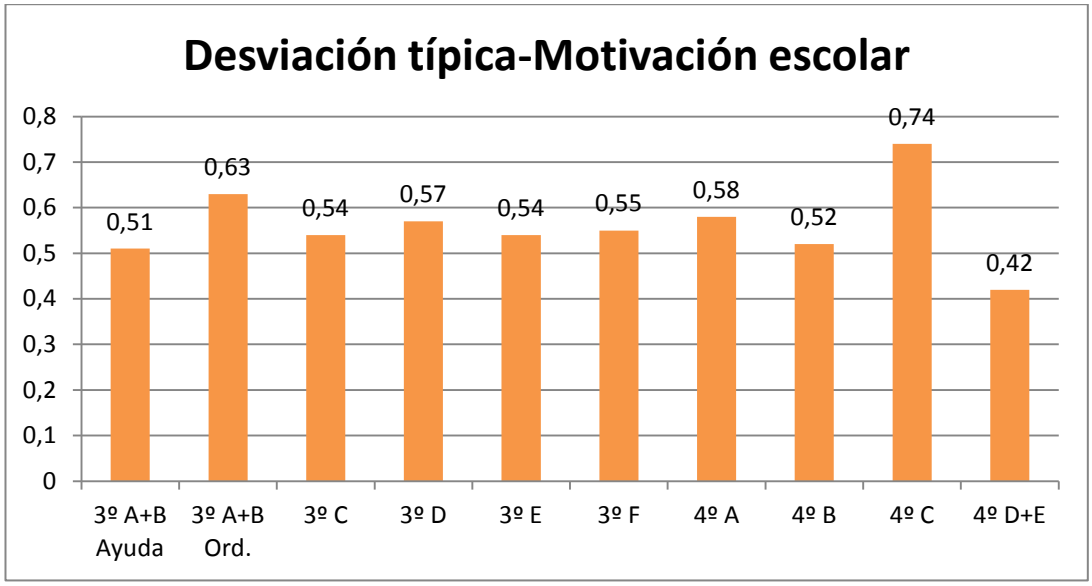

Fig. nº 31. Representación gráfica de la desviación típica de la motivación escolar en cada uno de los grupos que han participado en la investigación.

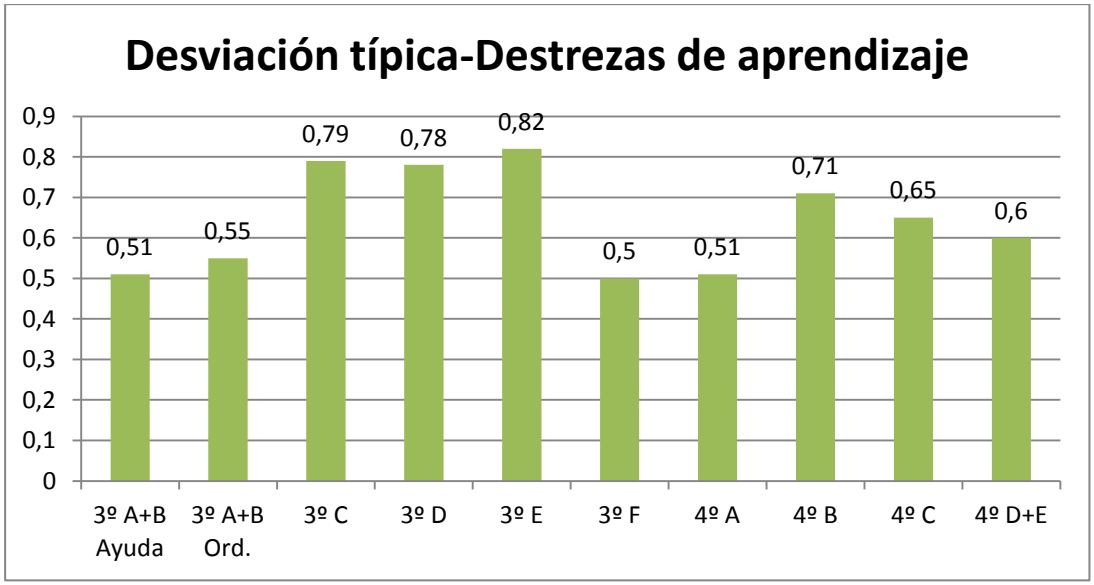

Fig. nº 32. Representación gráfica de la desviación típica de las destrezas y habilidades de aprendizaje en cada uno de los grupos que han participado en la investigación.

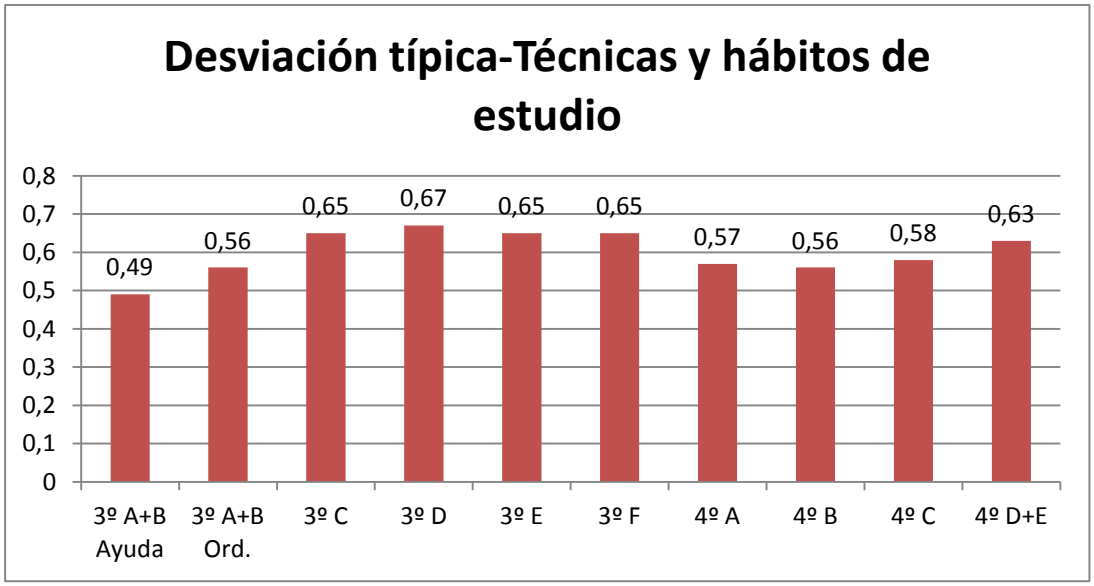

Fig. nº 33. Representación gráfica de la desviación típica de las técnicas y hábitos de estudio en cada uno de los grupos que han participado en la investigación.

Aunque los datos grupales tienen una proyección y un valor en sí mismos para sacar conclusiones y actuar en consecuencia, la procedencia de esa información es netamente individual. Cuando pensemos en realizar una intervención, debemos tener en cuenta que, si es individual, se debe completar con el estudio de la repercusión grupal, y si intervenimos grupalmente, deberemos partir ineluctablemente de lo individual. Son reglas prácticas a observar siempre que queramos tener éxito en nuestras intervenciones dentro del aula. Este principio es válido para la metodología utilizada en el presente trabajo, porque aunque es cierto que el cuestionario se ha administrado en grupo, su mayor proyección es de carácter individual y, es desde esta perspectiva, desde donde vamos a analizar algunos aspectos que la propia investigación propicia para justificar la validez y posibilidades del citado cuestionario.

B) Valoración individual

Si pasamos de las coordenadas grupales a las individuales, algunas de las apreciaciones hechas en el apartado anterior, respecto a cómo responden los grupos cuando se trata de cumplimentar cuestionarios o pruebas en las que se les va a medir su aptitud hacia el aprendizaje o el estudio, obedecen a un patrón de respuesta que se gesta en la estructura grupal con sus condicionantes y normas, pero que a partir del momento de su aplicación tienen una utilidad casi exclusivamente individual. La valoración personal de cada alumno es lo que nos interesa y también es la principal razón por la que se cumplimentan la mayor parte de los test en los centros de secundaria.

En un marco de iniciativas educativas como el nuestro, debemos dejar bien claro en las instrucciones previas a la administración de los cuestionarios, para qué sirven los resultados y en qué se va a emplear. Es esta óptica desde la que deseamos operar teniendo en cuenta la naturaleza y características de la valoración individual. Dejando abierta las posibilidades de su utilización a las necesidades de intervención

que vayan surgiendo, lo que nos interesa es la respuesta individual, la radiografía que cada uno se hace de sí mismo en materia de aprendizaje y estudio. En resumen, con los datos que manejamos y con los objetivos que buscamos, la validez de este cuestionario debe situarse en la capacidad de pronosticar el alto o bajo rendimiento académico de un alumno concreto y en cuáles son las deficiencias detectadas que se deben intervenir para mejorarlo.

Si nuestra tesis versa sobre atención a la diversidad y práctica educativa, una de sus contribuciones en el terreno individual, debe ser la fiabilidad a la hora de pronosticar la aptitud y actitud ante el aprendizaje. Esa es la finalidad que hemos buscado estudiando los datos obtenidos de las respuestas de los alumnos. Evidentemente, ha sido un proceso lento pero bastante productivo que nos ha dejado mucha información encima de la mesa. Hemos comprobado que se pueden estudiar las respuestas, alumno por alumno, y comparar al unísono los valores obtenidos en el cuestionario y en las calificaciones escolares, constatando que los primeros tienen un valor predictivo en cuanto al rendimiento escolar. Es lo que hemos comprobado haciendo un rastreo por los grupos, constatando, en general, que ambas dimensiones se corresponden. Tal es el caso de la alumna con el nº 14 de 3º ESO C, que habiendo cosechado el 95% de respuestas positivas, es decir, de puntuación en el cuestionario, ha obtenido en las cuatro áreas que hemos utilizado como referencia las siguientes calificaciones: Sobresaliente en Lengua, Notable en Ciencias Sociales, Sobresaliente en Matemáticas y, Sobresaliente en Física y Química.

Ocurre algo parecido, aunque en sentido contrario, con el alumno que ha obtenido peores resultados en nuestro cuestionario AMDT (nº 1 de 3º E), puesto que ha obtenido el 21% de las puntuaciones posibles y sus calificaciones académicas a final de curso han sido bajas: Insuficiente en Ciencias Sociales, Insuficiente en Lengua, Insuficiente en Física y Química e Insuficiente en Matemáticas. Aunque si bien, estas calificaciones

podrían haber sido más bajas (no se ha empleado calificaciones numéricas de 0). Estudiada la información que se tiene de él tanto en Jefatura de Estudios como en el Departamento de Orientación, se trata de un alumno problemático, con una actitud de rechazo hacia el aprendizaje, con problemas de relación con el profesorado y que no tiene expectativas de titularse en E. Secundaria.

Para hacernos una idea más completa del ámbito de valores recogidos en las respuestas individuales, exponemos la tabla de resultados generales obtenidos en cada grupo con expresión del alumno y la cuantía de valores polarizados (mejores y peores resultados) en forma de porcentajes de puntuaciones y su relación con las calificaciones escolares:

- 3º ESO A+B Ayuda escolar:
  - Máxima valoración para el nº 14 con el 75% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Bien en L. Castellana, Sf. en C. Sociales, Bien en Física y Química, y Sf. en Matemáticas.
  - Mínima valoración para el nº 1 con el 42% de las puntuaciones . Sus calificaciones son: Insf. en L. Castellana, Insf. en C. Sociales, Insf. en Física y Química e Insf. en Matemáticas.

- 3º ESO A+B ordinario:
  - Máxima valoración para el nº 24 con el 75% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sb. en L. Castellana, Sb. en C. Sociales, Sb. en Física y Química, y Nt. en Matemáticas (puntuac. mín. nº 11, 49%)
  - Mínima valoración para el nº 11con el 49% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Insf. en L. Castellana, Insf. en C. Sociales, Insf. en Física y Química e Insf. en Matemáticas.

❖ 3º ESO C :

- Máxima valoración para el nº 14 con el 95% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sb. en L. Castellana, Nt. en C. Sociales, Sb. en Física y Química, y Sb. en Matemáticas.
- Mínima valoración para el nº 11 con el 55% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sf. en L. Castellana, Insf. en C. Sociales, Insf. en Física y Química e Insf. en Matemáticas.

❖ 3º ESO D:

- Máxima valoración para el nº 11 con el 89,2% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sb. en L. Castellana, Sb. en C. Sociales, Sb. en C. Naturales y Sb. en Matemáticas.
- Mínima valoración para el nº 2 con el 40% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Insf. en L. Castellana, Sf. en C. Sociales, Insf. en C. Naturales e Insf. en Matemáticas.

❖ 3º ESO E:

- Máxima valoración para el nº 15 con el 86,1 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Nt. en L. Castellana, Sb. en C. Sociales, Sb. en Física y Química, y Sb. en Matemáticas.
- Mínima valoración para el nº 1 con el 20,7% de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Insf. en L. Castellana, Insf. en C. Sociales, Insf. en Física y Química e Insf. en Matemáticas.

❖ 3º ESO F:

- Máxima puntuación para el nº 10 con el 85,3 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sb. en L. Castellana, Sb. en C. Sociales y Sb. en Matemáticas.
- Mínima puntuación para el nº 6 con el 43,8 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sf. en L.

Castellana, Insf. en C. Sociales e Insf. en Matemáticas.

- 4º ESO A:
  - Máxima puntuación para el nº 15 con el 82,3 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Nt. en L. Castellana, Nt. en C. Sociales, Bien en Física y Química, y Bien en Matemáticas (B).
  - Mínima puntuación para el nº 22 con el 44,6 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Bien en L. Castellana, Bien en C. Sociales, Insf. en Física y Química e Insf. en Matemáticas (B).
- 4º ESO B:
  - Máxima valoración para el nº 33 con el 82,3 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sb. en L. Castellana, Sb. en C. Sociales, Sb. en C. Naturales, y Sb. en Matemáticas.
  - Mínima valoración para el nº 8 con el 35,3 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Insf. en L. Castellana, Insf. en C. Sociales, Insf. en C. Naturales e Insf. en Matemáticas.
- 4º ESO C:
  - Máxima valoración para el nº 19 con el 83 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Nt. en L. Castellana, Nt. en C. Sociales, Nt. en C. Naturales y Bien en Matemáticas.
  - Mínima valoración para el nº 12 con el 45,3 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Insf. en L. Castellana, Sf. en C. Sociales, Insf. en C. Naturales e Insf. en Matemáticas.
- 4º ESO D+E ordinario:
  - Máxima valoración para el nº 21 con el 90 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Sb. en L. Castellana, Bien en C. Sociales, Sb. en C. Naturales y Sf. en Matemáticas.
  - Mínima valoración para el nº 4 con el 37,6 % de las puntuaciones. Sus calificaciones son: Insf. en L.

Castellana, Sf. en C. Sociales, Bien en C. Naturales e Insf. en Matemáticas.

Como puede observarse, existe una correspondencia directa entre los resultados del cuestionario y los resultados académicos, si estudiamos más en profundidad los datos obtenidos, los argumentos circunscritos a un alumno concreto así lo avalan, pero no solamente nos parece positiva la confirmación, también es interesante estudiar por qué se producen las excepciones. Ocurre así en el curso 4º C donde las máximas calificaciones se las lleva el alumno nº 14, si bien la percepción de sí mismo que ofrece en las respuestas al cuestionario AMDT da una puntuación baja. Si recurrimos a la información que aportan los profesores en su valoración cualitativa, veremos que se trata de un alumno retraído con una autoestima muy baja.

Además de estas consideraciones generales es interesante indicar algunos otros aspectos, como es el de que el 51% del alumnado que han realizado la prueba es del género femenino, y el 49% del género masculino. Con relación a este dato, podemos concluir que no hay una relación directa entre el sexo y los resultados obtenidos (lo cual supondría que uno u otro sexo tuviera primacía en la utilización de mejores o más depurados recursos para aprender), aunque si bien el mejor resultado lo obtiene una chica y el peor resultado lo obtiene un chico, este dato no es representativo. En el conjunto de los diez grupos investigados, siete chicas obtienen los mejores resultados en sus respectivos grupos frente a tres chicos en los suyos, por el contrario, seis chicas obtienen peores resultados en sus grupos de procedencia frente a cuatro chicos en los suyos. Está ventaja a favor de las chicas, es tan ligera, que no hay una razón que la fundamente y creemos que puede variar de un curso a otro, aunque también está relacionada con la pequeña proporción con que supera a la población masculina en el total de alumnos del centro.

Tras este estudio individual y grupal, pasamos a continuación a la última fase de nuestra investigación en donde vamos a relacionar las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario con los datos

aportados por el profesorado en la valoración cuantitativa y cualitativa de sus alumnos, así como, en las calificaciones académicas.

9.4.5. QUINTA FASE: Valoración cuantitativa y cualitativa realizada por el profesorado. Análisis comparativo de resultados.

9.4.5.1. Naturaleza y características de las valoraciones cualitativa y cuantitativa.

Para poder comparar los valores obtenidos entre profesores y alumnos, debíamos convertir los resultados de la cumplimentación del cuestionario en valores similares a los que había otorgado el profesorado. Con tal finalidad, dividimos la puntuación obtenida en cada bloque o variable por el máximo de puntuación que podía obtener, de tal forma que el resultado obtenido se convertía en tanto por uno, luego lo multiplicamos por cuatro y finalmente lo redondeamos ajustándolo al número entero más próximo, para así obtener una escala de valores idénticos a los adjudicados por cada profesor, de 0 a 4.

Como ya hemos indicado, los valores ya formalizados en puntuaciones de las mismas características, se han incluido en unas tablas generales que figuran en el Anexo II, en donde además de las puntuaciones conseguidas por los alumnos, también están las calificaciones escolares junto a las valoraciones cuantitativas y las valoraciones cualitativas dadas por el profesorado. Es el planteamiento metodológico seguido para hacer comparaciones, y seguidamente, obtener las conclusiones finales de esta investigación.

Teníamos un referente aceptado por los alumnos, pero sobre todo, por el profesorado que se había familiarizado con el uso de las variables de Aptitudes y Capacidades cognitivas, Motivación escolar, Destrezas de Aprendizaje, Hábitos y Técnicas de estudio y Motivación. Como investigador y, principalmente como orientador, este hecho ya suponía una satisfacción y un logro importante. Sin volver la vista

atrás y sin esbozar ya ninguna duda en cuanto a la pertinencia de dichas variables, se dio comienzo a las entrevistas en las horas que le convenían a cada profesor. El objetivo estaba claro: ofrecer un referente en la concepción de estilos de aprendizaje desde el punto de vista del profesorado, para ello había que adjudicar valores pero teniendo en cuenta el conjunto de consideraciones teórico prácticas que hemos expuesto hasta ahora. Los datos que se iban obteniendo en cada entrevista se registraron en un documento provisional en el que figuraba el grupo de alumnos, la asignatura y las variables objeto de estudio. Después se pasarían al cuadro general (Anexo II) en donde se vería reflejada la información obtenida a dos bandas entre el profesorado y el alumnado, más el valor concreto de las calificaciones escolares.

Para no hacer el estudio muy prolijo, se eligieron solo cuatro asignaturas o materias más representativas, a saber, Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales (o Física y Química) y C. Sociales, entendiendo que son un complemento entre las llamadas ciencias y letras, y sobre todo, que incluyen dos ámbitos de estudio curricular de referencia, como son las áreas instrumentales. En algún grupo concreto se vio ampliado el número de asignaturas a alguna más, debido a que en un itinerario determinado, dicho grupo, desdoblaba sus clases en una materia seleccionada y otra no seleccionada, tal es el caso de la Música. En conjunto la muestra fue de 242 alumnos, de la que se han obtenido en primera instancia un total de 968 valores, teniendo en cuenta las cuatro variables que conforman los estilos de aprendizaje. Si además consideramos que han sido cuatro las valoraciones realizadas por cada profesor (corresponden a asignaturas) sobre cada alumno, obtendremos 3872 valores cuantitativos, frente a un mínimo de 484 valores cualitativos, si consideramos también un valor cualitativo: no encontrar ningún rasgo positivo o negativo.

Para realizar esta parte de la investigación nos hemos servido de una población de 23 docentes del I.E.S “Infante D. J. Manuel” de Murcia, cuya relación como profesores de las correspondientes asignaturas se puede observar en el citado Anexo II, lo que nos sale un total de 44 materias a impartir, deberían ser 40, pero ya hemos indicado que en algún caso tuvimos que incluir los desdobles. Como

hemos indicado antes, se les entrevistó en el departamento de orientación a una hora determinada, pidiéndoles su opinión con respecto a cada alumno a través de la adjudicación de valores de 0 a 4 en cada una de las variables seleccionadas: Aptitudes y Capacidades cognitiva, Motivación escolar, Destrezas de aprendizaje y, Técnicas y Hábitos de estudio. Los valores numéricos adjudicados corresponderían a las siguientes dimensiones o categorías del alumnado:

Valor 0 Muy mal
Valor 1 Mal
Valor 2 Normal-Medio
Valor 3 Bien
Valor 4 Muy bien

Estas valoraciones cuantitativas que cada profesor debía ir especificando, una a una, se complementarían con otras de tipo cualitativo aportadas inmediatamente después en torno a una serie de rasgos positivos y negativos acerca de ese alumno. Las instrucciones estaban claras, solicitamos a cada profesor que intentara decidirse entre un rasgo positivo y su contrario cuando lo hubiere, intentando además, concretar dos en cada juicio. La relación que se le facilitaba por escrito a cada profesor para no tener que improvisar en cada entrevista, era la siguiente:

Rasgo positivo	*Rasgo negativo*
Trabajador/a	Poco trabajador/a
Interés	Desinterés
Atento/a	Desatento/a
Concentrado/a en clase	Hablador/a
Integrado/a	Poco integrado/a
Mediador/a	Aislado/a
Tranquilo/a	Ansioso/a, Intranquilo/a
Razonador/a	Dificultades para razonar
Buena base académica	Poca base académica
Colaborador/a	Poco colaborador/a

Estos valores, como se puede observar, están pensados para complementar a los cuantitativos y pretenden proporcionar una visión más completa en la concepción del estilo de aprendizaje del alumno en el aula. De hecho fueron de gran utilidad, sobre todo para justificar las excepciones.

Los datos obtenidos en las entrevistas realizadas al profesorado, curso por curso, son los que vamos a comentar a continuación. Es el último peldaño metodológico que nos lleva al fin de nuestra investigación. Vamos a exponer razones, justificaciones y argumentos que han llevado al profesorado a responder de una determinada manera. Serán confrontadas con las respuestas del alumnado en una dialéctica que nos lleve hasta las puertas de unas conclusiones globales que, como propuestas, se convertirán en la tesis que le da sentido a esta investigación.

9.4.5.2. Análisis de los valores adjudicados por el profesor a las variables seleccionadas de estilos de aprendizaje en cada alumno. Estudio comparativo general con respecto a los valores obtenidos por los alumnos en el cuestionario AMDT y sus calificaciones académicas.

Una vez analizados los resultados obtenidos de administrar el cuestionario AMDT a los alumnos, procedemos a estudiar los resultados obtenidos de las entrevistas con el profesorado al valorar, desde sus asignaturas, a los diferentes grupos de alumnos que forman la muestra. Es un análisis realizado desde una vertiente global, en él las valoraciones realizadas tienen su justificación en las atribuciones causales que cada profesor confiere a sus alumnos.

Es una parte sustanciosa del presente trabajo, la comparación entre las valoraciones realizadas por los alumnos y las realizadas por los profesores, es decir, la autopercepción del aprendizaje con sus distintas posibilidades del aprendiz, frente a la percepción externa de quien enseña, supuestamente más objetiva, y que a la postre, aporta

los datos que se manejan en el sistema educativo para dejar constancia de si un alumno aprende o no aprende.

Este es, por tanto, un estudio analítico comparativo realizado con carácter interno en cada grupo, curso a curso, sirviéndonos de los datos aportados por cada profesor en cada asignatura. Sobre la marcha, hemos hecho una valoración comparada intergrupos en la que también se han extraído conclusiones interesantes para nuestro estudio.

A) Curso 3º A+B Ayuda Escolar

La variable de estilos de aprendizaje peor valorada por el profesorado entre las cuatro asignaturas, según la media, es la de Técnicas y Hábitos de estudio (promedio 1,53), por el contrario, la Motivación escolar (promedio 1,83) obtiene la mejor valoración.

Cabe decir, que al tratarse de un grupo especial de apoyo escolar (tienen alumnos seleccionados en número no superior a quince que muestran competencias curriculares bajas), los valores están muy polarizados en cuanto a las puntuaciones adjudicadas por el profesorado, lo que implica una valoración divergente entre malos y buenos alumnos, como así lo demuestran sus valores en desviaciones típicas. A grandes rasgos, no existen muchas diferencias entre asignaturas de ciencias o de letras, no obstante, la puntuación más baja se obtiene en la asignatura de Física y Química en la variable de Técnicas y Hábitos de estudio, a la que corresponde una media de 0,71 y una desviación típica de 0,58 que son en conjunto valores bastante bajos, con una mediana y moda de 1.

Si analizamos las calificaciones escolares como indicadores del nivel de aprendizaje, enjuiciado también por los profesores, éstas difieren del resultado de los valores adjudicados al estilo de aprendizaje que es

globalmente más severo. Esta discordancia se observa en el alumno nº 14 en la asignatura de Física y Química en la que el profesor le adjudica una media de 1,25 puntos entre las cuatro variables y, sin embargo, lo califica con Bien. Es otra de las subjetividades a la hora de valorar el rendimiento de un alumno y su potencial o estilo de aprendizaje, ya que si nos fijamos en su valoración cualitativa, el profesor ha puesto que es organizado y tiene interés, valoración que tiene mucho peso en el momento de emitir la calificación final.

Estas apreciaciones que estamos realizando, tienen bastante sentido en el profesorado donde la objetividad a la hora de evaluar las facultades y disposición para aprender de un alumno, no se equipara a la naturaleza de las calificaciones, sujeta a otras consideraciones e incluso presiones, más si se trata de la nota final. Así ocurre en la asignatura de Física y Química, cuya media entre todos los bloques es de 1,01, es decir el 82,8% de puntuaciones en las cuatro variables por debajo de 2, pero en cambio suspenden sólo el 21,4%. Igual ocurre en las Matemáticas aunque menos acentuado ya que suspende el 64,2%, y la media de valores adjudicados por el profesor es de 1,76, que traducido en puntuaciones por debajo de 2, sería el 34,3%. El resto de las asignaturas obtienen valores intermedios en sus bloques respectivos, siendo de 1,76 el valor de la media en Ciencias Sociales con el 35,7% de suspensos y, de 1,82 en Lengua Castellana con el 42,8% de calificaciones no aprobadas.

En términos generales, todas las puntuaciones de los bloques o variables de estilos son bastante bajas, siendo ligeramente las Técnicas y Hábitos de estudio quien correlaciona de manera más acentuada con la dimensión de mal alumno (aquel que tiene más calificaciones suspensas). Por el contrario, la Motivación escolar correlaciona mejor con los buenos alumnos, quizás porque están en un grupo en el cual se baja la exigencia, y se

trabaja bastante la dimensión motivacional, de tal forma que existe una tendencia por parte de los alumnos que componen la "ayuda escolar", de verse mejor de lo que en realidad son como estudiantes.

Utilizando los porcentajes de suspensos (calificaciones), podemos compararlos con los porcentajes de puntuaciones por debajo de dos, tanto de los adjudicados por los profesores como por los alumnos. Nuestro objetivo es equiparar la concepción del suspenso desde cada una de las perspectivas, entendiendo que la traslación a valores numéricos de las calificaciones es muy complicada, porque aun cuando tengan su correspondencia cuantitativa, la mayoría de los profesores no hacen uso de los valores más bajos como MD (muy deficiente) y D (deficiente), sobre una escala que ofrece las siguientes posibilidades de calificaciones:

Muy deficiente	0 y 1
Deficiente	2 y 3
Insuficiente	4
Suficiente	5
Bien	6
Notable	7 y 8
Sobresaliente	9 y 10

Hemos seguido utilizando esta terminología aunque a fecha de hoy (estamos en el año 2013, la calificaciones se ponen solamente con caracteres numéricos). Esta escala nos va a servir para explicar mejor nuestros argumentos, por ejemplo, cuando se refiere a alumnos suspendidos. Estamos haciendo referencia a toda calificación académica otorgada por los profesores por debajo de Suficiente (5), y en el caso de las puntuaciones de las variables, tanto las que se obtienen de los alumnos como las que adjudican los profesores, aquellas que están por debajo de 2.

Partiendo de estas premisas, si tenemos como referencia los datos que figuran en la tabla del Anexo II, podemos establecer diversas comparaciones entre las calificaciones, puntuaciones de las variables de estilos concedidas por los alumnos y, las puntuaciones de las mismas variables otorgadas por los profesores, haciendo varios estudios comparativos. No se trata simplemente de confeccionar tablas sino de agrupar datos para compararlos y abrir posibilidades de intervención utilizando las conclusiones.

En una ejemplificación concreta, podemos ofrecer a continuación en cada asignatura el porcentaje de suspensos que se produce cuando el profesor adjudica valores en el grupo 3º A+B ayuda escolar a cada una de las variables utilizadas en nuestra investigación cuando le preguntamos alumno por alumno:

	C. Sociales	Lengua	F. y Q.	Matem.
Aptitudes	35,7%	28,5%	85,7%	14,2%
Motivación	28,5%	28,5%	42,8%	28,5%
Destrezas	50,0%	42,8%	100,0%	64,2%
Técnicas	50,0%	35,7%	92,8%	71,4%

Cuadro nº 1. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 3º ESO A+B Ayuda escolar.

Una observación al conjunto de este cuadro nos pone de manifiesto el carácter y exigencia de cada asignatura, así como la del profesor que la imparte. Una posibilidad más, complementaria al estudio y elaboración del cuestionario que nos ha ofrecido la presente investigación.

Esta tabla de datos comparativa es otra de las que se pueden entresacar combinando datos. Como también lo es la comparación de los suspensos cosechados por los alumnos en las calificaciones, con los suspensos obtenidos por ellos mismos en el cuestionario y los suspensos adjudicados por el profesorado al valorar las

variables, en cuyo caso obtenemos los siguientes resultados:

- 49,9 % en las puntuaciones otorgadas por el profesorado a las variables de estilos de aprendizaje.
- 3,1 % en puntuaciones adjudicadas por los alumnos a las variables a través del cuestionario.
- 41 % en las calificaciones escolares obtenidas por los alumnos.

De todo lo cual, podemos sacar algunas conclusiones a vuelapluma, entre ellas podemos referir, que la exigencia de las valoraciones en las variables de estilos otorgadas por los profesores, es mucho mayor que las propias calificaciones y que las que otorgan los alumnos. Esto confirma que hacen falta más conocimientos psicopedagógicos, que puedan reflejar de manera más completa y cualificada, la dimensión como aprendiz del alumno, como así fue indicado en el transcurso de las entrevistas por los propios profesores. Esto le daría al docente una dimensión de menor subjetividad condescendiente y de más objetividad a la hora de calificar.

Haciendo una inferencia de carácter general que se sale del ámbito empírico en el que estamos, en lo que se refiere a las calificaciones, el profesorado está influido, por no decir condicionado, a la hora de ponerlas, por diversos factores entre los que se incluyen:

- ✓ Las habilidades sociales e imagen positiva/negativa del alumno.
- ✓ Actitud del alumno (colaboradora, conflictiva, etc.).
- ✓ Actitud y disposición hacia el aprendizaje.

- ✓ Exigencias institucionales.
- ✓ Influencia de la familia.
- ✓ El estilo de enseñanza del profesor, nivel de exigencia y forma de calificar.
- ✓ El ambiente de clase.
- ✓ El nivel académico del grupo-clase.

Son factores que interactúan de manera directa en las calificaciones, según sea el centro y el profesor, y que no forman parte, de manera explícita, de los aspectos específicos cuya formulación incide en el rendimiento académico.

En cuanto a los valores cualitativos, los rasgos positivos se concentran especialmente en el interés y la atención, apareciendo algún alumno al que no se le encuentra ningún rasgo positivo. En los rasgos negativos, la dispersión es mayor, siendo los más citados, sobre todo, Hablador/a e Inconstante. Existen más alumnos a los que no se le encuentra ningún rasgo negativo que al contrario. Entendiendo que el interés por sí solo no es un seguro para aprobar, sin embargo, el interés asociado con la motivación y la condición de trabajador/a sí puede estar relacionado con el aprobado.

La comparación entre todas estas valoraciones concedidas por el profesor y por los alumnos, pone de manifiesto que el juicio de estos últimos, aún cuando se trata de alumnos cuya expectativa de rendimiento es baja, es más alto. Así es, puesto que el promedio de la media entre los cuatro bloques obtenida de los alumnos es de 2,39, con desviaciones típicas próximas al 0,5 y, medianas y modas entre 2 y 3. En el caso del profesorado el promedio de la media es el siguiente: C. Sociales 1,76, Lengua Castellana 1,82, Física y Química 1,01, y por último, Matemáticas 1,76; siendo la media de todo el conjunto de

1,58, y, la moda y mediana distribuida entre los valores 1 y 2 (ligeramente decantada hacia este último digito).

En cuanto a la relación entre las calificaciones y los valores adjudicados por los alumnos, el dato de que solo 3,1 % de puntuaciones están por debajo de 2 nos alerta de que debemos analizar más esos resultados. Sobre todo, cuando vemos que el balance en las calificaciones suspensas apunta en otra dirección: en Lengua Castellana el 42,8 %, en Ciencias Sociales el 28,5 %, en Física y Química el 21,4 %, y Matemáticas el 64 %. Una razón para explicar esta discrepancia en los datos nos lleva a considerar la naturaleza de estos grupos y el enorme trabajo de concienciación que se lleva a cabo con ellos para que superen sus deficiencias y crean que pueden mejorar por sí solos. Esto les lleva en muchas ocasiones a no reconocer que necesitan ayuda y a que deben realizar un esfuerzo notable para llegar a alcanzar la normalidad curricular.

B) Curso de 3º A+B Ordinario

La variable de estilos de aprendizaje peor valorada es la de Técnicas y Hábitos de estudio (promedio de 1,77 puntos), por el contrario, la Motivación escolar es la mejor valorada (2,09 de promedio), ligeramente por encima de las Aptitudes y Capacidades cognitivas (2,08 de promedio).

Ocurre igual que con sus compañeros del grupo no ordinario, al que los une una agrupación flexible que les permite cinco áreas en común. No existe, ni tendría que existir ninguna relación, pero las valoraciones del profesorado se decantan por igual a valorar más alto la Motivación escolar, y menos, las Técnicas y Hábitos de estudio, si bien en este grupo no se interviene tanto el aspecto motivacional.

No obstante, existen diferencias en cuanto a las medias entre los valores de asignaturas de ciencias o de letras, en este caso, va en contra de la norma, puesto que los valores de puntuaciones más bajas, según muestran sus medias, se obtienen en el asignatura de Ciencias Sociales, al mismo tiempo, también contiene los valores más extremos, según muestran sus desviaciones típicas. A esta misma asignatura, junto con Lengua Castellana y Física y Química, le corresponde el valor más bajo en Técnicas y Hábitos de estudio con una media de 1,66, siendo la desviación típica de las Ciencias Sociales de 1,23. En cambio, los valores más altos los lleva como media en Matemáticas, la Aptitud y Capacidad cognitiva con una puntuación media de 2,42 y una desviación de 0,64. Según se aprecia son valores muy compactos que tienen una moda de 3.

En las otras asignaturas se obtienen el 20,8% de suspensos en Matemáticas, así como, en Ciencias Sociales el 25%; el 37,5% en Física y Química, y el 20,8% en Lengua Castellana. En cuanto a los valores altos en las calificaciones, no existen sobresalientes y sí un solo notable en Matemáticas; tenemos el 8,3% de sobresalientes y el 12,5% de notables en Ciencias Sociales; el 8,3% de sobresalientes y el 4,1% de notables en Física y Química; por último, el 8,3% de sobresalientes y de notables en Lengua.

En este grupo, correlaciona por igual cualquiera de las variables del estilo de aprendizaje con las calificaciones de los malos alumnos, con una ligera ventaja, primero para los Técnicas y Hábitos de estudio, y después, para la Aptitud y Capacidad cognitiva por este orden. En lo que se refiere a los buenos alumnos, destaca ligeramente la correlación favorable con la Motivación escolar y después con la Aptitud y Capacidad cognitiva.

Existe cierta coherencia entre unas y otras valoraciones realizadas por el profesorado, no obstante, es interesante indicar que algunos profesores muestran una valoración más polarizada, con diferencias entre las altas y las bajas valoraciones (por ejemplo, Ciencias Sociales), aunque en términos globales se acercan a los mismos porcentajes de suspensos y aprobados entre todos ellos. Las puntuaciones dadas a los alumnos que más calificaciones suspensas tienen, son más bajas en Técnicas y Hábitos de estudio, pero cuando se trata de puntuaciones altas como es el caso de sobresalientes y notables, la obtienen, en primer lugar, en la Motivación escolar, y después, en la Aptitud y Capacidad cognitiva.

Teniendo en cuenta todo lo estudiado, volviendo a las tablas del Anexo II, podemos establecer, al igual que hemos hecho con el grupo anterior, una comparación entre las calificaciones, las puntuaciones de las variables de estilos de aprendizaje otorgados por los alumnos y las puntuaciones dadas por los profesores. Tras consultar las tablas y comprobar el nº de suspensos (puntuaciones 0 y 1), hacemos el cálculo y obtenemos los porcentajes entre las variables y las puntuaciones adjudicadas por el profesorado. En este caso, aparece un porcentaje singular (39,1%) que se repite debido a que el profesor de C. Sociales ha adjudicado la misma valoración en Aptitud, Motivación, Destrezas y Técnicas alumno por alumno. todos los alumnos. Algo parecido ocurre con el profesor de Matemáticas, aunque con pequeñas variaciones que se compensan entre sí para dar los mismos porcentajes.

	C. Sociales	Lengua	F. y Q.	Matem.
Aptitudes	41,6%	16,0%	29,1%	8,3%
Motivación	41,6%	12,5%	29,1%	8,3%
Destrezas	41,6%	33,3%	41,6%	8,3%
Técnicas	45,8%	50%	50%	8,3%

Cuadro nº 2. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 3º ESO A+B Ordinario

La comparación general de porcentajes de alumnos suspensos entre los tres campos del que provienen los datos son:

- 33,4% de puntuaciones otorgadas por el profesor (menos de 2).
- 3,1% de puntuaciones otorgadas por los alumnos.
- 26% en las calificaciones escolares.

Una apreciación general de estos valores, nos lleva a parecidas conclusiones (teniendo en cuenta las diferentes premisas de que parten) obtenidas en el curso de "ayuda escolar", entre las que destaca el mayor rigor con que valora el profesorado el estilo de aprendizaje, cuyo porcentaje de puntuaciones negativas está ligeramente por encima de las calificaciones escolares suspensas y bastante por encima de la propia valoración que hacen de sí mismos los alumnos.

En cuanto a los valores cualitativos, los rasgos positivos se concentran por asignaturas de la manera como indicamos a continuación: Trabajador/a y Cumplidor/a en Física y Química, Interés y Atención en Lengua, Interés en C. Sociales, y, Trabajador/a e Interés en Matemáticas; siendo el Interés quien se da con más frecuencia en las calificaciones altas. Por el contrario, los rasgos negativos más citados son: Inconstante y Desorganizado/a en Física y Química, Desorganizado/a en Lengua, Hablador/a en Matemáticas, y, Desinterés en C. Sociales; siendo la Desmotivación y la Desorganización los dos rasgos negativos que más correlacionan con las bajas calificaciones. Según hemos observado, existe una dispersión grande entre los rasgos adjudicados en función del profesor que enjuicia, puesto que en la asignatura de Lengua Castellana obtienen apreciaciones de rasgos

positivos todos los alumnos excepto uno, y en Ciencias Sociales, solo la obtienen ocho.

En lo que se refiere a la relación entre valores de estilos de aprendizaje entre alumnos y profesores, vuelven a estar por encima la puntuación del alumnado, puesto que su promedio es de 2.43 con moda de 2 y 3, y el del profesorado es de 2,06 con moda de 2.

C) Curso 3º ESO C

En este curso, la variable peor valorada por el profesorado según la media, es la Técnicas y Hábitos de estudio con una puntuación de 2,14, en cambio, la mejor valorada es la de Aptitud y Capacidad Cognitivas con 2,6, seguida por Destrezas de aprendizaje con 2,42 y Motivación escolar 2,41.

Se trata de un buen curso, el que obtiene mejor media de todos los grupos investigados, 2,39 de valores medios entre las puntuaciones de variables y asignaturas, dándose el caso de que en Lengua Castellana (2,69 de promedio entre las cuatro variables) no hay ningún alumno con calificación suspensa, sí lo hay en Ciencias Sociales (2,55 de promedio) con un 15,3%, como también los hay en Matemáticas con 11,5% y 2,18 de promedio, obteniendo por último el 15,3% de alumnos con calificaciones suspensas en Física y Química y 2,14 de promedio en las puntuaciones otorgadas por el profesorado. En lo que se refiere a notas altas, este grupo obtiene el 19,2% de sobresalientes y 30,7% de notables en Lengua Castellana, el 19,2% de sobresalientes y notables en Ciencias Sociales, el 11,5% de sobresalientes y 15,3% de notables en Matemáticas, y por último, el 15,3% de sobresalientes y 23% de notables en Física y Química.

De entre todas las asignaturas, la variable que obtienen la puntuación más baja es la de Técnicas y Hábitos de estudio con 1,92 de promedio en Física y Química, en cambio, la mejor valorada es la de Aptitud y Capacidad cognitiva con 2,92 de media en la asignatura de Lengua Castellana. También las valoraciones por parte del profesorado están polarizadas entre muy buenos alumnos (es de tener en cuenta la cantidad de sobresalientes que hay) y los malos alumnos, dándose una de las desviaciones típicas más alta en la variable de Técnicas y Hábitos de Estudio en la asignatura de Ciencias Sociales con 1,32. Con cifras diferentes, vuelven las Técnicas y Hábitos de estudio a ser en este grupo el recurso más deficitario de cara al estudio y al aprendizaje, y por tanto, lo que más se dan en los alumnos suspensos. Se da el caso en Ciencias Sociales que el alumno nº 17 habiendo obtenido un Bien de calificación final, tiene una puntuación por parte del profesorado de 3 en cada una de las variables, realidad que en otras asignaturas se suele traducir en calificaciones más altas.

En este curso vamos a extraer conclusiones, tal y como hemos hecho en cursos anteriores, comparando los valores obtenidos desde los distintos campos, utilizando para ello los datos numéricos que figuran en el Anexo II, es decir, las calificaciones académicas, las puntuaciones de las variables otorgadas por los alumnos y las otorgadas por los profesores. Siguiendo el mismo planteamiento, confrontamos los porcentajes de puntuaciones por debajo de 2 otorgadas por los profesores a cada una de las variables.

	C. Sociales	Lengua	F. y Q.	Matem.
Aptitudes	11,5%	0,0%	19,2%	15,3%
Motivación	23,0%	11,5%	23,0%	34,6%
Destrezas	11,5%	3,8%	30,7%	26,9%
Técnicas	30,7%	19,2%	42,3%	30,7%

Cuadro nº 3. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 3º ESO C

La comparación general entre valores de los distintos campos que intervienen y que se consideran deficientes o suspensos son:

- ✓ 20,9% de las puntuaciones otorgadas por el profesorado.
- ✓ 0% de las puntuaciones otorgadas por los alumnos.
- ✓ 10,5% de las calificaciones.

Al igual que hemos comentado en cursos anteriores, la exigencia y el rigor con que son valorados los alumnos a través de las variables que conforman los estilos de aprendizaje, es mayor que la apreciación que hacen de sí mismos los alumnos. Las calificaciones están condicionadas por factores que se convierten en retos u objetivos a alcanzar, cuya mayor concreción se refleja en las Técnicas y Hábitos de estudio, auténtica prueba de fuego que divide a los buenos de los malos estudiantes. Es apreciable que aunque sea un buen curso, en la valoración que hacen de sí mismos los alumnos, no exista ninguna puntuación por debajo de 2.

En cuanto a los valores cualitativos, los rasgos positivos que se dan en mayor número son: Interés e Integrado/a en Lengua, Trabajador/a y Participativo/a en Ciencias Sociales, Autónomo/a, Atento/a y Mediador/a en Matemáticas, y por último, Trabajador/a e Integrado/a en Física y Química. En el caso de los rasgos negativos, los más citados son los siguientes: Hablador/a y Desorganizado/a en Lengua, en el caso de Ciencias Sociales no es significativa la información puesto que el 50% de alumnos no tiene rasgos de este tipo y el resto está muy disperso, en Matemáticas el rasgo más citado es Pasivo/a teniendo también el 50% de alumnos que no

reciben juicio negativo alguno, por último, en Física y Química se cita con mayor frecuencia Desorganizado/a y Hablador/a. ¿Cuáles son entonces los rasgos que tienen más relación con buenos y malos alumnos?, para los malos alumnos sería Hablador/a, Pasivo/a y Desorganizado/a, y en el caso de los buenos alumnos, se repiten más Trabajador/a e Interés.

La comparación entre los valores medios adjudicados por los profesores y los alumnos, sugieren diferencias entre ambos, ya que la media de los alumnos es de 3,02 y moda de 3, y la de los profesores se sitúa en 2,4 y moda de 2. Existe además una matización que hacer, ya que en el caso de los alumnos se concentran sus puntuaciones en torno al 2 y 3 teniendo desviaciones típicas bajas, no existiendo ningún valor de 1 ni de 0, y sí algunos de 4. En el caso de los profesores, sí existen puntuaciones de 1 y 0, y las de 4 son menores en número que las de los alumnos, siendo las desviaciones típicas el doble que las de los citados alumnos.

En cuanto a la relación puntual entre los valores adjudicados por los alumnos y las calificaciones, existe un desfase en el caso de los alumnos cuya nota está suspensa, puesto que dichas puntuaciones en todos los casos están por encima de la realidad de las calificaciones. En las notas más altas ocurre lo contrario, ya que las puntuaciones de los alumnos suelen estar por debajo de la realidad que refleja las calificaciones escolares. La modestia o humildad de los buenos alumnos al valorarse puede ser la causa.

D) Curso de 3º ESO D

La variable de estilos de aprendizaje peor valorada por el profesorado es la de Hábitos y Técnicas de estudio con 2,39 de media, siendo la mejor valorada la de

Motivación Escolar con 2,68, entre las dos están la Aptitud y Capacidad cognitiva con 2,5, y por último, las Destrezas de Aprendizaje con 2,43. En general, como se puede observar las medias están por encima de 2, aunque si bien, las puntuaciones que se le adjudican están polarizadas puesto que tienen desviaciones típicas altas, señal que indica que se han otorgado en varias ocasiones valores máximos y mínimos extremos, es decir, 0 y 4; siendo la desviación típica más alta, entre todas ellas, la de Ciencias Sociales con 1,24. Se da el caso excepcional, en las puntuaciones adjudicadas por el profesorado, de obtener una moda de 4 y una mediana de 3 en las cuatro variables en Ciencias Sociales.

En las calificaciones escolares de este curso se han producido el 12% de suspensos en Lengua Castellana y Ciencias Naturales, el 20% en Matemáticas y el 16% en Ciencias Sociales; con respecto a cursos anteriores las medias son mayores ya que se obtienen 2,54 en Lengua Castellana, 2,14 en Ciencias Naturales, 2,32 en Matemáticas y 2,94 en Ciencias Sociales. En las calificaciones óptimas, podemos encontrar una distribución que responde en algunos casos puntualmente a porcentajes altos entre sobresalientes y notables, como es el caso del 16% de sobresalientes y el 28% de notables en Lengua Castellana, 16% de sobresalientes y el 44% de notables en Ciencias Naturales, el 8% de sobresalientes y el 20% de notables en Matemáticas, y, por último, el 8% de sobresalientes y el 20% de notables en Ciencias Sociales. Encontramos así que entre los alumnos que sacan peores notas y suspenden, la variable que puntúa más bajo el profesorado, es en primer lugar, la Técnicas y Hábitos de estudio, y en segundo lugar, la Aptitud y Capacidad cognitiva. En cambio como ocurre en general, los alumnos de más capacidad tienden a dar valores más altos, sobre todo, en Motivación escolar.

Un buen baremo para conocer la conciencia que tienen los alumnos de sus deficiencias, puede obtenerse a través de la comparación entre las calificaciones escolares, las puntuaciones adjudicadas por los alumnos y las otorgadas por el profesorado. En este caso, podemos empezar por concretar la relación entre los valores del profesorado suspensos, por debajo de dos, expresado en porcentajes con respecto a las variables, según figura en el cuadro siguiente.

	C. Sociales	Lengua	C. Nat.	Matem.
Aptitudes	12,0%	16,0%	20,0%	16,0%
Motivación	8,0%	12,0%	16,0%	20,0%
Destrezas	8,0%	28,0%	20,0%	28,0%
Técnicas	16,0%	28,0%	24,0%	24,0%

Cuadro nº 4. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 3º ESO D

La comparación entre las distintas puntuaciones obtenidas en los ámbitos del profesorado y alumnado a través de las variables y calificaciones cuando se consideran suspensas, arroja los siguientes valores:

- ✓ 18,25% de las puntuaciones otorgadas por el profesorado
- ✓ 1,17% de las puntuaciones otorgadas por los alumnos
- ✓ 15% de las calificaciones escolares

Un comentario breve nos ratifica una vez más las conclusiones que estamos extrayendo hasta ahora: la del mayor rigor en la valoración de las variables de estilo de aprendizaje por parte del profesorado y una influencia multifactorial en las calificaciones escolares, no siempre relacionados con la mayor calidad de lo aprendido.

En cuanto a los valoraciones cualitativas, las más citadas como rasgos positivos son Interés y Trabajador/a

en Lengua, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, e, Interés en Matemáticas; siendo en términos generales, los más citados el Interés y después Trabajador/a. En lo que se refiere a los rasgos negativos, el más citado es Desorganizado/a en Lengua Castellana, Pasivo/a en Matemáticas (el 72% de los alumnos carece de rasgo), Distraído/a (Despistado/a) en Ciencias Sociales con un 64% del alumnado que carece de rasgos negativos, y por último, en Ciencias Naturales no es significativa la valoración, puesto que al 76% de los alumnos no se le adjudican rasgos y los que se obtienen están muy dispersos. Finalmente, señalaremos que los rasgos que más se relacionan con los malos alumnos son el Desinterés, la Desmotivación y la Pasividad, a los que se les une a cierta distancia, el Absentista (Hablador/a). En cambio, en los buenos alumnos, lo que más aparece es, el Interés y la condición de Trabajador/a.

Si comparamos particularmente valores de medias entre alumnos y profesores, encontramos una diferencia (como ha ocurrido hasta ahora) a favor de los alumnos, 2,86 de unos frente a 2,48 de otros. También las desviaciones típicas se encuentran más agrupadas en el caso de los alumnos con un valor alto de moda y mediana de 3, que se sitúa entre el 2 y el 4 en los profesores. Es obvia la tendencia de los alumnos, puesto que no califica ninguno con 0 y 1, y sí con 4. Esto se pone de manifiesto además, en casos de alumnos que se puntúan más alto que sus calificaciones, que están suspensas, como es el caso del nº 16, que habiendo suspendido en Ciencias Sociales y Naturales se ha puntuado con 4 en las cuatro variables a través del cuestionario AMDT.

E) Curso de 3º ESO E

La variable peor valorada es la de Técnicas y Hábitos de estudio, ya que obtiene entre todos los cursos 2,25 de

promedio, frente al 2,51 de la Aptitud y Capacidad cognitiva, el 2,32 de Motivación escolar y el 2,35 de Destrezas de aprendizaje. En este grupo la media general de puntuaciones adjudicadas por el profesorado es de 2,35 y las medias particulares de cada una de las asignaturas es de 2,76 en C. Sociales, 2,68 en Matemáticas, 1,85 en Física y Química, y, 2,14 en Lengua Castellana. Los valores se encuentran polarizados con desviaciones típicas altas, siendo la más alta de 1,31 en Motivación escolar, en la que además, existen bastantes valores con puntuación máxima de 4 y moda de 4 y mediana de 3.

Las calificaciones académicas van desde un 24% de suspensos en Lengua Castellana, 20% en Física y Química, 16% en Matemáticas y 28% en Ciencias Sociales. En cuanto a las notas altas, tenemos el 8% de sobresalientes y el 20% de notables en Lengua Castellana, el 8% de sobresalientes y el 28% de notables en Física y Química, el 8% de sobresalientes y el 16% de notables en Matemáticas, y, el 16% de sobresalientes y el 20% de notables en Ciencias Sociales. ¿Qué relación existe con las medias?, es difícil deducirlo directamente, por las razones que hemos aducido anteriormente de ajuste de valores numéricos con las calificaciones, pero vemos que éstas están por encima de las medias en general. No obstante, se da el caso de alumnos que tienen una buena valoración en las cuatro variables después suspenden, no es lo habitual, son casos en los que han terminado por abandonar, no en cuanto a su presencia en el aula, pero sí, en su dedicación e implicación. ¿Qué relación existe entre los alumnos que han sacado las mejores notas y las distintas variables?, pues en este caso quien correlaciona primero es la Motivación escolar, y luego, la Aptitud y Capacidad cognitiva, y por último, las Destrezas de aprendizaje. En lo que se refiere a los malos alumnos, coincide la baja Motivación escolar y las Técnicas y Hábitos de estudio, por este orden, como factores que se dan en los suspensos, aunque en este curso está menos definidos que en el resto.

En esta fase de la investigación y con los datos acumulados, al igual que hemos hecho en los otros cursos, nos interesa relacionar las valoraciones procedentes de los tres ámbitos fundamentales de ésta investigación: las puntuaciones otorgadas por los alumnos, las calificaciones escolares y los valores adjudicados por los profesores. Todos ellos, referidos a valores negativos y expresados en porcentajes. Existe un referente útil, como el de los malos resultados, para saber qué dimensión u orientación toman los distintos alumnos. Para empezar, representamos en el siguiente cuadro los valores adjudicados por los profesores en porcentaje de suspensos con respecto a cada una de las variables.

	C. Sociales	Lengua	F. y Q.	Matem.
Aptitudes	12,0%	28,0%	36,0%	4,0%
Motivación	16,0%	48,0%	40,0%	16,0%
Destrezas	20,0%	28,0%	44,0%	4,0%
Técnicas	16,0%	38,0%	40,0%	8,0%

Cuadro nº 5. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 3º ESO E

Por último, la comparación entre los distintos valores-porcentajes de suspensos o puntuaciones por debajo de 2 en los diferentes ámbitos de procedencia investigados, arrojan los siguientes resultados:

- ✓ 25,5% de valores otorgados por el profesorado.
- ✓ 7,5% de valores otorgados por los alumnos.
- ✓ 22% de calificaciones escolares.

En la valoración comparativa entre estos porcentajes, se repiten conclusiones similares a los cursos anteriores, si bien se da en este grupo el porcentaje más alto de puntuaciones por debajo de 2 de los otorgados hasta ahora por los alumnos.

En los valores cualitativos, los más citados en el rasgo positivo, son por este orden: Trabajador/a, Integrado/a y Organizado/a en Lengua, en Física y Química Trabajador/a y Razonador/a, en Matemáticas Interés y Trabajador/a, y por último, en C. Sociales los más citados son Interés y Trabajador/a. En lo que se refiere al rasgo negativo, Hablador/a y Desinterés se dan más en Ciencias Sociales con un 44% de alumnos a los que no se les adjudica rasgo alguno, en Matemáticas el más citado es Hablador/a con un 56% de alumnado sin valoración, en Física y Química los calificativos más utilizados son Despistado/a, Desinterés y Hablador/a, por último, en Lengua se citan más los rasgos de Hablador/a y Desinterés. En los alumnos suspensos prima el carácter Hablador/a y Desinterés. En los buenos alumnos, en este grupo, se da con más frecuencia el rasgo de Trabajador/a, Razonador/a y el de estar Integrado/a.

Para terminar, si comparamos los valores adjudicados por los profesores y por los alumnos, existe una particularidad en este grupo, y es que observamos que las medias de Física y Química, y Lengua Castellana están por encima de las adjudicadas por los alumnos, quedando por debajo Matemáticas y Ciencias Sociales. No obstante, la media general de todas las puntuaciones otorgadas por los alumnos es de 2,59 superior a la de los profesores que es de 2,35, todo ello, con fines de establecer un computo general de valores.

F) Curso 3º ESO F

La variable peor valorada es la de Técnicas y Hábitos de estudio con 1,86 de media, las Destrezas de aprendizaje tienen de media 1,97, la Motivación escolar tiene 2,17, y, la Aptitudes y Capacidades cognitivas alcanza 2,27 de media. En este grupo el promedio de las cuatro variables se sitúa entre 1,7 de Lengua Castellana, 2,09 de Ciencias

Sociales, 2,11 de Ciencias Naturales, y, 2,36 de Matemáticas. En este curso las desviaciones están típicas entre las más altas de tercero, como es el caso de Ciencias Sociales con 1,57 en Motivación escolar, donde además tiene una moda de 4.

Las calificaciones académicas, en lo que se refiere a suspensos, ofrecen los siguientes resultados: 8% en Lengua Castellana, 36% en Ciencias Sociales, 8% en Ciencias Naturales, y, 36% en Matemáticas. En cuanto a las calificaciones más altas, obtienen el 13% de sobresalientes y notables en Lengua Castellana, 17,3% de sobresalientes y notables en Ciencias Sociales, 17,3% de sobresalientes y 21,7% de notables en Ciencias Naturales, para terminar con el 4,3% de sobresalientes y 8,6% de notables en Matemáticas. Es curioso observar que el grupo que tiene las medias más altas, obtiene más suspensos y menos sobresalientes y notables, siendo una apreciación del profesor (Matemáticas) que ha trasladado valores máximos de 4 a los notables, incluso, ha hecho lo mismo hasta con los que tienen alguna calificación con Bien. Estudiando los cuadros generales, podemos colegir que los alumnos que obtienen las calificaciones más bajas (suspensos) se dan en ellos también valores más bajos de Técnicas y Hábitos de estudio, y en algunos casos, se presentan con Aptitudes y Capacidades cognitivas altas. Lo que indica que aunque obtengan malas notas, se piensa que estos alumnos tienen buenas capacidades, no obstante, los niveles en este curso son más homogéneos e iguales que en otros cursos. En lo referido a las calificaciones más altas, en este curso, no correlacionan significativamente con ninguna variable especialmente, porque va variando desde la Motivación escolar, pasando por la Capacidades y Aptitudes cognitivas, para terminar en las Destrezas de aprendizaje. Sin embargo, a veces nos queda la impresión de que los alumnos que aprueban (principalmente los que se encuentran en torno al 2) muestran una fluctuación de conductas acerca del

aprendizaje que se refleja en una contradicción de puntuaciones acerca de las variables que indican con las calificaciones, en muchos casos, da que pensar que no existe una cristalización de las variables que estamos manejando o de otras también válidas, sino que todo es fruto de factores no controlables y poco constatables. Racionalmente podemos aceptar la correlación desde un punto de vista global, pero es más válido pensar, a efectos de veracidad analítica, que cada caso es cada caso, y como tal, llegado el momento lo estudiaremos teniendo en cuenta toda una serie de factores y circunstancias que intervienen en el acto de calificar que hemos intentado concretar a lo largo del presente trabajo.

Como hemos realizado en los demás grupos, vamos a ver qué valor alcanzan las puntuaciones negativas otorgadas por el profesorado (por debajo de 2), expresadas en tanto por ciento. En este caso concreto, relacionamos los porcentajes de variables en cada asignatura, tal y como se especifican en el siguiente cuadro:

	C. Sociales	Lengua	C. Nat.	Matem.
Aptitudes	39,0%	30,4%	17,3%	0,0%
Motivación	34,7%	47,8%	17,3%	13,0%
Destrezas	39,1%	52,1%	17,3%	39,1%
Técnicas	43,4%	69,5%	21,7%	47,8%

Cuadro nº 6. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 3º ESO F

Por último, la comparación entre los diferentes valores negativos (suspensos) en porcentajes procedentes de los alumnos y profesores se concretan en los siguientes datos:

- ✓ 33,1% de puntuaciones otorgadas por el profesorado.
- ✓ 2,25% de puntuaciones otorgadas por el alumnado.

- ✓ 23,8% de calificaciones negativas o suspensas.

La valoración de estos datos nos remite a la que hemos realizado antes con parecidas conclusiones, indicando que el contraste de datos nos muestra como hasta ahora una diferencia notable entre las puntuaciones del profesorado y el alumnado.

En lo que se refiere a las valoraciones cualitativas, en los rasgos positivos, el más citado es el de Trabajador/a y Motivado/a en Lengua con un 47,8% de alumnos que no tienen adjudicado rasgo; el más citado en Ciencias Sociales es Trabajador/a con un 39% de alumnado sin rasgo alguno, en Ciencias de la Naturaleza el más apreciado es Trabajador/a con el 47,8% de alumnos que carecen de rasgos; por último, en Matemáticas se da más frecuentemente los rasgos de Trabajador/a y Participativo/a. En cuanto al rasgo negativo, en Matemáticas (con un 30% de ausencia de rasgos) el más citado es Hablador/a, en Ciencias Naturales (52% sin rasgos) es Impulsivo/a el más nombrado, en Ciencias Sociales los juicios más repetidos son los de Hablador/a y Desinterés, y por último, en Lengua (con un 30% sin de rasgo alguno) el rasgo de Hablador/a es el más citado. Los valores cualitativos que se dan en los buenos alumnos (Sb y Nt) son Trabajador/a y Motivado/a, y en los malos alumnos/as es Desmotivación y Hablador/a.

Si establecemos una comparación con los valores de los alumnos, las medias de cada una de las variables son más altas en éstos, variable por variables y curso por curso, teniendo además, dichos valores más agrupados. Las desviaciones típicas son en conjunto más bajas que las obtenidas por los profesores, con la moda y la mediana más alta también, dándose por primera vez el valor de moda 0 y 4 en Técnicas y Hábitos de estudio en Ciencias Sociales. En esta signatura se da el caso de que hay alumnos que han suspendido y tienen puntuaciones por

encima de 2, lo cual resulta ser contradictorio. La media global de los valores de los alumnos se sitúa en 2,55 y la de los profesores es de 2,06, lo que fundamenta la tesis que indicamos en la valoración de otros cursos: los alumnos en sus apreciaciones son más magnánimos que los profesores, tanto en sus puntuaciones de variables como en las calificaciones escolares.

G) Curso 4º ESO A

La variable peor puntuada es la de Técnicas y Hábitos de estudio con una media de 1,71, después le sigue la variable de Destrezas de aprendizaje con 1,86, a continuación va el constructo de Motivación escolar con 2,14, y por último, las Aptitudes y Capacidades cognitivas con 2,16 de media. En este grupo las medias de las variables en cada asignatura se distribuyen de la siguiente manera: 1,24 en Matemáticas (A), 1,84 en Música, 1,99 en Física y Química, 2,12 en Matemáticas (B), 2,15 en Ciencias Sociales, y por último 2,47 en Lengua Castellana. Además en el presente grupo hemos trabajado con más asignaturas ya que estamos en cuarto de E.S.O., y por tanto, nos encontramos con una optatividad importante plasmada en los diversos itinerarios que existen al finalizar esta etapa; en definitiva nos hemos visto obligados a hacer este planteamiento para mantener completa la estructura de los grupos. La media global de las cuatro variables entre todas las asignaturas es de 1,96, aún siendo los grupos pequeños se han dado modas con valor 1, como así ha ocurrido en todas las variables de estilo en Matemáticas (A), cosa que no se había dado hasta ahora, incluso en términos absolutos, estamos hablando de más alumnos que tienen esta puntuación que en ningún otro curso, además, coincide que la desviación típica (0,33) es la más baja de todos los cursos evaluados. Con bastante

diferencia, se da con mayor frecuencia la moda de 2, como ocurre en Ciencias Sociales y Matemáticas (B).

En cuanto a las calificaciones académicas, van desde el 62,5% de suspensos en Matemáticas (A) aunque resultan ser las más fáciles, le sigue el 38,4% en Física y Química, el 28,5% en Matemáticas (B), el 26% en Lengua Castellana, el 12,5% en Música, y para finalizar, el 4,3% en Ciencias Sociales. Aunque si bien, en este grupo hay que tener en cuenta que Lengua Castellana y Ciencias Sociales son los únicos cursos que no se han no desdoblado.

Como hemos realizado en los grupos anteriores, la exposición en una tabla de las puntuaciones por debajo de 2 adjudicadas por el profesorado a cada una de las variables, nos ofrece la posibilidad de comparar el enfoque que cada profesor tiene de los estilos de aprendizaje, de su visión del grupo y de la valoración de cada una de las variables objeto de estudio. Esto nos ha de servir como base para comparaciones ulteriores con las calificaciones escolares y también con las puntuaciones que los alumnos han otorgado a las citadas variables. Es un cuadro de referencia en el que concretamos porcentajes de puntuaciones que proceden del profesorado con mención a las distintas asignaturas y variables.

	C. Sociales	Lengua	F. y Q.	Mat (A)	Mat (B)	Música
Aptitudes	26,0%	4,3%	15,3%	50,0%	7,1%	12,5%
Motivación	26,0%	13,0%	7,6%	87,5%	21,4%	37,5%
Destrezas	26,0%	13,0%	30,7%	87,5%	28,5%	37,5%
Técnicas	30,4%	12,3%	30,7%	87,5%	35,7%	50,0%

Cuadro nº 7. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 4º ESO A

Terminamos con un cuadro comparativo entre las distintas medias globales obtenidas de los alumnos, profesores y calificaciones escolares.

- ✓ 32,9% de puntuaciones negativas otorgadas por el profesorado.
- ✓ 2,25% de puntuaciones negativas otorgadas por el alumnado.
- ✓ 28,7% de calificaciones negativas o suspensas.

Se vuelve a repetir la misma primacía de unos porcentajes con respecto a otros, al igual que en los cursos anteriores, puesto que el nivel y la dimensión que alcanzan confirman los mismos argumentos que ya avanzamos y que concretaremos en nuestras conclusiones finales.

En lo que se refiere a las calificaciones más altas, arrojan los siguientes resultados: el 12,5% de sobresalientes y el 50% de notables en Música, el 8,6% de sobresalientes y el 13% de notables en Lengua Castellana, el 4,3% de sobresalientes y el 39% de notables en Ciencias Sociales, el 0% de sobresalientes y el 7% de notables en Matemáticas (B); y para terminar el 0% de sobresalientes y notables en Física y Química y Matemáticas (A). Se da la circunstancia, de quien obtiene la media más baja 1,24 para las Matemáticas (A), también obtiene peores calificaciones 62,5% de suspensos, sucede además que aquellos que obtienen la media más alta (2,47 para Lengua Castellana y 2,15 para Ciencias Sociales), también son los que menor porcentaje de suspensos cosechan (26% y 4,3% rspectivamente), si exceptuamos la asignatura de Música. En Ciencias Sociales y en Lengua Castellana, es donde más porcentaje hay de sobresalientes y notables juntos. Los alumnos suspensos tienen más baja la variable de Técnicas y Hábitos de Estudio, lo que confirma anteriores sospechas sobre condicionantes y características que se dan en este tipo de alumnos acerca de la organización, la planificación y los métodos para estudiar. En lo referente a alumnos con calificaciones altas, las Aptitudes y Capacidades cognitivas se manifiestan como las de más

peso en la asignatura de Ciencias Sociales, y la Motivación escolar, en Música.

En los valores cualitativos, el rasgo positivo más citado es el de Trabajador/a en Física y Química, Integrado/a, Mediador/a en Música, Respetuoso/a y que Acepta Críticas en Matemáticas (B), Cumplidor/a en Matemáticas (A), Trabajador/a, Interés y Razonador/a en Lengua, y por último, Participativo/a y Argumentador/a en Ciencias Sociales. En cuanto a los rasgos negativos,: Desorganizado/a en Física y Química, en Música se encuentra muy disperso entre distintos juicios con los cual no resulta significativo; Confuso/a, Arrogante y Cohibido en Matemáticas (B); Desinterés en Matemáticas (A); Hablador/a en Lengua, aunque si bien en este curso el 47,8% no tiene valoración; por último, Hablador/a e Inconstante en Ciencias Sociales. Los valores cualitativos que correlacionan con los buenos alumnos (Sb y Nt) son Participativo/a, Interés, Trabajador/a, Motivado/a, Atención y Mediador/a, no existiendo mucha diferencia en este caso entre ellos. En el caso de los malos alumnos (suspensos), el juicio negativo que predomina es el de Desinterés y Desorganizado/a.

En cuanto a la comparación con los valores de los alumnos, en todos los casos, los promedios, asignatura por asignatura, son más altos en éstos que en los profesores, con 2,62 en Física y Química, 2,53 en Matemáticas (B), 2,5 en Lengua Castellana y Ciencias Sociales, 2,51 en Matemáticas (A), y, 2,37 en Música. Todo lo cual (se debe tener en cuenta que por efecto de los desdobles en realidad nos salen seis grupos), arroja un 2,5 de media frente al 1,96 obtenido en los valores adjudicados por los profesores, siendo en términos generales, las desviaciones típicas más bajas en las puntuaciones de los alumnos, así como, las medianas y las modas.

H) Curso 4º ESO B

La variable peor valorada por el profesorado es la de Técnicas y Hábitos de estudio con 1,81 de media entre las cuatro asignaturas, después, le sigue la de Destrezas de aprendizaje con 2,03, a continuación, viene la Motivación escolar con 2,03, siendo la mejor valoración la de Aptitudes y Capacidades cognitivas con 2,32. En este grupo las medias oscilan entre 1,91 de Lengua Castellana, 1,99 de Matemáticas, 2,05 de Ciencias Naturales, y 2,25 de Ciencias Sociales; resultando ser la media general de todas ellas 2,05. Merece la pena detenerse en el caso de la asignatura de Lengua Castellana, ya que las desviaciones típicas son las más altas de este grupo, puesto que se han polarizado las puntuaciones entre los valores 0 y 4, a los que le corresponden además en los estadísticos de Mediana y Moda, valor 1 en Motivación escolar, Destrezas de aprendizaje, y Técnicas y Hábitos de estudio; teniendo de entre todos los cursos valorados la mayor frecuencia de puntuaciones en estos valores.

Las calificaciones académicas negativas van desde el 54,5% de suspensos en Matemáticas, el 18,1% en Lengua Castellana, el 12,1% en Ciencias Sociales, y el 15,15% en Ciencias Naturales. En las notas escolares altas tenemos el 18,1% de sobresalientes y notables en Lengua Castellana, el 12,9% de sobresalientes y 29% de notables en Ciencias Naturales, el 6% de sobresalientes y notables en Ciencias Sociales, y por último el 3,3% de sobresalientes y notables en Matemáticas. La media más alta (2,51) de todas las variables se produce en Aptitud y Capacidad cognitiva en Matemáticas, en donde existe sin embargo, un porcentaje más alto de suspensos y más bajo de sobresalientes y notables. El promedio más alto entre las cuatro variables (2,25) se da en las Ciencias Sociales, no obstante, no es quien tiene menos suspensos ni quien tiene más alto el porcentaje de sobresalientes y notables. El valor de mayor frecuencia es el 2, tanto en la mediana

como en la moda, si exceptuamos la asignatura de Lengua Castellana, por otra parte, se observa que los suspensos obtienen las puntuaciones más bajas en Técnicas y Hábitos de estudio, coincidiendo además que en Matemáticas también puntúa bajo la Motivación escolar, debido principalmente a la existencia de un profesor muy exigente y meticuloso al que los alumnos aprueban con mucha dificultad. En lo que se refiere a las calificaciones más altas, en principio, correlacionan con la Aptitud y Capacidad cognitiva, existiendo en este curso la mayor parte de las veces una relación estrecha entre los sobresalientes y la nota máxima adjudicada por los profesores con valor 4.

Para continuar con nuestro estudio en este curso, vamos a relacionar los valores suspensos en las puntuaciones otorgadas por los profesores en relación con las asignaturas y las variables de estilos de aprendizaje, todo ello, expresado en porcentajes. Es en el cuadro siguiente, donde se concreta una de las relaciones que más nos interesan para comprobar la dimensión que tienen los valores negativos en cada asignatura respecto a las distintas variables.

	C. Sociales	Lengua	C. Naturales	Matem.
Aptitudes	12,1%	39,3%	21,2%	12,1%
Motivación	12,1%	42,4%	33,3%	39,3%
Destrezas	15,1%	42,4%	36,3%	27,2%
Técnicas	24,2%	51,5%	45,4%	42,4%

Cuadro nº 8. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 4º ESO B

Esta información la resumimos en datos comparativos entre las distintas medias globales consideradas negativas o suspensas, obtenidas entre las puntuaciones de los alumnos, las de los profesores y las calificaciones escolares.

- ✓ 30,8% de puntuaciones otorgadas por los profesores.
- ✓ 9% de puntuaciones obtenidas por los alumnos.
- ✓ 24,2% de valores obtenidos en las calificaciones escolares.

Se puede adelantar como resumen, que las conclusiones a extraer de estos valores inciden en la misma línea de argumentación que hemos señalado para cursos anteriores, pues en nada contradicen a ellas.

En cuanto a los valores cualitativos, en el rasgo positivo, lo más citado es Participativo/a e Integrado/a en Ciencias Sociales, Atento/a y Trabajador/a en Lengua, Autónomo/a en Matemáticas, y por último Atento/a, Trabajador/a e Interés en Ciencias Naturales. En cuanto a los rasgos negativos, los más citados son Desorganizado/a en Lengua con un 27% de alumnos que carecen de juicio, Desmotivado/a en Matemáticas, Hablador/a en Ciencias Naturales con un 38% del alumnado que no recibe ningún tipo de calificativo, y por último, Hablador/a (citado con abrumadora diferencia) en Ciencias Sociales. Los valores cualitativos que se relacionan con los buenos alumnos, son en primer lugar, Atención, Trabajador/a e Interés, y con los malos alumnos, Desmotivado/a y Desinterés.

Al comparar los valores medios entre los profesores y los alumnos, vemos que la media de las puntuaciones adjudicadas por los alumnos es de 2,55 y la de las puntuaciones de los profesores de 2,05, con lo que se confirma la clara diferencia, marcada también en otros cursos con el mismo estadístico y con porcentajes equiparables entre unas apreciaciones y otras. También se dan valores muy agrupados, en su mayor parte, con valores de mediana mayoritariamente de 2 y moda distribuida por igual entre 2 y 3. Asimismo, existen diferencias entre las desviaciones típicas, más bajas en los

valores de los alumnos, que el resto desviaciones obtenidas en las puntuaciones de los profesores. Siendo paradójico que para los alumnos que han obtenido una calificación de suspenso, la puntuación adjudicada por ellos mismos más frecuente sea la de 3, en cuyo caso debemos irnos a las puntuaciones tanto cualitativas como cuantitativas del profesorado para comprender mejor esa respuesta.

I) Curso 4º ESO C

La variable peor valorada, según la media de puntuaciones otorgadas por el profesorado, es la de Hábitos y Técnicas de Estudio con 1,98, la variable de Destrezas de aprendizaje obtiene de media 2,15, a continuación viene Motivación escolar con 2,28, y por último la Aptitud y Capacidad cognitiva 2,46; quedando la media global en 2,22. En este grupo, las medias de todas las variables referidas a las distintas asignaturas, registra los siguientes resultados: 1,86 en Matemáticas, 1,96 en Lengua, 2,52 en Ciencias Naturales, y por último Ciencias Sociales con 2,53. En el capítulo de las consideraciones generales sobre las puntuaciones de este curso, se observan más agrupadas y conjuntadas, especialmente en el caso de Ciencias Sociales, a la que le corresponde la desviación típica más baja de las cuatro asignaturas en Motivación escolar con 0,63, con mediana y moda repartidas entre 2 y 3. En el caso de las Destrezas de Aprendizaje, obtenemos puntualmente en Ciencias Naturales el valor más bajo en desviación típica en todas las asignaturas de este grupo con 0,433, con moda y mediana de 2.

Las calificaciones académicas, van desde el 25% de suspensos en Matemáticas, pasando por el 15% en Ciencias Naturales, el 10% en Lengua Castellana y el 0% en Ciencias Sociales. En cuanto a las notas escolares

altas, tenemos el 15% de sobresalientes y el 20% de notables en Lengua Castellana, 15% de sobresalientes y el 10% de notables en Matemáticas, el 10% de sobresalientes y 20% de notables en Ciencias Sociales, y por último 1% de sobresalientes y 30% de notables en Ciencias Naturales. No está clara la relación entre los alumnos que suspenden y determinadas variables, hay que recurrir a la información complementaria que aportan las valoraciones cualitativa y cuantitativa del profesorado, aunque si bien, hay una ligera decantación hacia que los Técnicas y Hábitos de estudio sea la causa de su bajo rendimiento, seguido de la Motivación escolar. En cambio, se da la particularidad de que los alumnos nº 13 y nº 15 que tienen calificaciones altas, adjudican puntuaciones bajas a la variable de Técnicas y Hábitos de estudio. Se da el caso también que en la asignatura de Matemáticas el alumno nº 14 con calificación de sobresaliente, se le otorgue valores medios en Motivación escolar y Técnicas y Hábitos de estudio, si bien esto no es representativo, puesto que en términos generales, hay una correspondencia significativa entre valores adjudicados a las variables y calificaciones académicas.

Para llegar a una conclusión más operativa, se pueden relacionar todos los datos provenientes de los distintos campos de investigación, es decir, profesores, alumnos y calificaciones escolares a partir de los porcentajes de las puntuaciones por debajo de 2 adjudicadas por el profesorado, tal y como hemos hecho en los cursos anteriores.

	C. Sociales	Lengua	C. Naturales	Matem.
Aptitudes	0,0%	25,0%	0,0%	20,0%
Motivación	0,0%	25,0%	10,0%	40,0%
Destrezas	0,0%	25,0%	0,0%	35,0%
Técnicas	30,0%	30,0%	5,0%	45,0%

Cuadro nº 9. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 4º ESO C

Ofrecemos a continuación una comparación entre los valores medios de porcentajes de puntuaciones por debajo de 2 y de las calificaciones suspensas.

- ✓ 17,8% de puntuaciones adjudicadas por el profesorado.
- ✓ 3,75% de puntuaciones adjudicadas por el alumnado.
- ✓ 12,5% de calificaciones suspensas.

Un somero análisis de estos datos, nos lleva a extraer conclusiones similares a la de grupos anteriores: mayor rigor y exigencia y si se quiere neutralidad de las valoraciones emitidas por los profesores para evaluar la competencia de sus alumnos a través de las variables señaladas por nosotros. Así ocurre en la asignatura de Ciencias Sociales, donde no se da ninguna puntuación por debajo de dos, incluso para el alumno nº 12 que en la materia de Lengua Castellana obtiene valor 0 en las cuatro variables.

En cuanto a los valores cualitativos, en los rasgos positivos los más citados son Interés, Atención y Trabajador/a en Matemáticas; Autónomo/a e Interés en Lengua; Trabajador/a, Interés y Participativo/a en Ciencias Sociales; por último, Trabajador/a, Interés y Atención en Ciencias de la Naturaleza. En lo que se refiere al rasgo negativo, se citan con más frecuencia, Desinterés Hablador/a en Matemáticas; Pasivo/a y Despistado/a en Lengua; Hablador/a y Dependiente en Ciencias Sociales; por último, Desinterés, Inconstante, Baja autoestima, Despistado/a y Retraído en Ciencias de la Naturaleza. En cuanto a los rasgos citados en los alumnos que tienen calificaciones altas, se dan con más frecuencia el Interés y Trabajador/a; si nos referimos a los alumnos suspensos, el rasgo negativo que se citado con más frecuencia es el de Desinterés.

Al comparar las calificaciones con las puntuaciones adjudicadas por los alumnos, los que han obtenido sobresaliente no se otorgan los valores más altos de puntuaciones, generalmente se sitúan en moda y mediana de 3, digamos que se agrupan sus valoraciones, como es costumbre hasta ahora, en valores medio-altos. En las puntuaciones adjudicadas por los propios alumnos en este grupo, su media global es superior a la de cada una de las asignaturas. La media de las desviaciones típicas es inferior a la de cualquiera de las distintas asignaturas, referidas asimismo variable por variable. Ello, nos indica un agrupamiento coherente de puntuaciones.

J) Curso 4º ESO D+E ordinario

La variable peor valorada por el profesorado es Técnicas y Hábitos de estudio, que obtiene un promedio de 2,18, después, viene la variable de Destrezas de aprendizaje con 2,31 de media, la Motivación escolar obtiene como media 2,49, y por último, la Aptitud y Capacidad cognitiva obtiene de media 2,54. En este grupo, dada la optatividad (también lo hemos tenido en 4º A), que supone compartir las clases en algunas asignaturas para luego dividirse en otros grupos, se amplía la posibilidad de asignaturas, como así veremos, que en lugar de trabajar con cuatro, lo hacemos con seis, todo ello, para mantener en la experiencia el mismo número de alumnos que son valorados antes y después de desdoblarse. Hecha esta aclaración, pasamos a valorar las medias por asignaturas, podemos decir que hemos encontrado la segunda media más alta de todos los cursos estudiados con 2,38 distribuida de la siguiente forma: 1,69 en Lengua Castellana II, 2,26 en Ciencias Sociales I, 2,35 en Matemáticas, 2,51 en Ciencias Sociales II, 2,59 en Lengua I, y por último, 2,91 en Ciencias Naturales. Particularmente, el promedio de la asignatura de Ciencias

Naturales es el más alto de cuarto curso, y también, de todos los cursos estudiados, a ella, le corresponden una mediana de 3 en las cuatro variables, y moda de 3 en Aptitud y Capacidad cognitiva, y Motivación escolar.

En lo que se refiere a las calificaciones académicas, van desde el 0% de suspensos en Ciencias Naturales, pasando por el 7,6% de Ciencias Sociales I, 0% de Lengua I, 7% de Ciencias Sociales II, 21,4% de Lengua II, y por último Matemáticas con el 33,3%. En cuanto a las calificaciones más altas, obtenemos el 0% de sobresalientes y el 15% de notables en Ciencias Sociales I, 37,9% de sobresalientes y 37,9% de notables en Ciencias de la Naturaleza, 0% de sobresalientes y 2,7% de notables en Matemáticas, el 30,7% de sobresalientes y notables en Lengua I, el 35,7% de sobresalientes y 21,4% de notables en Ciencias Sociales II, y por último en Lengua II el 0% de sobresalientes y notables. Los alumnos de más alta puntuación, tienen sus valores óptimos en Motivación escolar, ligeramente por encima de la Aptitud y Capacidad cognitiva. Existe un caso como el alumno nº 2 de Ciencias Sociales II, que habiendo obtenido la calificación de sobresaliente, obtiene valores de dos en todas las variables, excepto en Motivación escolar que obtiene un uno. En los alumnos suspensos vuelve a concentrase la mayor influencia con respecto a la variable de Técnicas y Hábitos de estudio, ligeramente por encima de la Motivación escolar.

Desde este estudio de los distintos campos de investigación procedentes de los alumnos, los profesores y las calificaciones escolares, podemos ofrecer algunos datos que traducidos en porcentajes pueden darnos una información valiosa de cara a nuestra investigación. En principio, vamos a concretar en el siguiente cuadro los porcentajes de puntuaciones suspensas (por debajo de dos) otorgadas por los profesores a las distintas variables.

	C.S. I	Lengua I	C.N.	Matem.	C.S. II	Lengua II
Aptitudes	15,3%	15,3%	3,4%	10,7%	0,0%	21,4%
Motivación	15,3%	30,7%	6,8%	10,7%	21,4%	35,7%
Destrezas	30,7%	30,7%	6,8%	7,0%	7,0%	42,8%
Hábitos	38,4%	23,0%	13,7%	14,2%	21,4%	64,2%

Cuadro nº 10. Porcentaje de suspensos adjudicados por el profesor al valorar cada variable. Grupo 4º ESO D+E

Tras de esta tabla de datos ofrecemos unos porcentajes de valores considerados negativos como resumen de todo lo estudiado y analizado hasta ahora.

- ✓ 22,3% de puntuaciones otorgadas por el profesorado.
- ✓ 3,44% de puntuaciones otorgadas por el alumnado.
- ✓ 11,5% de calificaciones suspensas.

Estos valores podemos considerar que corroboran todo lo argumentado hasta ahora sobre la valoración del profesorado y del alumnado con respecto a las variables y también a las calificaciones, pues éstas puntuaciones se sitúan en la misma dimensión que todas las anteriores. Eso sí, debemos reseñar que estamos ante el curso que ha obtenido menor porcentaje de suspensos de todos los grupos investigados.

En cuanto a los valores cualitativos los rasgos positivos más citados son: Atención, Interés y Trabajador/a en Ciencias de la Naturaleza; en Ciencias Sociales I es Interés y Trabajador/a; en las Ciencias Sociales II existen varios calificativos como Participativo/a, seguido de Motivado/a, Interés y Trabajador/a; para Matemáticas tenemos Interés, Trabajador/a y Atención; en Lengua I aparecen Interés, Trabajador/a y Autónomo/a; y por último, en Lengua II se dan los rasgos de Atención, Integrado/a y Trabajador/a. En lo que se refiere a los rasgos negativos el más citado en

Ciencias de la Naturaleza es Hablador/a aunque en esta asignatura se obtienen el 65% de alumnos que no tienen rasgo alguno; en Ciencias Sociales I el más citado es "No realiza tareas" seguido de Absentista y Desinterés, además de que el 50% del alumnado no se e atribuyen rasgos; en Ciencias Sociales II se cita con más frecuencia Hablador/a y Desinterés; en Matemáticas los más nombrados de todos los rasgos son: Hablador/a, Ansioso/a y Absentista, además de que el 55% no recibe juicio alguno sobre sus rasgos negativos; en Lengua I los más citados son Desorganizado/a, Despistado/a, Aislado/a e Inconstante; por último, en Lengua II, los más nombrados son Desinterés, "No realiza tareas" e Inconstante.

Dentro de estos valores cualitativos, los rasgos más citados en referencia a los alumnos suspensos son: Desinterés y Absentismo, aunque si bien al existir pocos suspensos en las distintas asignaturas, las apreciaciones están muy dispersas y se dan en escaso número. Respecto a los alumnos que tienen sobresaliente y notable, los juicios más citados son los de Interés, Atención y Trabajador/a, todos por este orden.

En lo que se refiere a la comparación con los valores de los alumnos con media 2,81, las puntuaciones de los profesores tienen un promedio de 2,38, por tanto, es superior, tal y como viene ocurriendo en todos los cursos investigados. Si nos referimos a la moda y mediana, se obtiene en el caso de los alumnos, el valor tres con una desviación típica de 0.39, una de las más bajas de todos los cursos. En algún caso, como es el de Ciencias Naturales, la media de puntuaciones otorgadas por los alumnos se queda por debajo de las calificaciones, puesto que no suspende ningún alumno y además obtiene el 75,8% entre sobresalientes y notables.

9.4.6. ÚLTIMA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: Utilización del cuestionario AMDT para mejorar la práctica educativa en la educación secundaria. Posibilidades de futuro.

Las aplicaciones que hemos desarrollado cruzando resultados entre alumnos y profesores, son tan solo una muestra de las muchas posibilidades de estudios y conclusiones para mejorar la práctica educativa que ofrece nuestro cuestionario. Si bien la pretensión largamente expuesta, de intentar otra forma de atender a la diversidad con recursos técnicos e instrumentos elaborados desde la propia E. Secundaria, nos lleva a "la prueba de fuego" cual es utilizar el cuestionario AMDT en la praxis de los docentes buscando un recurso eficaz para conocer más al alumno y sus posibilidades como aprendiz. Después de creado el instrumento con la aportación de alumnos y profesores, el siguiente paso ha sido ofrecerlo para que lo apliquen los profesores, llevándolo hasta la primera línea, ahí donde se fragua el éxito o el fracaso en los aprendizajes.

En sesión de la Comisión de Coordinación Pedagógica fue entregado y explicado a cada uno de sus miembros (son principalmente jefes de departamentos didácticos), para que ellos, asimismo, lo entregaran al resto del profesorado que forman parte de su departamento. Las instrucciones fueron claras, debía utilizarse cuando se quisiera conseguir más información sobre cómo aprenden sus alumnos, sirviéndole además como una reflexión detallada hecha por el mismo alumno, aspecto por aspecto, poniendo de manifiesto su perfil como estudiante y como aprendiz. También se les indicó que su respuesta al cuestionario podía ser indicativa de su valía como estudiante o también de que utilizaba la vía adecuada y los resortes eficaces para aprender. En resumen, el valor de cada variable en puntuación, podía ser un referente en cuanto al valor de sus cualidades de cara al aprendizaje.

En general, el cuestionario ha servido para que el profesorado conociera mejor el estilo de aprendizaje de sus alumnos y en consecuencia lo intentara cambiar si no era el adecuado, o incluso, intentara modificar su estilo de enseñanza para ajustarlo al del alumno. Estamos en esa fase de utilización y evaluación, un periodo de

tiempo que puede ser largo para demostrar día a día la utilidad de este cuestionario. Aunque pensamos que la buena educación se consigue con recursos diversos, éste es un instrumento que debe aportar más seguridad y más posibilidades de rentabilizar las actuaciones docentes. Por la experiencia que tenemos, sabemos que a la complejidad se le responde con una diversidad de recursos que deben tener en cuenta a la realidad sobre la que se actúa. Dicha realidad es cambiante y poliédrica, por eso, debemos tener a mano recursos para controlarla y encauzarla, en ese camino siempre nos vamos a encontrar la necesidad de recabar más información del alumno y su devenir como estudiante. Un paso más para mejorar las realidades educativas (alumno-profesor, profesor-alumno), algo que tenemos en nuestra mano, pero que en ocasiones no reparamos en ello porque creemos que hemos alcanzado el saber máximo, que no supremo, sobre el alumno y sus posibilidades de aprendizaje.

De cualquier forma el cuestionario se ha postulado como un referente cada vez que se realiza una intervención educativa dirigida a solucionar problemas de aprendizaje, o en general, cuando se trate de mejorar el rendimiento académico. La fidelidad con la que se utilice el cuestionario AMDT en el futuro, al menos en el centro donde se gesto, vendrá dictada también por la forma de encarar la intervención psicopedagógica dentro del aula, y eso está en función de cada estilo de enseñanza.

Es interesante indicar, sin caer en la autocomplacencia y sí en el estímulo que supone para seguir trabajando, que en parte debido al plan de atención a la diversidad, alguno de cuyos aspectos hemos reflejado aquí, se le concedió al centro “Infante D. J. Manuel” de Murcia el premio “Marta Mata” en la modalidad de centros públicos de E.S.O. y Bachillerato, considerado el título oficioso de mejor centro de secundaria de España. Dicho premio fue publicado en el B.O.E. del 28 de diciembre de 2011, con la mención a las razones por las que se le había concedido: “por una trayectoria de calidad plasmada en un sólido plan de atención a la diversidad y en la extraordinaria organización de actividades académicas y tutoriales del centro”.

10. APORTACIONES PRÁCTICAS REALIZADAS POR EL PROFESORADO EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, A MODO DE CONCLUSIONES PREVIAS

El proceso que nos ha llevado por la presente investigación ha estado jalonado de evidencias y de conjeturas, de principios y necesidades emergidas de la práctica educativa en la E. Secundaria, y de cara al final, de conclusiones intermedias que no deben ser consideradas, en esencia, nada teleológicas. En educación todo es un mero transito en el que lo acumulado y lo que queda por hacer marcan sobre la marcha la forma de actuar. El discurso que sustenta la redacción de este trabajo busca la coherencia y la utilidad como respuesta a las exigencias que tiene el profesorado para desarrollar su proyecto docente. El principio de esta investigación con sus postulados puede muy bien ser muy bien la conclusión, así como muchos de los objetivos específicos pueden ser generales y viceversa. Así es la educación, dependiendo del lugar donde nos encontremos así veremos esta realidad con sus puntos de partida y sus metas. Visto desde esta óptica, el presente trabajo debe tomarse como una reflexión sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que nace, crece y se desarrolla con la pretensión de responder a la diversidad y proporcionar recursos teóricos, instrumentales y actitudinales para mejorar globalmente el proceso de E/A. Puedo decir además, que ha sido una investigación en su gestación agradable, por cuanto la disposición de los compañeros que han participado ha sido total, lo que en términos coloquiales puede calificarse “como buen rollo”. Independientemente de su alcance, esta investigación la veía personalmente necesaria y de no haberla llevado a cabo me habría sentido algo frustrado. También ha sido en su conclusión satisfactoria, en buena medida, porque todas las partes han encajado acoplándose unas a otras para ofrecer un conjunto sólido y coherente. Al menos así lo he percibido yo, aunque no sé si he conseguido trasmitirlo a los lectores de este texto.

Este es un preámbulo a las conclusiones finales en el que me permito unas consideraciones que son la antesala de la última etapa de este trabajo, puesto que no cabrían en la parte final. Aquí convergen algunas de las necesidades y evidencias que no son una propuesta en

sí sino nuevos horizontes para seguir investigando, y cuya superación significa en el campo de la educación, simplemente, seguir adelante. A saber:

a) Sería conveniente facilitar otros referentes y criterios distintos a los habituales para evaluar al alumnado. Un ejemplo tangible lo constituye en estos momentos el programa de atención a alumnos de altas capacidades, tal y como está estructurado en la Región de Murcia, siendo una muestra patente de que este tipo de alumnado escapa a las posibilidades evaluadoras del profesorado sin más especialización que su disciplina curricular.

b) Independientemente de otras consideraciones, en las evaluaciones al uso, se pierde la riqueza de matices del proceso de aprender por la exigencia univoca del dato cuantificador.

c) Vista la proyección escolar del constructo estilo de aprendizaje, la utilización de las cuatro variables seleccionadas aportan una reflexión más globalizadora de toda la realidad que conforma el aprendizaje.

d) El profesorado acepta de buen grado, sin ninguna dificultad, la opción de evaluar a los alumnos a través de las cuatro variables, otorgando puntuaciones en base cuatro.

e) Que al ser factores que exigen valoración en campos psicopedagógicos determinados, el profesorado tiende menos a la subjetividad, en ese plano de juicios añadidos que se ve obligado a hacer cuando califica.

f) Que los datos aportados por las aptitudes y capacidades cognitivas (inteligencia), y las destrezas de aprendizaje, son suficientes para que el profesor pueda ponderar sus valoraciones referentes a lo que ha aprendido el alumno.

g) Los juicios menos benévolos están relacionados con los alumnos que no han mostrado actitudes positivas en el aula o han sido conflictivos.

h) Los rasgos tanto positivos como negativos (evaluación cualitativa), son un conjunto, se acompañan unos de otros, y en general, nunca se presentan aislados.

i) El conocimiento de las características del potencial de aprendizaje de un grupo, y por tanto, de sus individuos, es una dimensión que no siempre captan todos los profesores. Las posibilidades reales de aprender pueden permanecer latentes y no ponerse de manifiesto, salvo en una interacción positiva dentro del aula.

IV. CONCLUSIONES PARA UNA TESIS

Así pues, esta investigación ha servido para confirmar que el profesorado de Enseñanza Secundaria, desde una óptica, eminentemente práctica y funcional, ha dado por buenas, y considerado útiles, unas categorías de estilos de aprendizaje apoyadas en la combinación de cuatro variables como son: las aptitudes y capacidades cognitivas, destrezas y habilidades en el aprendizaje, las técnicas y hábitos de estudio, y la motivación escolar. Sobre la concreción y el establecimiento de los consiguientes estilos de aprendizaje, queda el beneficio de su identificación para ser tenidos en cuenta, y como siguiente paso, la obligación de implementar unas estrategias de enseñanza acordes a ellos mediante la programación de aula, a través de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación; utilizando una metodología y unos recursos didácticos en consonancia con los elementos que conforman cada categoría. Es un recurso más para ayudar a atender mejor a la diversidad, y por tanto, conseguir esa escuela de mayor calidad (Coll et al., 1993), que está llamada a reducir las expectativas negativas que se tiene sobre el alumnado de secundaria y que se señala en el informe PISA (2004).

La presente investigación puede tener múltiples horizontes para continuar su singladura, podemos decir que, indudablemente, son los mismos que corresponden a la propia educación. Entre ellos, siempre se encontrará el día a día, ese gran esfuerzo de subir y bajar de la cumbre entre lo excelso y lo duro. Finalizar sin más un trabajo así no es fácil, como tampoco lo ha sido el comienzo, pero debemos acabar con propuestas y, ya se sabe, concretar significa simplificar. Empero, el mundo de la educación es tan multicasual y amplio que nunca debe considerarse que un trabajo como éste, está totalmente cerrado y sellado. No habría servido para nada el presente trabajo si lo diéramos por acabado. ¿Cuáles serían entonces las conclusiones básicas a las que hemos llegado en esta investigación?.

1) *Existe una necesidad constatada de un enfoque práctico sobre estilos de aprendizaje que sea operativo para el profesorado de la E.S.O., aquí y ahora.*

2) *El carácter y la dimensión pedagógica de las variables Aptitud y Capacidad cognitiva (Inteligencia), Motivación escolar, Destrezas de aprendizaje, y, Técnicas y Hábitos de Estudio resultan comprensibles, funcionales y aplicables en su conjunto por el profesorado en el aula de secundaria.*

3) *Sobre la globalidad de una calificación académica se necesita la especificidad de unos términos técnicos, no solo cuantitativos, que definan mejor la dimensión y el alcance del aprendizaje realizado por el alumno.*

4) *El cambio sobre los argumentos de aprendizaje hacia campos más técnicos desde el punto de vista psicopedagógico, exige al profesor enriquecer el horizonte de sus paradigmas educativos.*

5) *Un cuestionario de estilos de aprendizaje como el AMDT es una guía útil para trabajar tantos aspectos como reflejen sus ítems y bastante eficaz para atender a la diversidad.*

6) *Es necesario tener en cuenta, a modo de axioma sobre el proceso de aprender, que a un alumno le resulta muy complicado ser objeto de análisis de sí mismo y que éste ha de facilitársele desde fuera.*

7) *El profesorado, en referencia a las cuatro variables mencionadas, expresa que los alumnos tienen las mayores carencias en la variable de Técnicas y Hábitos de Estudio, siendo en general la que puntúa más bajo.*

8) *Las calificaciones y puntuaciones más bajas se pueden asociar a las asignaturas que tradicionalmente han sido más difíciles y se conocen como de "ciencias", pero en última instancia dependen del tipo de profesor.*

9) *La variable que tiene más relación con los "malos alumnos" es la de Hábitos y Técnicas de Estudio. Por el contrario, la variable que está más presente en los "buenos alumnos" es la de Motivación Escolar.*

10) *Las puntuaciones que han otorgado nuestros profesores, en función de las variables citadas, añaden más conocimiento y matices sobre las aptitudes como aprendices de nuestros alumnos que las calificaciones académicas.*

11) *En los "malos alumnos" se da principalmente el desinterés por encima de ser desorganizado/a y hablador/a. En los "buenos alumnos" prima más la condición de trabajador/a, seguido por el interés.*

12) *La evaluación es un proceso analítico-sintético, en el cual la información conseguida en la fase de análisis define más las posibilidades de respuesta que tiene un alumno que el dato calificador en sí mismo.*

13) *Los rasgos, tanto positivos como negativos, imponen una globalización que exige conocer más al alumno, o a veces, hacer explícitos argumentos y juicios que son implícitos, y por tanto, dificilmente utilizables y comunicables.*

14) *La atención a la diversidad marca un antes y un después en la intervención en el sistema educativo. Es el camino por donde deben transitar profesores y alumnos intentando mejorar el proceso de E/A, haciendo viable y útil la psicopedagogía para el siglo XXI en los centros de E. Secundaria.*

15) *La calidad en la educación, entre otros factores, correlaciona directamente, y es sinónimo de eficacia, con la atención a la diversidad.*

V. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (1995): *Los estilos de aprendizaje.* Bilbao. Ediciones Mensajero.

Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula.* Madrid. Santillana.

Alonso Tapia, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona. Edebé.

Álvarez, M. et al. (1988): *Métodos de estudio*. Barcelona. Martínez Roca.

Álvarez, L. y Soler, E. (1997): *¿Qué hacemos con los alumnos diferentes? Como elaborar adaptaciones curriculares*. Madrid. SM.

Álvarez, L.; Soler, E. y Hernández, J. (2001): *Un proyecto de centro para atender a la diversidad.* Madrid. SM.

Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1983): *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación del futuro*. Caracas. CINTERPLAN.

Antúnez, S. et al. (1990): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula.* Barcelona. Graó.

Artuf, L. (Ed.) (2005): *Pensar este tiempo. Espacio. Afectos. Pertenencias.* Buenos Aires. Paidós.

Ausubel, D.P. (1968): *Educational psychology. A cognitive view.* New York. Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D.P. (1978): *Psicología educacional. Perspectiva cognitiva*. México. Trillas.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (19*83): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Mexico. Trillas.

Banathy, B. (1984): *Systems design in the contexto f human activity systems.* San Francisco. International Systems Institute.

Bassedas, E. et al. (1991): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* Barcelona. Cuadernos de Pedagogía-Paidós.

Beltrán, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid. Editorial Síntesis.

Beltrán, J. (1999): "Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos". En Beltrán, J. y Genovarol, C. (Eds.): Psi*cología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid. Síntesis.

Bernard, J.A. (1993): "Estrategias de aprendizaje y enseñanza: una evaluación de una actividad compartida en la escuela". En Monereo, C. (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona. Doménech Edicions.

Bernfeld, S. (1975): *Sisifo o los límites de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Binet, A. and Simon, T. (1916): *The development of intelligence in children.* New Jersey. Training School at Vineland.

Bisquerra, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona. CEAC.

Bisquerra, R. et al. (1998): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona. Praxis.

Bolívar, A. (2008): *Competencias básicas y ciudadanía.* Sevilla. Ecoem.

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje/Visor.

Bruner, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid. Morata.

Bueno, J.A. y Castanedo, C. (1998): *Psicología de la educación aplicada*. Madrid. Editorial CCS.

Burón, J. (1996): *Enseñar a pensar*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Canfield, A.A. (1988): *Canfield Learning Styles Inventory*. Detroit. Humanics Media.

Cardinet, J. (1986): *Evaluación escolaire et pratique.* Bruselas. De Boeck.

Carrasco, J.B. y Bastarreche, J. (1998): *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid. Ediciones Rialp.

Carretero, M. y León, J.A. (1990): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en el adolescente". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, vol. 1.* Madrid. Alianza Editorial.

Carretero, M. y Palacios, J. (1982): *Los estilos cognitivos.* Infancia y Aprendizaje, 17, pp. 20-28.

Castelló, M. (2007): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* Barcelona. Grao.

Cattel, R.B. (1971): *Abilities. Their structure, growth and action.* Boston. Houghton Mifflin.

Cattel, R.B. (1987): *Intelligence. Its structure, growth and action.* Ámsterdam. NorthHolland.

CIDE (1996): *El sistema educativo español.* Madrid. MEC.

Clark, A.J. y Palm, H. (1990): "Training in metacognition: An application to industry". En Gilhooly, K.J. et al. (Eds.): *Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought* (vol. 1). Nueva York. Wiley.

Coll, C. (1991): *Aprendizaje y conocimiento escolar.* Barcelona. Paidós.

Coll, C. (1995): "Elementos por el análisis de la práctica educativa". En Genovard, C.; Beltrán, J. y Rivas, F. (Eds.): *Psicología de la Instrucción III. Nuevas perspectivas.* Madrid. Síntesis.

Coll, C. (2001): "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2: Psicología de la educación escolar.* Madrid. Alianza Editorial, pp. 157-185.

Coll, C. et al. (1993): *El constructivismo en el aula.* Barcelona. Editorial Graó.

Coll, C. y Miras, M. (2001): "Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2: Psicología de la educación escolar.* Madrid. Alianza Editorial, pp. 331-351.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001): "Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI. A.

(Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2: Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial, pp. 189-208.

Coll, C.; Martín, E. y Onrubia, J. (2001): "La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2: psicología de la educación escolar.* Madrid. Alianza Editorial, pp. 549-546.

Consejería de Educación, Formación y Empleo (2010): *Plan de Atención a la Diversidad.* Murcia. Servicio de Publicaciones.

Darder, P. y Bach, E. (2004): *Des-edúcate: una propuesta para vivir para convivir mejor.* Barcelona. Paidós Ibérica.

Del Carmen, L. y Zabala, A. (1990): *Guía para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro.* Madrid. CIDE.

Delval, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela.* Madrid. Morata.

Di Vesta, F. (1974): *Cognitive Structures and Symbolic Processes*. Teachers College Record 75.

Doménech, J. y Guerrero, J. (2005): *Miradas a la educación que queremos.* Barcelona. Grao.

Durkheim, E. (1975): *Educación y Sociología.* Barcelona. Ediciones Península.

Einstein, A. (1949): *The world as I see it*. New York. Philosophical Library.

Entwistle, N.J. (1981): *Styles of Learning and Teaching.* New York. John Wiley and Sons.

Entwistle, N. J. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Barcelona. Paidós/MEC.

Esteve, J. M. (2000): El profesor de secundaria del Siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de educación. En VV.AA.: *Hacia el tercer milenio. Cambio educativo y educación para el cambio.* Madrid. Sociedad Española de Psicología.

Falsafi, L. y Coll, C. (2011): "La construcción de la identidad del Aprendiz. Coordenadas y espacio temporales". En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.)O: *La identidad en Psicología de la Educación*. Madrid. Narcea.

Feito, R. y López Ruiz, J. I. (2008): *Construyendo escuelas democráticas.* Barcelona. El Roure.

Fernández Batanero, J.M. (2009): *Un currículo para la diversidad.* Madrid. Síntesis.

Fernández Enguita, M. (1986): Integrar o segregar. *La enseñanza secundaria en los países industrializados.* Barcelona. Laia.

Fernández Pérez, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar.* Madrid. Morata.

Feuerstein, R. y otros (1980): Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modificability. Baltimore University Park Press.

Gagné, R.M. (1973): *Condiciones del aprendizaje.* Madrid. Aguilar.

Gagné, R.M. (1979): *Las condiciones del aprendizaje.* México. Interamericana.

Gagné, R.M. y Briggs, L.J. (1974): *Principles of instructional design.* New York. Holt.

García García, E. (1994): *Enseñar y aprender a pensar.* Madrid. Ed. La Torre.

García Madruga, J.A. (1990): *Desarrollo y conocimiento.* Madrid. Siglo XXI.

García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992): *Evaluación e informe psicopedagógico.* Madrid. EOS.

García Vidal, J. y González Manjón, D. (1993): *¿Cómo enseñar en la E. Secundaria*? Madrid. Editorial EOS.

García, E. y Pascual, F. (1994): "Estilos de aprendizaje y cognitivos". En PUENTE, A. (Ed.): *Estilos de aprendizaje y enseñanza.* Madrid. CEPE.

García, R., Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1996): *Orientación y tutoría en la educación secundaria: estrategias de planificación y cambio.* Madrid. Edelvives.

Gardner, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona. Paidós.

Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada*. Paidós. Barcelona.

Gaziel, H.; Warnet, M. y Cantón Mayo, I. (2000): *La calidad en los centros docentes del Siglo XXI.* Madrid. La Muralla.

Genovard, C. (1990): "Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción". En MONEREO, C. (Comp.): *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela.* Madrid. Infancia y aprendizaje, pp. 9-16.

Genovard, C. y Gotzens, C. (1990): *Psicología de la instrucción.* Madrid. Santillana.

Gimeno Sacristán, J. (1988): El currículum. *Una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001): La educación que tenemos, la educación que queremos. En IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona. Grao.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid. Morata.

Giné, N. et al. (2003): *Planificación y análisis de la práctica educativa.* Barcelona. Grao.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Barcelona. Kairós.

González Torres, M.C. (1997): *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención.* Pamplona. EUNSA.

González, Mª.C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona. EUNSA.

González-Pienda, J.A.; Valle Arias, A. y Álvarez Pérez, L. (2010): "Inteligencia y aptitudes". En González-Pienda, J.A. et al. (Coords.): *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Pirámide.

González-Pienda, J.A. et al. (Coords.) (2010): *Manual de Psicología de la Educación.* Madrid. Pirámide.

González-Pumariega, S. et al. (2010): "El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa". En González-Pienda et al.

(Coords.): *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Pirámide.

Gregorc, T. et al. (1985): *Inside styles: Beyond the basics.* Maynard Mass. Gabriel Systems.

Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence.* New York. Mc Graw Hill.

Hargreaves, A. et al. (2001): *Aprender a cambiar. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona. Dodecaedro.

Harter, S. (1992): "The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: process and patterns of change". En Boggiano, A.K. y Pittman, T. (Eds.): *Achievement and motivation: A Social-development perspective*. New York. Cambridge University Press.

Hernández, P. y García, L.A. (1991): *Psicología y enseñanza del Estudio.* Madrid. Pirámide.

Horn, J.L. (1977): Personality and ability theory. En R.B. Cattel and R.N. Dreger (Eds.): *Handbook of Modern Personality Theory*. New York. Wiley.

Illán, N. y García, A. (Coords.)(1997): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI.* Málaga. Ediciones Aljibe.

Illich, I. (1985): *La sociedad desescolarizada.* México. Joaquín Mortiz.

Jiménez, P. e Illán, N. (1997): La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Retos educativos para el Siglo XXI.* Málaga. Ed. Aljibe.

Keefe, J.W. (1982): *Assessing Student Learning Styles. An Overview.* Michigan. ERIC.

Khun, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas.* México. Fondo de Cultura Económica.

Kogan, N. (1981): "Implicaciones educativas de los estilos cognitivos". En LESSER, G. (Comp.): *La psicología en la práctica educativa.* México. Trillas.

Kolb, D. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey. Prentice Hall.

Lindzey, G.; Hall, C.S. y Thompson, R. F. (1978): *Psicología.* Barcelona. Ediciones Omega.

Liungman, C.G. (1972): *El mito de la inteligencia*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

López García, J.M. (1996): "Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de los estilos de aprendizaje de los alumnos de E. Secundaria desde el punto de vista del profesor". En *Anales de Psicología*, vol. 12. Murcia. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 179-184.

López García, J.M. (1999): "Motivación y atención a la diversidad". En AA.VV.: *Acción tutorial en la ESO.* Madrid. Alfer.

López García, J.M. y Vicent Pardo, M.J. (1997): *La LOGSE y el desarrollo del currículo en la E. Secundaria.* Madrid. Colegio Oficial de Biólogos.

López Ruiz, J.L. (2005): *Construir el currículo global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento.* Málaga. Ed. Aljibe.

Marchesí, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza.

Marchesí, A. (2000): "Calidad de enseñanza e intervención psicopedagógica". En Beltrán, J.A. et al. (Coords.): *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid. Pirámide.

Marina, J.A. (1997): *El misterio de la voluntad perdida.* Barcelona. Anagrama.

Marina, J.A. (2001): *El vuelo de la inteligencia.* Barcelona. Anagrama.

Martín, E. y Solé, I. (2001): "Aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2: Psicología de la educación escolar.* Madrid. Alianza Editorial, pp. 89-113.

Martín, E. et al. (2011): "¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes". En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.): *La identidad en Psicología de la Educación.* Madrid. Narcea.

Martínez Beltrán, J. (1997): *Enseño a pensar*. Madrid. Bruño.

Marton, F. et al. (1984): *The experience of learning.* Edinbourh. Scottish Academic Press.

Mayor, J. y Moñivas, A. (1992): "Representación e imágenes mentales". En MAYOR, J. y PINILLOS, J.L. (Dirs.): *Tratado de Psicología General, vol. IV. Memoria y representación.* Madrid. Alambra.

Mayor, J.; Suengas, A. y González, J. (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar.* Madrid. Síntesis.

M.E.C. (1987): *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid. Servicio de Publicaciones.

M.E.C. (1988): *Diseño Curricular Base*. Madrid. Servicio de Publicaciones.

M.E.C. (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).* Madrid. Boletín oficial del Estado.

M.E.C. (1991): *Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1991): *Enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria.* Madrid. Boletín Oficial del Estado.

M.E.C. (1991): *Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria, "Cajas rojas"*. Madrid. Servicio de Publicaciones.

M.E.C. (1992): *Los alumnos con necesidades educativas especiales.* Madrid. Servicio de Publicaciones.

M.E.C. (1996): *La evaluación psicopedagógica. Modelos, orientaciones e instrumentos.* Madrid. Servicio de Publicaciones.

Mencer, N. (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos.* Barcelona. Paidós.

Merani, A.L. (1976): *Historia crítica de la Psicología.* Barcelona. Grijalbo.

Ministerio de Educación (2002): *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.).* Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ministerio de Educación (2006): *Ley Orgánica de Educación (L.O.E.).* Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Monereo, C. (Comp.) (1990): *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid. Infancia y Aprendizaje.

Monereo, C. (Comp.) (1991): *Enseñar a pensar a través del currículo escolar.* Barcelona. Editorial Casals.

Monereo, C. (Comp.) (1993): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Barcelona. Doménech Edicions.

Monereo, C. y Badía, A. (2011): "Los heterónimos del docente. Identidad, Selfs y enseñanza". En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.): *La identidad en Psicología de la Educación.* Madrid. Narcea.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011): *La identidad en Psicología de la Educación.* Madrid. Narcea.

Monereo, C. y Solé, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid. Alianza.

Monereo, C.; Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001): "Las enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2: Psicología de la educación escolar.* Madrid. Alianza Editorial, pp. 235-257.

Monk, R. (1994): *Ludwig Wittgenstein*. Barcelona. Paidós.

Moreno, J.M. (1992): *El diseño curricular del centro educativo.* Madrid. Alhambra Longman.

Muñoz Rendón, J. y Güel, M. (2004): *Ética de la diversidad.* Barcelona. Octaedro.

Nickerson, R.S. (1989): *Enseñar a pensar.* Madrid. Paidós-MEC.

Norman, D.A. (1980): "Cognitive engineering and education". En TUMA, D.T. y REIF, F. (Eds.): *Problem solving and education.* New Jersey. Earlbaum.

Novak, J. (1988): *Aprendiendo a aprender.* Barcelona. Martínez Roca.

Núñez Pérez, J.C. et al. (2010): "Psicología de la Educación: teoría práctica e investigación". En González-Pienda et al. (Coords.): *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Pirámide.

Pager, J. (1972): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Buenos Aires. Paidós.

Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (1995): *Psicología Evolutiva (vol. 1, 2 y 3)*. Madrid. Alianza Psicología.

Perdomo, L. (1998): *Niños inteligentes y felices.* Madrid. Pirámide.

Pérez, L.F. (1991): *Proyecto docente.* Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

Piaget, J. (1926): *Lenguaje y pensamiento en el niño.* Madrid. La lectura.

Piaget, J. (1969): *Psicología y Pedagogía.* Barcelona. Ariel.

Piaget, J. (1971): *El criterio moral en el niño.* Barcelona. Fontanella.

Piaget, J. (1973): *Las explicaciones causales*. Barcelona. Barral.

Piaget, J. (1974): *A dónde va la educación.* Barcelona. Teide.

Piaget, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo.* Madrid. Siglo XXI.

Piaget, J. (1983): *Psicología de la inteligencia.* Barcelona. Crítica.

Piaget, J. (1985) (publicado en Ginebra en 1964): *Seis estudios de psicología.* Barcelona. Planeta-Agostini.

Popper, K.R. (1977): *La lógica de la investigación científica.* Madrid. Editorial Tecnos.

Postman, N. (1999): *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela.* Barcelona. Octaedro.

Pozo, J.I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y conocimiento causal.* Madrid. Aprendizaje/Visor.

Pozo, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid. Ediciones Morata.

Pozo, J.I. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza.

Pozo, J.I. (2011): "La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica". En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.): *La identidad en Psicología de la Educación*. Madrid. Narcea.

Pozo, J.I. et al. (Eds.) (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona. Grao.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (Eds.) (1999): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Madrid. Santillana.

Pozo, J.I. y Postigo, Y. (1994): "La solución de problemas como contenido procedimental en la Educación Secundaria Obligatoria". En POZO, J.I. (Ed.): *Solución de problemas.* Madrid. Santillana.

Prieto Sánchez, M.D. (1997) (Coord.): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.* Málaga. Ediciones Aljibe.

Puente, A. (1994): *Estilos de aprendizaje y enseñanza.* Madrid. CEPE.

Pujolas, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes.* Barcelona. Octaedro.

Pujolas, P. et al. (1997): "Cómo atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente en un instituto de Enseñanza Secundaria". En ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Retos educativos para el Siglo XXI.* Málaga. Ed. Aljibe.

Riviere, A. (1980): *Estudios de Psicología.* Madrid. Pablo del Río.

Riviere, A. (1983): "¿Por qué fracasan tan poco los niños?". *Cuadernos de Pedagogía* 104, 7-12.

Riviere, A. (1986): *Razonamiento y representación.* Madrid. Siglo XX.

Riviere, A. (1991): *Objetos con mente.* Madrid. Alianza.

Rodrigo, M.J. y Correa, N. (2001): "Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales". En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Tomo2: Psicología de la educación escolar.* Madrid. Alianza Editorial, pp. 117-134.

Ruiz, C. y Ríos, P. (1994): "Estrategias cognitivas". En PUENTE, A. (Ed.): *Estilos de aprendizaje y enseñanza.* Madrid. CEPE, pp. 83-104.

Ruiz, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica. La elaboración del A.C. I.* Madrid. Cincel.

Sáez Carreras, J. (1997): "Aproximación a la diversidad. Algunas consideraciones teóricas". En ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Retos educativos para el Siglo XXI.* Málaga. Ed. Aljibe.

Santana Vega, Lidia E. (2009): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Madrid. Pirámide.

Santos Guerra, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en centros.* Madrid. Akal.

Santostéfano, S. (1990): *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes.* Madrid. Pirámide.

Schmeck, R. (1988): *Learning strategies and learning styles.* New York. Plenum Press.

Selmes, I. (1987): *La mejora de las habilidades para el estudio.* Barcelona. Paidós.

Smith, R.M. (1998): *Learn how to learn.* Milton Keynes. U.K. Open University Press.

Snow, R.E.; Corno, L. y Jackson III, D. (1996): "Individual difference in affective and conative functions". En BERLINER, D.C. y CALFEE, R.C. (Eds.): *Handbook of Educational Psychology.* New York. Simon and Schuster Mac Millan.

Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura.* Barcelona. Grao.

Spearman, C. (1927): *The habilities of man.* New York. Mac Millan.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid. Morata.

Stern, W. (1912): The *Psychological Methods of Intelligence Testing.* Baltimore. Warwick and York.

Sternberg, R.J. (1990): *Más allá del Cociente Intelectual. Una Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana.* Bilbao. Desclee de Brower.

Sternberg, R.J. (1994): *Mind in context. Interactionist perspectives on Human Intelligence.* U.K. Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1997): *Inteligencia exitosa.* Barcelona. Paidós.

Sternberg, R.J. (1997): Thinking Styles. Cambridge. University of Cambridge.

Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (2003): *¿Qué es la inteligencia?* Madrid. Ediciones Pirámide.

Stufflebeam, D. (1987): *Evaluación sistemática.* Barcelona. Paidós-MEC.

Thurstone, L.L. (1938): *Primary mental abilities.* Chicago. University of Chicago Press.

Tomlinson, C.A. (2001): *El aula diversificada.* Barcelona. Octaedro.

Tomlinson, C.A. (2005): *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Buenos Aires. Paidós.

Torre-Puente, J.C. (1994): *Aprender a pensar y pensar para aprender.* Madrid. MEC.

Valle Arias et al. (2010): "La motivación académica". En González-Pienda, J.A. et al. (Coords.): *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Pirámide.

Verdugo, M.A. (1994): *Evaluación curricular.* Madrid. Siglo XXI.

Verdugo, M.A. (dir.) (1995): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadotas.* Madrid. Siglo XXI.

Vygotsky, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Madrid. Crítica.

Vygotsky, L.S. (1995): *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona. Paidós.

Wagensberg, J. (2002): *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?* Barcelona. Tusquets.

Wang, M. (1994): *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid. Narcea.

Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion.* New York. Springer-Verlag.

Werstch, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona. Paidós.

Wittgenstein, L. (1980): *Wittgenstein's lectures: Cambridge, 1930-1935.* Desmond Lee. Blackwell.

Wittrock, M.C. (1990): *La investigación de la enseñanza. I.- Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona. Paidós.

Yuste, C. (1990): *Cuestionario de Técnicas de Estudio.* Madrid. CEPE.

Yuste, C. (1994): *Programas de mejora de la inteligencia.* Madrid. CEPE.

Zaccagnini, J.L. (2004): *¿Qué es la inteligencia emocional?* Madrid. Biblioteca Nueva.

ANEXO I

Cuestionario sobre estilos de aprendizaje en la E. S. O. (AMDT)

En el presente cuestionario existen una serie de preguntas que sirven para conocer la forma con que tú realizas todo el proceso de aprender, desde que empiezas a pensar en cómo estudiar hasta que terminas haciendo una valoración de tus resultados. Estas preguntas se organizan en torno a cuatro campos, los cuales pretenden dar una visión lo más completa posible desde el punto de vista práctico de los elementos imprescindibles para aprender. Contesta con sinceridad y después repásalo para que no dejes ninguna pregunta sin contestar.

Apellidos y nombre:_____Curso:_____

A) Aptitudes y capacidades cognitivas

1	*(1)*	Asocio mentalmente lo que voy aprendiendo para así sacar conclusiones generales de todo lo aprendido.	Si ❑	No ❑
2	*(2)*	Habitualmente me vienen a la cabeza ideas que no tienen relación entre sí a las cuales yo consigo darles sentido.	Si ❑	No ❑
3	*(3)*	Cuando aprendo me gusta comparar y evaluar diferentes conceptos.	Si ❑	No ❑
4	*(4)*	No me precipito a la hora de sacar conclusiones de un problema.	Si ❑	No ❑
5	*(5)*	Intento conocer cuando explica un profesor a donde quiere llegar con sus explicaciones.	Si ❑	No ❑
6	*(6)*	He aprendido a controlar y dirigir mi conducta en el aula.	Si ❑	No ❑
7	*(7)*	A menudo tengo problemas para dar un sentido o explicación a las cosas que tengo que recordar.	Si ❑	No ❑
8	*(8)*	Antes de abordar un problema, intento determinar cuales son sus características, naturaleza y posibilidades.	Si ❑	No ❑
9	*(9)*	En general, entiendo bien las asignaturas que estoy estudiando.	Si ❑	No ❑
10	*(10)*	En general, considero las tareas de clase fáciles de realizar.	Si ❑	No ❑
11	*(11)*	Aunque puedo recordar hechos y detalles de un tema, a menudo me cuesta hacerme una idea global de todo.	Si ❑	No ❑
12	*(12)*	La mayor parte de conceptos y teorías que estudio soy capaz de comprenderlos sin la ayuda de nadie.	Si ❑	No ❑
13	*(13)*	Normalmente tengo una buena impresión sobre lo bien que entiendo cualquier tema nuevo que estudio.	Si ❑	No ❑

14	*(14)*	Conforme el aprendizaje se vuelve más complejo y exigente suelo responder positivamente a las nuevas exigencias.	Si	❑	No	❑
15	*(15)*	Las palabras que conozco y comprendo suelen ser suficientes para entender lo que se trabaja en la mayor parte de las asignaturas.	Si	❑	No	❑
16	*(16)*	Estoy convencido de que razonar no me cuesta trabajo.	Si	❑	No	❑
17	*(17)*	No me resulta difícil darme cuenta de los errores cometidos por el profesor o los compañeros.	Si	❑	No	❑
18	*(18)*	Cuando me pongo a explicar algo a un compañero me entiende fácilmente.	Si	❑	No	❑
19	*(19)*	En general, soy capaz de seguir el hilo de una explicación o demostración sin perderme.	Si	❑	No	❑
20	*(20)*	Cuando escucho una buena idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	Si	❑	No	❑
21	*(21)*	En general, me doy perfecta cuenta de otras formas más eficaces de resolver los problemas de clase.	Si	❑	No	❑
22	*(22)*	Cuando pienso, estoy convencido de que debe guiarme la lógica y el razonamiento en cualquier conclusión.	Si	❑	No	❑
23	*(23)*	En las discusiones, siempre contribuyo a mantener a los demás centrados en el tema evitando que se "vayan por las ramas".	Si	❑	No	❑
24	*(24)*	Suelo reflexionar primero y sacar conclusiones después sobre asuntos y problemas en general.	Si	❑	No	❑
25	*(25)*	Suelo tener dificultades para organizar la información que almaceno en mi mente.	Si	❑	No	❑
26	*(26)*	A menudo me siento confuso ante lo que estudio.	Si	❑	No	❑
27	*(27)*	Tengo dificultades para abordar una tarea compleja.	Si	❑	No	❑
28	*(28)*	Aunque generalmente recuerdo hechos y detalles, encuentro difícil relacionarlos unos con otros.	Si	❑	No	❑
29	*(29)*	Con frecuencia me cuesta trabajo comprender las explicaciones de muchos profesores.	Si	❑	No	❑

30	*(30)*	Suelo tener problemas para ver las diferencias entre ideas aparentemente similares.	Si ❑	No ❑
31	*(31)*	Me esfuerzo en buscar explicaciones sencillas a cuestiones complejas.	Si ❑	No ❑
32	*(32)*	Cuando pienso, no me gusta perder el tiempo en aspectos accesorios, me gusta ir al grano.	Si ❑	No ❑

B) Motivación escolar

33	*(1)*	Aprender es para mí una experiencia positiva.	Si ❑	No ❑
34	*(2)*	Realizar exámenes, es para mí como un deporte en el que puedo ganar.	Si ❑	No ❑
35	*(3)*	En general, aprender es entretenido.	Si ❑	No ❑
36	*(4)*	Estoy estudiando porque creo que debo estudiar.	Si ❑	No ❑
37	*(5)*	En estos momentos, las grandes decisiones de mi vida están determinadas totalmente por otras personas.	Si ❑	No ❑
38	*(6)*	Estudio pensando tener éxito en el instituto.	Si ❑	No ❑
39	*(7)*	Tengo claros los objetivos que persigue la educación con respecto a mí.	Si ❑	No ❑
40	*(8)*	Ponerme a estudiar me cuesta bastante trabajo.	Si ❑	No ❑
41	*(9)*	Prefiero que me hagan las cosas antes que tener que hacer yo solo.	Si ❑	No ❑
42	*(10)*	Me siento a gusto y seguro de mi mismo en el instituto.	Si ❑	No ❑
43	*(11)*	Cuando encuentro una dificultad la supero, aunque sea con bastante esfuerzo.	Si ❑	No ❑
44	*(12)*	Sueño con alcanzar buenas notas en el estudio.	Si ❑	No ❑
45	*(13)*	Cuando estudio, me gusta ampliar mis conocimientos siempre que puedo por el placer de aprender más.	Si ❑	No ❑
46	*(14)*	Cuando pienso en el instituto, los recuerdos son agradables.	Si ❑	No ❑
47	*(15)*	Cuando comienzo algo, continúo con ello hasta terminarlo.	Si ❑	No ❑
48	*(16)*	Me preocupa bastante agradar a mis padres en los estudios.	Si ❑	No ❑
49	*(17)*	Me gusta aprender cosas nuevas.	Si ❑	No ❑
50	*(18)*	Me agrada que los compañeros me valoren cuando obtengo buenas notas.	Si ❑	No ❑

51	*(19)*	Me gusta que los profesores reconozcan que hago las cosas bien.	Si	❑	No	❑
52	*(20)*	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo escolar y realizarlo lo mejor que puedo.	Si	❑	No	❑
53	*(21)*	Ante las dificultades suelo crecerme y no hundirme.	Si	❑	No	❑
54	*(22)*	Me atrae experimentar y practicar con lo que aprendo, ver si es útil.	Si	❑	No	❑
55	*(23)*	Me gusta hacer las cosas bien.	Si	❑	No	❑
56	*(24)*	Me gusta experimentar personalmente un aprendizaje, sentir la satisfacción de comprender algo.	Si	❑	No	❑
57	*(25)*	Soy una persona que persiste en sus objetivos hasta conseguirlos y no abandona fácilmente.	Si	❑	No	❑
58	*(26)*	A veces, pienso en las dudas que tengo o en aquello que debería aprender mejor cuando estoy fuera del instituto.	Si	❑	No	❑
59	*(27)*	Cuando pienso en mis estudios, a veces me pregunto por qué estaré estudiando esto.	Si	❑	No	❑
60	*(28)*	Aunque no entienda una cosa a la primera, suelo empeñarme hasta que la aprendo.	Si	❑	No	❑
61	*(29)*	Las dificultades no me alejan de mis objetivos.	Si	❑	No	❑
62	*(30)*	Me esfuerzo bastante en aprender cuando estoy estudiando.	Si	❑	No	❑
63	*(31)*	Normalmente cuando estudio, suelo mantener mi mente en lo que estoy haciendo.	Si	❑	No	❑

C) Destrezas y habilidades de aprendizaje

64	*(1)*	Asocio mentalmente las diferentes partes de aquello que estoy aprendiendo para convertirlo en algo uniforme, que tenga sentido en su conjunto.	Si	❑	No	❑
65	*(2)*	Lo que voy aprendiendo me gusta concretarlo en ejemplos.	Si	❑	No	❑
66	*(3)*	Si un procedimiento me sirve para resolver un problema, lo suelo memorizar para resolver problemas similares.	Si	❑	No	❑
67	*(4)*	Cuando aprendo, me gusta valorar y comparar los diferentes conceptos que está relacionados entre sí.	Si	❑	No	❑
68	*(5)*	Cuando aprendo conceptos teóricos me vienen a la mente aplicaciones prácticas de los mismos.	Si	❑	No	❑
69	*(6)*	Al estudiar un nuevo material lo resumo en mi mente con mis propias palabras.	Si	❑	No	❑
70	*(7)*	Al aprender, me gusta dejar clara la diferencia entre ideas y conceptos similares.	Si	❑	No	❑
71	*(8)*	Aunque "tenga claro" lo que estoy aprendiendo, suelo examinar y analizar con detalle el material aprendido.	Si	❑	No	❑
72	*(9)*	Estudio cada nuevo tema asociando mentalmente las nuevas ideas con otras parecidas que ya tengo y conozco.	Si	❑	No	❑
73	*(10)*	Cuando aprendo, busco explicaciones a la nueva información que se presentan.	Si	❑	No	❑
74	*(11)*	Cuando he terminado una parte de la tarea, la reviso para ver si realmente está bien y se adapta a los objetivos marcados, luego hago el resto.	Si	❑	No	❑
75	*(12)*	Estoy seguro de lo que es realmente importante en las explicaciones y lo utilizo más tarde para aprender más y mejor.	Si	❑	No	❑
76	*(13)*	Siempre trato de comprender el argumento o razonamiento que hay detrás de un concepto o de una idea.	Si	❑	No	❑
77	*(14)*	Me interesa conocer tanto los aspectos teóricos como los prácticos en los aprendizajes.	Si	❑	No	❑

78	*(15)*	Procuro tener comprendida y desarrollada toda la teoría de un tema antes de pasar a ver los aspectos prácticos.	Si ❑	No ❑
79	*(16)*	Prefiero contar con la mayor cantidad de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar y tomar decisiones, mejor.	Si ❑	No ❑
80	*(17)*	Detecto frecuentemente los fallos en las argumentaciones y explicaciones que se dan sobre un tema.	Si ❑	No ❑
81	*(18)*	Cuando algo me sale mal pienso en que ha de tener una solución lógica y trato de encontrarla.	Si ❑	No ❑
82	*(19)*	Ante la solución de un problema no actúo mecánicamente sino que trato de descubrir los principios y teorías en que se basa.	Si ❑	No ❑
83	*(20)*	En general, no sé cómo empezar una tarea compleja o más difícil de lo habitual.	Si ❑	No ❑
84	*(21)*	En general, soy capaz de improvisar la forma de resolver un problema.	Si ❑	No ❑
85	*(22)*	Normalmente, tengo dificultades para encontrar las diferencias entre ideas aparentemente similares.	Si ❑	No ❑
86	*(23)*	Suelo comparar diferentes teorías, ampliando así las posibilidades de aprendizaje de ellas.	Si ❑	No ❑
87	*(24)*	Cuando estudio algo muy diferente a lo que ya he aprendido, suelo inventar algún recurso para poder recordarlo más tarde.	Si ❑	No ❑
88	*(25)*	Me gusta saltar de una idea a otra.	Si ❑	No ❑
89	*(26)*	Me gusta esforzarme para conocer todos los detalles sobre un tema.	Si ❑	No ❑
90	*(27)*	Generalmente, prefiero resolver un problema solucionándolo parte a parte.	Si ❑	No ❑
91	*(28)*	Me resulta difícil cambiar de idea al resolver un problema; prefiero seguir la misma línea de pensamiento hasta el final.	Si ❑	No ❑
92	*(29)*	En general, hasta que no saco todo el provecho a una idea no suelo pasar a otra.	Si ❑	No ❑

D) Técnicas y hábitos de estudio

93	*(1)*	Siempre busco tiempo para preparar mis tareas y realizarlas a conciencia.	Si	❑	No	❑
94	*(2)*	Me gusta tener un orden en las comidas, en las salidas, en el estudio, etc.	Si	❑	No	❑
95	*(3)*	Prefiero las cosas estructuradas, a las desordenadas.	Si	❑	No	❑
96	*(4)*	Intento disponer de la mejor información cuando estudio.	Si	❑	No	❑
97	*(5)*	Cuando no me va bien el estudio de una asignatura, procuro cambiar a otra antes que dejar la sesión de estudio.	Si	❑	No	❑
98	*(6)*	Normalmente, cuando estudio me suelo entretener pensando en otras cosas ajenas al estudio.	Si	❑	No	❑
99	*(7)*	En mi sesión de estudio, estoy continuamente pensando lo que me queda para terminar.	Si	❑	No	❑
100	*(8)*	En general, me aburro cuando llevo un rato sentado sin moverme.	Si	❑	No	❑
101	*(9)*	De una forma u otra, consigo siempre hacerme con los libros o con cualquier otro material que necesito para mi estudio.	Si	❑	No	❑
102	*(10)*	Conforme avanza el curso, siento que me agobio ante la gran cantidad de material al que tengo que enfrentarme en el curso.	Si	❑	No	❑
103	*(11)*	Cuando estoy leyendo, paro de vez en cuando para reflexionar sobre lo que he leído.	Si	❑	No	❑
104	*(12)*	En general, suelo realizar las tareas que me mandan en clase.	Si	❑	No	❑
105	*(13)*	Cuando he terminado una parte de la tarea, la reviso para ver si realmente se adapta a lo que me han pedido.	Si	❑	No	❑
106	*(14)*	Aunque puedo recordar hechos y detalles, a menudo cuando termino de estudiar no puedo hacerme una idea global de todo.	Si	❑	No	❑

107	*(15)*	Me aseguro de tener en casa las condiciones adecuadas en el estudio que me permiten realizarlo con facilidad y eficacia.	Si	❑	No	❑
108	*(16)*	Intento relacionar las ideas que voy estudiando en casa con otras que ya he visto previamente en clase.	Si	❑	No	❑
109	*(17)*	Me organizo mi tiempo de estudio para sacar el máximo provecho del mismo.	Si	❑	No	❑
110	*(18)*	Tengo una idea clara de cuales son mis puntos fuertes y débiles a la hora de estudiar.	Si	❑	No	❑
111	*(19)*	A menudo estudio cosas sin llegar a entenderlas.	Si	❑	No	❑
112	*(20)*	Cuando leo un libro intento averiguar por mí mismo que es exactamente lo que dice.	Si	❑	No	❑
113	*(21)*	Paso mucho tiempo repitiendo o copiando cosas para ayudarme a recordarlas.	Si	❑	No	❑
114	*(22)*	Normalmente, no necesito a nadie para desarrollar mis sesiones de estudio.	Si	❑	No	❑
115	*(23)*	Habitualmente, en clase no tengo muy claro lo que es más importante entre lo que explica el profesor, así que voy anotándolo todo.	Si	❑	No	❑
116	*(24)*	Cuando estudio un nuevo tema, intento ver cómo encajan todas las nuevas ideas que este aporta.	Si	❑	No	❑
117	*(25)*	Puedo concentrarme fácilmente para memorizar lo que tengo que aprender.	Si	❑	No	❑
118	*(26)*	Me gusta ser sistemático y organizado en mi manera de estudiar, no estudiar " sin orden ni concierto".	Si	❑	No	❑
119	*(27)*	Me suelo agobiar por causa de mi retraso al realizar mis tareas.	Si	❑	No	❑
120	*(28)*	Suelo trabajar a lo largo de todo el curso y no dejarlo todo para el último momento.	Si	❑	No	❑
121	*(29)*	Cuando realizo un examen me gusta organizar toda la información que poseo antes de contestar.	Si	❑	No	❑
122	*(30)*	Subrayo los detalles mientras leo.	Si	❑	No	❑
123	*(31)*	Elaboro esquemas y resúmenes para ayudarme a	Si	❑	No	❑

recordar el material que estudio.

124	*(32)*	Cuando leo, busco explicaciones a las nuevas ideas que surgen.	Si	❑	No	❑
125	*(33)*	Yo sólo estudio cuando tengo exámenes.	Si	❑	No	❑
126	*(34)*	No me cuesta trabajo preparar mi sesión de estudio.	Si	❑	No	❑
127	*(35)*	Tengo un horario diario de estudio.	Si	❑	No	❑
128	*(36)*	Cuando hago "los deberes", normalmente termino una tarea completamente antes de comenzar otra nueva.	Si	❑	No	❑
129	*(37)*	En mi sesión de estudio me gusta saltar de una tarea a otra, sin más.	Si	❑	No	❑
130	*(38)*	Cuando estudio un tema no me gusta desviarme de lo que es más importante.	Si	❑	No	❑

ANEXO II

Cuadro resumen de todos los datos numéricos obtenidos en la investigación

En la página siguiente ofrecemos en un conjunto de cuadros resumen, todos los datos numéricos y no numéricos recogidos a lo largo de la presente investigación con referencias específicas a los cursos y alumnos que han participado en la experiencia, las calificaciones obtenidas por éstos, las asignaturas objeto de estudio, los profesores que han colaborado en la investigación y los valores adjudicados por los mismos de tipo cuantitativo y cualitativo.

Para una aclaración inmediata por parte del lector, indicamos que las puntuaciones que se pueden poner a las distintas variables van de 0 a 4 significando cada valor numérico lo siguiente:

Valor 0 = Muy mal

Valor 1 = Mal

Valor 2 = Normal-Medio

Valor 3 = Bien

Valor 4 = Muy bien

GRUPO: 3º E.S.O. A+B Ayuda Escolar **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M. D. F. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	Técnicas y H. de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	Técnicas y H. de estudio		
1	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desmotivaci., Desinterés**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Interés, Integrad.**	**Despistado/a, Desorgniz.**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés, Participativ.**	**Desorganizado/a**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Atención, Interés**	**Despistado/a**
5	**1**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a, Poco intgra.**
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motivación**	**----**
7	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Desorganizado/a**
8	**2**	**2**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención, Interés**	**----**
9	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**2**	**Interés, Atención**	**Inconstante**
10	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Atención**	**Inconstante**
11	**3**	**2**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motivación**	**Impulsivo/a**
12	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Atención**	**Aislado/a**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Atención**	**Inconstante, Desorganiz.**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motivación**	**----**
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,14**	**2,57**	**2,5**	**2,35**		**1,93**	**1,86**	**1,71**	**1,79**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**1 y 2**	**2**		
Desv. Típica	**0,69**	**0,51**	**0,51**	**0,49**		**0,7**	**0,83**	**0,88**	**0,86**		
Varianza	**0,48**	**0,26**	**0,26**	**0,24**		**0,49**	**0,69**	**0,77**	**0,73**		

GRUPO: 3º E.S.O. A+B Ayuda Escolar **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. R. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**0**	**2**	**1**	**----**	**Desinterés, Absentista**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**0**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**Distraído/a**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**Hablador/a, Distraído/a**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Distraído/a**
5	**1**	**2**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Dif. compren.**
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Interés**	**----**
7	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
8	**2**	**2**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Participativo/a**	**Intranquilo/a, Ansioso/a**
9	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**2**	**Trabajador/a**	**Baja capacidad**
10	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**3**	**1**	**1**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
11	**3**	**2**	**3**	**2**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**3**	**Interés, Motivación**	**Impulsiva/o**
12	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**0**	**----**	**Dificultades Lectoescrit.**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**Despistado/a**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,14**	**2,57**	**2,5**	**2,35**		**1,78**	**2**	**1,71**	**1,57**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**1**	**1**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**1**	**1**		
Desv. Típica	**0,69**	**0,51**	**0,51**	**0,49**		**0,97**	**1**	**0,91**	**0,85**		
Varianza	**0,48**	**0,26**	**0,26**	**0,24**		**0,95**	**1**	**0,83**	**0,72**		

GRUPO: 3º E. S. O. A+B Ayuda Escolar **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: P. N. **MATERIA:** Física y Química

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Poco integrad., Absentist.**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**0**	**1**	**1**	**0**	**----**	**Poco integrad., Poca base**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**0**	**1**	**1**	**0**	**----**	**Poca base, Despistado/a**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Despistado/a, Desorgan.**
5	**1**	**2**	**3**	**2**	**BI**	**1**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a, Poco integr.**
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**1**	**1**	**1**	**2**	**Atención, Participativo/a**	**Hablador/a, Inconstante**
7	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**2**	**0**	**0**	**Atención, Interés**	**Dificult. comprensión**
8	**2**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**0**	**Interés, Participativo/a**	**Hablador/a, Desorgan.**
9	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés, Atención**	**Dificult. Comprensión**
10	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Interés, Participativo/a**	**----**
11	**3**	**2**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**1**	**1**	**Interés, Motivación**	**----**
12	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**1**	**1**	**Interés, Trabajador/a**	**Desorgan., Hablador/a**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**Poco integrad., Inconsta.**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Organizad., Interés**	**----**
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,14**	**2,57**	**2,5**	**2,35**		**0,86**	**1,64**	**0,86**	**0,71**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**1**	**2**	**1**	**1**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**2**		**1**	**2**	**1**	**1**		
Desv. Típica	**0,69**	**0,51**	**0,51**	**0,49**		**0,63**	**0,81**	**0,34**	**0,58**		
Varianza	**0,48**	**0,26**	**0,26**	**0,24**		**0,4**	**0,65**	**0,12**	**0,34**		

GRUPO: 3º A+B Ayuda Escolar **CURSO:** 2008- 2009
PROFESOR/A: M. S. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas Aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**0**	**1**	**0**	**----**	**Absentista, Desinterés**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**2**	**0**	**1**	**Integrado/a**	**Pasivo/a**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**Hablador/a**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Pasivo/a**
5	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**0**	**1**	**1**		
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**Poco Integra-do/a**
7	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Difc. compren.**
8	**2**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
9	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**Hablador/a**
10	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**----**
11	**3**	**2**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motiva-ción**	**----**
12	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motiva-ción**	**----**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Interés, Motiva-ción**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Hablador/a**
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,14**	**2,57**	**2,5**	**2,35**		**2,21**	**1,85**	**1,5**	**1,5**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**1**	**1**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**2**		**2 y 3**	**2**	**1**	**1**		
Desv. Típica	**0,69**	**0,51**	**0,51**	**0,49**		**0,69**	**1**	**0,94**	**1**		
Varianza	**0,48**	**0,26**	**0,26**	**0,24**		**0,48**	**1**	**0,88**	**1**		

GRUPO: 3º E.S.O. A+B Ordinario **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: F. V. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destrezas Aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**2**	**1**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Despistado/a**
2	**1**	**2**	**2**	**1**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Desmotivado/a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador7a**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desorganizad.**
6	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**----**
7	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Desorganizad.**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Despistado/a**
9	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Inconstante**
10	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**Desatenta, Hablador/a**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**		
12	**2**	**2**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**Desorganizado/a**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desmotivado/a**
14	**3**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**1**	**Autónomo/a**	**Inconstante**
15	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**2**	**Atención**	**Aislado/a**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Interés**	**----**
17	**3**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**2**	**1**	**Interés**	**Inconstante**
18	**2**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**1**	**Integrado/a**	**Inconstante**
19	**2**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Desorganizado/a**
20	**3**	**4**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Desorganizado/a**
21	**2**	**2**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Atención**	**Aislado/a**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
23	**2**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**Dependiente**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Motivación**	**Impulsivo/a**
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,29**	**2,66**	**2,45**	**2,33**		**2,25**	**2,25**	**1,87**	**1,66**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2 y 3**	**2**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,63**	**0,50**	**0,56**		**0,84**	**0,79**	**0,74**	**0,76**		
Varianza	**0,30**	**0,40**	**0,25**	**0,31**		**0,71**	**0,63**	**0,54**	**0,57**		

GRUPO: 3º A+B Ordinario **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M. M. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas Aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**2**	**1**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Despistado/a, Impulsivo/a**
2	**1**	**2**	**2**	**1**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Desmotivac.**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Hablador/a**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Hablador/a**
6	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**Poca Base**
7	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador7a**	**Despistado/a**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
9	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
10	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**Despistado/a, Hablador/a**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Todos rasgos, Absentista**
12	**2**	**2**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Poca base**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
14	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a**
15	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Integrad.**	**----**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
17	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Hablador/a**
18	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
19	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
20	**3**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a, Desinterés**
21	**2**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
23	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Participativ., Interés**	**----**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Participativ., Interés**	**----**
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,29**	**2,66**	**2,45**	**2,33**		**2,42**	**2,21**	**2,13**	**2,13**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**2**		**3**	**2**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,63**	**0,50**	**0,56**		**0,64**	**0,57**	**0.52**	**0,52**		
Varianza	**0,30**	**0,40**	**0,25**	**0,31**		**0,41**	**0,33**	**0,27**	**0,27**		

GRUPO: 3º A+B Ordinario **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: F. T. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**2**	**1**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**----**	**Despistado/a**
2	**1**	**2**	**2**	**1**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desmotivado/a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**----**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Despistado/a, Desorgniz.**
6	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motiva-do/a**	**----**
7	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Desinterés**
9	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Desinterés**
10	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Despistado/a**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**		
12	**2**	**2**	**3**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desmotivado/a, Desinter.**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
14	**3**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Razonador/a**	**Desatento/a**
15	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desinterés, Des-motivad.**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Razonador/a, Organizad.**	**----**
17	**3**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés**
18	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Desinterés**
19	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desmotivado/a**
20	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Desorganizado/a**
21	**2**	**2**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Aislado/a**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Baja capacidad**
23	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Baja capacidad**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Organizad., In-terés**	**----**
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,29**	**2,66**	**2,45**	**2,33**		**1,7**	**1,7**	**1,7**	**1,66**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2 y 3**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,63**	**0,50**	**0,56**		**1,23**	**1,23**	**1,23**	**1,23**		
Varianza	**0,30**	**0,40**	**0,25**	**0,31**		**1,51**	**1,51**	**1,51**	**1,53**		

GRUPO: 3º A+B Ordinario **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: J. M. **MATERIA:** Física y Química

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**2**	**1**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
2	**1**	**2**	**2**	**1**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Aislado/a**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desmotivado/a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Trabajador/a**	**Desorganizado/a**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desmotivado7a**
6	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**2**	**3**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**Ansioso/a**
7	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Poco integra-do/a**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atento/a**	**Inconstante**
9	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**2**	**Integrado/a**	**Inconstante**
10	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**1**	**Trabajador/a**	**----**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Absentista**
12	**2**	**2**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**2**	**1**	**----**	**Desorganizado/a**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Atento/a**	**----**
14	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Interés**	**Inconstante**
15	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Aislado/a**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**SB**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
17	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Inconstante**
18	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**2**	**Cumplidor/a**	**----**
19	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**2**	**----**	**Despistado/a**
20	**3**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atento/a**	**Dependiente/a**
21	**2**	**2**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Poco integra-do/a**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**4**	**2**	**3**	**Participativo/a**	**----**
23	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**3**	**1**	**2**	**Atención**	**----**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,29**	**2,66**	**2,45**	**2,33**		**1,95**	**2,2**	**1,79**	**1,66**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2 y 3**	**2**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,63**	**0,50**	**0,56**		**0,8**	**1,02**	**0,83**	**0,81**		
Varianza	**0,30**	**0,40**	**0,25**	**0,31**		**0,65**	**1,04**	**0,69**	**0,66**		

GRUPO: 3º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: F. V. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**2**	**3**	**2**	**Atención**	**Desorganizado/a**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**Despistado/a**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Interés**	**Desorganizado/a**
4	**4**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**----**
5	**3**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Hablador/a**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**3**	**Interés**	**Hablador/a**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Desmotivado/a**
8	**4**	**4**	**4**	**4**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Organizado/a**	**Hablador/a**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desmotivado/a**
10	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés**	**----**
11	**3**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**Inconstante**
12	**4**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Integrado/a**	**Hablador/a**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Dependiente**
14	**4**	**4**	**4**	**4**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Organizado/a**	**----**
15	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
16	**3**	**4**	**2**	**4**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Aislado/a**
17	**4**	**3**	**4**	**4**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Inconstante**
19	**4**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Interés**	**Desorganizado**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Interés**	**Hablador/a**
21	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**3**	**Motivado/a**	**---**
22	**4**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**3**	**Integrado/a**	**Despistado/a**
23	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**3**	**Cumplidor/a**	**Desorganizado/a**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**3**	**2**	**Interés**	**Hablador/a**
25	**3**	**2**	**4**	**4**	**NT**	**4**	**3**	**3**	**4**	**Atención**	**Desorganizado/a**
26	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**3**	**Organizado/a**	**Despistado/a**
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**3,15**	**3,15**	**2,92**	**2,88**		**2,92**	**2,73**	**2,76**	**2,38**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,62**	**0,54**	**0,79**	**0,65**		**0,84**	**1**	**0,86**	**0,94**		
Varianza	**0,37**	**0,29**	**0,63**	**0,43**		**0,71**	**1**	**0,74**	**0,88**		

GRUPO: 3º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. R. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Autónomo/a**	**Pasivo/a**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**----**
4	**4**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Organiz.**	**----**
5	**3**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Trabaja poco**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Participat.**	**----**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Mediador/a**	**Trabaja poco**
8	**4**	**4**	**4**	**4**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Participat.**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Pasivo/a, Absentista**
10	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Participat.**	**----**
11	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**0**	**----**	**Absentista, Hablador/a**
12	**4**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**4**	**4**	**Atención, Motivado/a**	**----**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Distraído/a**
14	**4**	**4**	**4**	**4**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
15	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Interés, Participat.**	**Desorganizado/a**
16	**3**	**4**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**Baja capacidad**
17	**4**	**3**	**4**	**4**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desmotivado/a, Pasivo/a**
19	**4**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Trabajador/a**	**Distraído/a**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**2**	**1**	**---**	**Pasivo/a**
21	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Participativo/a**	**---**
22	**4**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
23	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**2**	**Mediador/a**	**Trabaja poco**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**2**	**2**	**---**	**Absentista**
25	**3**	**2**	**4**	**4**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**Baja Capacidad**
26	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**---**
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**3,15**	**3,15**	**2,92**	**2,88**		**2,69**	**2,5**	**2,69**	**2,34**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**3**	**3**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**3 y 4**	**4**	**1 y 4**		
Desv. Típica	**0,62**	**0,54**	**0,77**	**0,65**		**1,15**	**1,17**	**1,12**	**1,32**		
Varianza	**0,37**	**0,29**	**0,63**	**0,43**		**1,34**	**1,38**	**1,26**	**1,75**		

GRUPO: 3º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: P. O. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Razonador/a**	**----**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Empezó trabajando**	**Desinterés, Pasivo/a**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Autónomo/a**	**Pasivo/a, Desmotivado/a**
4	**4**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Atención**	**----**
5	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**----**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Participativo/a, Atención**	**----**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desmotivado/a, Pasivo/a**
8	**4**	**4**	**4**	**4**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Motivado/a**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Autónomo/a**	**Desinterés, Pasivo/a**
10	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Autónomo/a, Organizad.**	**----**
11	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desinterés, Poco trabajador/a**
12	**4**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a, Mediador/a**	**----**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Pasivo/a, Desmotivado/a**
14	**4**	**4**	**4**	**4**	**SB**	**3**	**4**	**4**	**4**	**Motivado/a, Mediador/a**	**----**
15	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Autónomo**	**Pasivo/a**
16	**3**	**4**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**3**	**1**	**2**	**Interés**	**Aislado/a**
17	**4**	**3**	**4**	**4**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Motivado/a, Trabajador/a**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Razonador/a, Autónom.**	**Pasivo/a**
19	**4**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a, Mediador/a**	**Poco trabajador/a**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**---**	**Pasivo/a**
21	**3**	**4**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**4**	**Motivado/a**	**---**
22	**4**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Pasivo/a**
23	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**2**	**Autónomo/a**	**Desmotivado/a**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Mediador/a**	**Poco trabajador**
25	**3**	**2**	**4**	**4**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Aislado/a**
26	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**---**
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**3,15**	**3,15**	**2,92**	**2,88**		**2,42**	**2,11**	**2,11**	**2,11**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**1**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,62**	**0,54**	**0,79**	**0,65**		**0,85**	**1,10**	**1,03**	**1.10**		
Varianza	**0,37**	**0,29**	**0,63**	**0,43**		**0,73**	**1,22**	**1,06**	**1,22**		

GRUPO: 3º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: J. M. **MATERIA:** Física y Química

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	T. y Hábitos de estudio		
1	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**4**	**Trabajador/a**	**----**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Pasivo/a**
3	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desorganizado/a**
4	**4**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**----**
5	**3**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Desorganizado**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**4**	**2**	**3**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**1**	**1**	**Mediador/a**	**Desorganizado/a**
8	**4**	**4**	**4**	**4**	**BI**	**2**	**2**	**3**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Absentista**
10	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**3**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**----**
11	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**0**	**----**	**Desmotivado/a, Absentis.**
12	**4**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Hablador/a**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**----**
14	**4**	**4**	**4**	**4**	**SB**	**3**	**4**	**4**	**4**	**Participativo/a, Interés**	**----**
15	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Hablador/a**
16	**3**	**4**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**3**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**Aislado/a**
17	**4**	**3**	**4**	**4**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Atención**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
19	**4**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**3**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Pasivo/a**
21	**3**	**4**	**4**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**2**	**3**	**Atención**	**Hablador/a**
22	**4**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**3**	**2**	**Participativo/a**	**Desorganizado/a**
23	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**1**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Desorganizado/a**
25	**3**	**2**	**4**	**4**	**BI**	**3**	**2**	**1**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
26	**3**	**4**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**---**
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**3,15**	**3,15**	**2,92**	**2,88**		**2,38**	**2,3**	**2,15**	**1,92**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**2**	**1**	**1**		
Desv. Típica	**0,62**	**0,54**	**0,79**	**0,65**		**0,94**	**1,01**	**0,96**	**1,09**		
Varianza	**0,37**	**0,29**	**0,63**	**0,43**		**0,88**	**1,02**	**0,93**	**1,19**		

GRUPO: 3º E.S.O. D **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M. D. F. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destrezas aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Interés, Atención**	**Desorganizado7a**
2	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Interés, Motivado/a**	**----**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés**	**Desorganiz., Poco integr.**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Desorganizado/a**
5	**3**	**2**	**3**	**2**	**NT**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
6	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Absentista, Desinterés**
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Todos**	**----**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Desorganizado/a**
9	**3**	**2**	**3**	**1**	**SB**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Todos**	**----**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**Poco integrado/a**
11	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
12	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés,Organizado/a**	**Impulsivo/a**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Inconstante, Desorganiz.**
14	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**Poco integra., Desorgan.**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
16	**4**	**4**	**4**	**4**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Trabajador/a, Atención**	**Desorganizado/a**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Todos**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
19	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Desorganizado/a**
20	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Integrado/a**	**----**
21	**3**	**2**	**1**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**2**	**2**	**Atención, Organizado/a**	**Inconstante, Aislado/a**
22	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Todos**	**----**
23	**3**	**3**	**4**	**4**	**NT**	**3**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**Intranquilo/a**
24	**4**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**3**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
25	**2**	**3**	**2**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,84**	**2,8**	**2,88**	**2,72**		**2,56**	**2,72**	**2,4**	**2,48**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**3**	**3**	**3**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**3**	**3**	**2**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,57**	**0,78**	**0,67**		**1,13**	**1,07**	**1,16**	**1,20**		
Varianza	**0,30**	**0,33**	**0,61**	**0,46**		**1,28**	**1,16**	**1,36**	**1,44**		

GRUPO: 3º E.S.O. D **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: V. T. **MATERIA:** Ciencias Naturales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
2	**3**	**3**	**3**	**4**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motiva-do/a**	**----**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**----**	**Pasivo/a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Autónomo/a**	**----**
5	**3**	**2**	**3**	**2**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
6	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**Cumplidor/a**	**Desinterés, Desmotivad.**
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Despistado/a**
9	**3**	**2**	**3**	**1**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**2**	**----**	**----**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Particpa-tivo/a**	**----**
11	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Traba-jador/a**	**----**
12	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Partici-pativo/a**	**----**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
14	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Aislado/a**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**----**
16	**4**	**4**	**4**	**4**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desinterés, Desmotivad.**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Interés, Partici-pativo/a**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
19	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
20	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**Retraído/a, Aislado/a**
21	**3**	**2**	**1**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**----**
22	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
23	**3**	**3**	**4**	**4**	**NT**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**----**
24	**4**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajro/a, Interés**	**----**
25	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,84**	**2,8**	**2,88**	**2,72**		**2,16**	**2,4**	**2,16**	**2,08**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,57**	**0,78**	**0,67**		**1**	**1,09**	**1**	**1,01**		
Varianza	**0,30**	**0,33**	**0,61**	**0,46**		**1,01**	**1,2**	**1,01**	**1,03**		

GRUPO: 3º E.S.O. D **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: P. O. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIF. ACAD.	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
2	**3**	**3**	**3**	**4**	**BI**	**2**	**4**	**3**	**3**	**Interés, Mediador/a**	**----**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Pasivo/a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**----**	**Pasivo/a**
5	**3**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
6	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Pasivo/a**
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**4**	**2**	**3**	**2**	**Razonador/a, Autónom.**	**Absentista, Pasivo/a**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Buen/a compañero/a**	**Desmotivad., Despistad.**
9	**3**	**2**	**3**	**1**	**SF**	**3**	**2**	**1**	**2**	**Integrado/a**	**----**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Participativo/a**	**----**
11	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Razonador/a**	**----**
12	**3**	**3**	**4**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Mediador/a**	**----**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Autónomo/a**	**Desmotivado/a, Pasivo/a**
14	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**----**	**----**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
16	**4**	**4**	**4**	**4**	**SF**	**1**	**3**	**1**	**1**	**Interés, Atención**	**----**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**4**	**3**	**3**	**Interés, Participativo/a**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Atención**	**----**
19	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Organizado/a**	**----**
20	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Atención, Razonador/a**	**----**
21	**3**	**2**	**1**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Pasivo/a, Aislado/a**
22	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
23	**3**	**3**	**4**	**4**	**BI**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Participativo/a, Mediad.**	**----**
24	**4**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**----**
25	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,84**	**2,8**	**2,88**	**2,72**		**2,28**	**2,52**	**2,24**	**2,24**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**3**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**3**	**3**	**2**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,57**	**0,78**	**0,67**		**0,82**	**0,98**	**0,94**	**0,9**		
Varianza	**0,30**	**0,33**	**0,61**	**0,46**		**0,68**	**0,96**	**0,9**	**0,82**		

GRUPO: 3º E.S.O. D **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. R. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
2	**3**	**3**	**3**	**4**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desinterés, Aislado/a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
5	**3**	**2**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**4**	**4**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
6	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**0**	**----**	**Absentista, Hablador/a**
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Razonador/a, Interés**	**----**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Distraído/a**
9	**3**	**2**	**3**	**1**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
11	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
12	**3**	**3**	**4**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
13	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Hablador/a, Despistado/a**
14	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**1**	**Interés**	**Despistado/a, Hablador/a**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
16	**4**	**4**	**4**	**4**	**IN**	**1**	**3**	**2**	**1**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Integrado/a**	**----**
19	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Hablador/a**
20	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Trabajador/a**	**Absentista, Desatento/a**
21	**3**	**2**	**1**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Absentista, Desatento/a**
22	**3**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
23	**3**	**3**	**4**	**4**	**BI**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
24	**4**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
25	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**Retraído/a, Tímido/a**
26											
[…]											
35											
Media	**2,84**	**2,8**	**2,88**	**2,72**		**3**	**3,08**	**2,92**	**2,76**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**3**	**3**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**4**	**4**	**4**	**4**		
Desv. Típica	**0,55**	**0,57**	**0,78**	**0,67**		**1,01**	**1,05**	**1,09**	**1,24**		
Varianza	**0,30**	**0,33**	**0,61**	**0,40**		**1,04**	**1,11**	**1,19**	**1,54**		

GRUPO: 3º E.S.O. E **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: J. M. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**1**	**1**	**1**	**1**	**IN**	**3**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desinterés, Desmotivad.**
2	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Cumplidor/a**	**Dependiente**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**3**	**3**	**Organizado/a**	**Desatento/a**
4	**1**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**1**	**3**	**1**	**----**	**Impulsivo/a, Desinterés**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Desatento/a, Desmotivad.**
6	**2**	**2**	**1**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**0**	**----**	**Desinterés, Absentista**
7	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**Absentista, Hablador/a**
8	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Integrado/a**	**----**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Despistado/a**
12	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**----**
13	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**4**	**3**	**4**	**2**	**Integrado/a**	**Hablador/a**
15	**4**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
16	**2**	**3**	**4**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
17	**2**	**2**	**2**	**1**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**0**	**Integrado/a**	**Desmotivado/a**
18	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Organizado/a**	**Inconstante**
19	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**0**	**1**	**0**	**----**	**Hablador/a, Desorganiz.**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Desatento/a**
21	**3**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Organizado/a**	**No realiza tareas**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**1**	**2**	**1**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
23	**2**	**3**	**1**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desorganizado/a**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**----**
25	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Organizado/a**	**Hablador/a**
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,44**	**2,72**	**2,44**	**2,52**		**2,4**	**1,96**	**2,32**	**1,88**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**1 y 3**	**1**	**2**	**1**		
Desv. Típica	**0,71**	**0,54**	**0,82**	**0,65**		**1,09**	**1,21**	**1,15**	**1,33**		
Varianza	**0,5**	**0,29**	**0,67**	**0,42**		**1,2**	**1,47**	**1,33**	**1,78**		

GRUPO: 3º E.S.O. E **CURSO:** 2008 - 2009

PROFESOR/A: P. N. **MATERIA:** Física y Química

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**1**	**1**	**1**	**1**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Poco Integrad0/a, Aislad.**
2	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Poco integrado/a, Aislad.**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**3**	**Atención**	**Desmotivado/a**
4	**1**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Razonador/a**	**Desatento/a**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Despistado/a**
6	**2**	**2**	**1**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**2**	**0**	**Atención**	**Desinterés**
7	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Razonador/a**	**Hablador/a**
8	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Autónomo/a, Atención**	**Inconstante**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Razonador/a**	**Aislado/a**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Traba-jador/a**	**----**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**0**	**1**	**1**	**Atención**	**Poca base, Bajas aptitud.**
12	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
13	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Razonador/a, Integrad.**	**Despistado/a, Desorgniz.**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Integrad.**	**----**
15	**4**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
16	**2**	**3**	**4**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**2**	**Trabajador/a**	**Desatento/a**
17	**2**	**2**	**2**	**1**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Aislado/a**
18	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**Hablador/a, Des-atento/a**
19	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Autónomo/a**	**Despistado/a, Hablador/a**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Habla-dor/a**
21	**3**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Razonad.**	**Hablador/a**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Trabajador/a, Interés**	**Poco integrad.**
23	**2**	**3**	**1**	**3**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**Inconstante**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Razonad.**	**----**
25	**3**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención, Tra-bajador/a**	**Desorganizado/a**
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,44**	**2,72**	**2,44**	**2,52**		**1,88**	**1,92**	**1,8**	**1,8**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**1**	**2**		
Desv. Típica	**0,71**	**0,54**	**0,82**	**0,65**		**0,95**	**1,16**	**0,97**	**1,01**		
Varianza	**0,5**	**0,29**	**0,67**	**0,42**		**0,9**	**1,35**	**0,96**	**1,04**		

GRUPO: 3º E.S.O. E **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M. M. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**1**	**1**	**1**	**1**	**IN**	**2**	**1**	**3**	**2**	**----**	**Desatento/a, Hablador/a**
2	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Motivado/a**	**----**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**----**
4	**1**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a**
6	**2**	**2**	**1**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a, Desmotivad.**
7	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Atención**	**----**
8	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Despistado/a**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**Hablador/a**
12	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
13	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**Hablador/a**
15	**4**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
16	**2**	**3**	**4**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
17	**2**	**2**	**2**	**1**	**BI**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Todos**	**----**
18	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Organizado/a, Trabajad.**	**Hablador/a, Despistado/a**
19	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**Hablador/a, Despistado/a**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Despistado/a, Hablador/a**
21	**3**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Motivad.**	**Hablador/a**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
23	**2**	**3**	**1**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Todos**	**----**
25	**3**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**Hablador/a**
26											
27											
28											
29											
30											
[…]											
35											
Media	**2,44**	**2,72**	**2,44**	**2,52**		**2,84**	**2,68**	**2,64**	**2,56**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**3**	**3**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**3**	**2 y 3**		
Desv. Típica	**0,71**	**0,54**	**0,82**	**0,65**		**0,73**	**0,96**	**0,74**	**0,8**		
Varianza	**0,5**	**0,29**	**0,67**	**0,42**		**0,53**	**0,93**	**0,55**	**0,64**		

GRUPO: 3º E.S.O. E **CURSO**: 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. R. **MATERIA**: Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**1**	**1**	**1**	**1**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desmotivado/a, Desinter.**
2	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
3	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Desinterés, Hablador/a**
4	**1**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**4**	**2**	**4**	**4**	**Buena capacidad**	**Desinterés, Hablador/a**
5	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Motivado/a, Trabajad.**	**Hablador/a**
6	**2**	**2**	**1**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
7	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**----**
8	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**4**	**3**	**4**	**4**	**Buena capacidad**	**Aislado/a**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
11	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Desmotivado/a, Desatent.**
12	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**Despistado/a**
13	**3**	**3**	**2**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
15	**4**	**3**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
16	**2**	**3**	**4**	**3**	**IN**	**1**	**3**	**1**	**2**	**Trabajador/a, Integrad.**	**Despistado/a**
17	**2**	**2**	**2**	**1**	**IN**	**3**	**0**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Desmotivad.**
18	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Motivado/a, Interés**	**----**
19	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desinterés, Desmotivad.**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Desatento/a, Hablador/a**
21	**3**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**4**	**1**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
23	**2**	**3**	**1**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**----**
24	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
25	**3**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**4**	**3**	**3**	**4**	**Interés, Atención**	**Hablador/a**
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,44**	**2,72**	**2,44**	**2,52**		**2,92**	**2,72**	**2,64**	**2,76**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**3**	**3**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**4**	**4**	**4**	**4**		
Desv. Típica	**0,71**	**0,54**	**0,82**	**0,65**		**1,19**	**1,31**	**1,29**	**1,27**		
Varianza	**0,5**	**0,29**	**0,67**	**0,42**		**1,43**	**1,72**	**1,67**	**1,62**		

GRUPO: 3º E.S.O. F **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: J. M. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Mediador/a**	**Despistado/a**
2	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**No realiza tareas**
3	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Motivado/a**	**Intranquilo/a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**No realiza tareas**
5	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**0**	**1**	**0**	**----**	**Absentista**
6	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés**
7	**2**	**4**	**3**	**4**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Motivado/a**	**----**
8	**3**	**3**	**2**	**2**	**SB**	**3**	**3**	**4**	**3**	**Interés**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Organizado/a**	**Despistado/a**
10	**4**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**3**	**4**	**3**	**Motivado/a**	**----**
11	**4**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desatento/a**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**----**
13	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Hablador/a**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
15	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**Despistado/a**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**----**
18	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a**
19	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a, Impulsivo/a**
20	**3**	**2**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**----**
21	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desatento/a**
22	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Motivado/a**	**Hablador/a**
23	**2**	**2**	**3**	**1**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**0**	**----**	**Desinterés**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,43**	**2,69**	**2,56**	**2,39**		**2**	**1,69**	**1,73**	**1,39**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**2**		**2**	**2**	**1**	**1**		
Moda	**2**	**3**	**3**	**2**		**2**	**1**	**1**	**2**		
Desv. Típica	**0,78**	**0,55**	**0,5**	**0,65**		**0,88**	**0,9**	**0,98**	**0,92**		
Varianza	**0,62**	**0,31**	**0,25**	**0,43**		**0,78**	**0,82**	**0,97**	**0,84**		

GRUPO: 3º E.S.O. F **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M.V.T. **MATERIA:** Ciencias Naturales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**----**	**----**
2	**2**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Razonador/a**	**----**
3	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Impulsivo/a**
5	**1**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**---**	**Impulsivo/a**
6	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Impulsivo/a, Competitiv.**
7	**2**	**4**	**3**	**4**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**----**
8	**3**	**3**	**2**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Motivado/a, Atención**	**Aislado/a**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**Introvertido/a, Tímido/a**
10	**4**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
11	**4**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Atención**	**-----**
13	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Despistado/a**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
15	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés**	**----**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Impulsivo/a, Hablador/a**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**----**
18	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Impulsivo/a, Contestat.**
19	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Impulsivo/a, Contestat.**
20	**3**	**2**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Interés**	**----**
21	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desmotivado/a**
22	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
23	**2**	**2**	**3**	**1**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Absentista**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,43**	**2,69**	**2,56**	**2,39**		**2,13**	**2,13**	**2,13**	**2,08**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**3**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,78**	**0,55**	**0,5**	**0,65**		**0,79**	**0,79**	**0,79**	**0,82**		
Varianza	**0,62**	**0,31**	**0,25**	**0,43**		**0,63**	**0,63**	**0,63**	**0,68**		

GRUPO: 3º E.S.O. F **CURSO:** 2008 -2009
PROFESOR/A: M. S. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**4**	**2**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
2	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**1**	**Razonador/a, Traba-jad.**	**Hablador/a, Desorganiz.**
3	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Participativo/a**	**Hablador7a**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Impulsivo/a, Hablador/a**
5	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**1**	**Interés**	**Inconstante**
6	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desmotivado/a, Desorga.**
7	**2**	**4**	**3**	**4**	**IN**	**2**	**3**	**1**	**1**	**Interés**	**----**
8	**3**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**Tímido/a**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**4**	**2**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**Tímido/a**
10	**4**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**"Discutidor/a"**
11	**4**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Motivado/a**	**----**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
13	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**No realiza tareas, Impul.**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Motivado/a,Organizad.**	**----**
15	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**----**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Despistado/a**
18	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a, Desmotivad.**
19	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Hablador/a, No realiza...**
20	**3**	**2**	**3**	**2**	**BI**	**4**	**3**	**4**	**3**	**Interés, Motivado/a**	**----**
21	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Dependiente**
22	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Integrado/a**	**Impulsivo/a**
23	**2**	**2**	**3**	**1**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Absentista**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,43**	**2,69**	**2,56**	**2,39**		**2,78**	**2,56**	**2,08**	**2,05**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**2**		**3**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**3**	**2**		**3**	**2**	**1**	**1**		
Desv. Típica	**0,78**	**0,55**	**0,5**	**0,65**		**0,71**	**0,97**	**1**	**1,12**		
Varianza	**0,62**	**0,31**	**0,25**	**0,43**		**0,51**	**0,94**	**1,20**	**1,25**		

GRUPO: 3º E.S.O. F **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. R. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Desinterés**
2	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
3	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a, Motivad.**	**----**
4	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**3**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**Dificult. Com-prens.**
5	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Absentista, Desinterés**
6	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Absentista, Desinterés**
7	**2**	**4**	**3**	**4**	**SF**	**2**	**4**	**2**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
8	**3**	**3**	**2**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**Tímido/a**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
10	**4**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
11	**4**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**----**	**Absentista, Hablador/a**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
13	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a, Desmotivad.**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Atención**	**----**
15	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**0**	**1**	**0**	**0**	**Trabajador/a**	**Dificult. Com-prens.**
16	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Desatento/a, Hablador/a**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Interés, Partici-pativ.**	**----**
18	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Hablador/a, Desmotiva.**
19	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Hablador/a, Desmotivad.**
20	**3**	**2**	**3**	**2**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
21	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Despistado/a, Desinterés**
22	**2**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
23	**2**	**2**	**3**	**1**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Todos**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,43**	**2,69**	**2,56**	**2,39**		**2,17**	**2,3**	**1,95**	**1,95**		
Mediana	**2**	**3**	**3**	**2**		**2**	**3**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**3**	**2**		**4**	**4**	**2 y 4**	**0 y 4**		
Desv. Típica	**0,78**	**0,55**	**0,5**	**0,65**		**1,44**	**1,57**	**1,51**	**1,54**		
Varianza	**0,62**	**0,31**	**0,25**	**0,43**		**2,05**	**2,47**	**2,3**	**2,38**		

GRUPO: 4º E.S.O. A **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: J. M. **MATERIA:** Física y Química

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
2	**2**	**2**	**2**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Desorganizado/a**
3											
4	**3**	**2**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
5	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
6											
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Desorganizado/a**
8											
9											
10	**3**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
11											
12											
13	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**0**	**Integrado/a**	**Desmotivado/a**
14	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**----**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
16	**4**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
18											
19	**4**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a**
20											
21											
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**4**	**1**	**1**	**Trabajador/a**	**Desorganizado/a**
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,69**	**2,69**	**2,55**	**2,56**		**2**	**2,53**	**1,84**	**1,61**		
Mediana	**3**	**3**	**2**	**3**		**2**	**3**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**2**	**3**		**2**	**2 y 3**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,82**	**0,72**	**0,6**	**0,58**		**0,55**	**0,74**	**0,66**	**1,61**		
Varianza	**0,67**	**0,52**	**0,37**	**0,34**		**0,3**	**0,55**	**0,43**	**0,73**		

GRUPO: 4º E.S.O. A **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: S. M. **MATERIA:** Música

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1											
2											
3	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Organizado/a**	**Introvertido/a, Aislado/a**
4											
5											
6	**3**	**3**	**3**	**1**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**0**	**Mediador/a**	**Inconstante**
7											
8											
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**SB**	**2**	**4**	**2**	**3**	**Integrado/a, Participat.**	**----**
10											
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Autónomo/a**	**Despistado/a**
12	**2**	**2**	**2**	**3**	**NT**	**2**	**3**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	
13											
14											
15											
16											
17											
18	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Hablador/a, Impulsivo/a**
19											
20											
21	**2**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**No realiza tareas**
22											
23	**2**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Ansioso/a**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,37**	**2,5**	**2,5**	**2,12**		**2**	**2,12**	**1,75**	**1,5**		
Mediana	**2**	**2**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Moda	**2**	**2 y 3**	**2 y 3**	**2**		**2**	**1**	**2**	**1 y 2**		
Desv. Típica	**0,48**	**0,5**	**0,5**	**0,59**		**0,5**	**1,05**	**1,75**	**0,86**		
Varianza	**0,23**	**0,25**	**0,25**	**0,35**		**0,25**	**1,1**	**0,66**	**0,75**		

GRUPO: 4º E.S.O. A **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. F. **MATERIA:** Matemáticas (B)

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Despistado/a**
2	**2**	**2**	**2**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Respetuoso/a**	**Confuso/a**
3											
4	**3**	**2**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**3**	**Trabajador/a**	**Confuso/a**
5	**3**	**3**	**3**	**1**	**IN**	**3**	**1**	**1**	**0**	**Respetuoso/a**	**Todos**
6											
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Acepta críticas**	**Desinterés**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Confuso/a**
9											
10	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Laxitud**
11											
12											
13	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**0**	**----**	**Arrogancia, Todos**
14	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**4**	**Buen carácter**	**Dependiente**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**4**	**3**	**3**	**1**	**Razonador/a**	**Inconstante**
16	**4**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Conocerse, Acepta crític.**	**Cohibido**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Expectativas claras**	**Arrogancia**
18											
19	**4**	**4**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Espontaneidad, Alegría**	**Inconstancia**
20											
21											
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**1**	**2**	**Conocerse**	**Cohibido**
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,64**	**2,64**	**2,42**	**2,42**		**2,5**	**2,28**	**1,92**	**1,78**		
Mediana	**3**	**3**	**2**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**2**	**3**		**2 y 3**	**3**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,84**	**0,63**	**0,51**	**0,64**		**0,73**	**0,79**	**0,7**	**1,**		
Varianza	**0,7**	**0,4**	**0,26**	**0,41**		**0,53**	**0,63**	**0,49**	**1.16**		

GRUPO: 4º E.S.O. A **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. S. **MATERIA:** Matemáticas (A)

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1											
2											
3	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desinterés**
4											
5											
6	**3**	**3**	**3**	**1**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Buen/a compa-ñero/a**	**Desinterés**
7											
8											
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desinterés**
10											
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desinterés**
12	**2**	**2**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desinterés**
13											
14											
15											
16											
17											
18	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**Hablador/a**
19											
20											
21	**2**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Desinterés**
22											
23	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Expectativas claras**	**Desinterés**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,53**	**2,52**	**2,52**	**2,47**		**1,5**	**1,25**	**1,12**	**1,12**		
Mediana	**2**	**2**	**2**	**2**		**1**	**1**	**1**	**1**		
Moda	**2**	**2 y 3**	**2 y 3**	**2**		**1 y 2**	**1**	**1**	**1**		
Desv. Típica	**0,57**	**0,56**	**0,56**	**0,58**		**0,5**	**0,33**	**0,33**	**0,33**		
Varianza	**0,33**	**0,32**	**0,31**	**0,34**		**0,25**	**0,1**	**0,1**	**0,1**		

GRUPO: 4º E.S.O. A **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: I. L.-N. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a**
2	**2**	**2**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**3**	**Participativo/a, Mediad.**	**----**
3	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Aislado/a**
4	**3**	**2**	**2**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Traba-jador/a**	**----**
5	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Integrado/a, Participativ.**	**Inconstante**
6	**3**	**3**	**3**	**1**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Desmotivado/a,Absentist.**
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Desmotivad.**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Mediador/a, Razonad.**	**Absentista, Inconstante**
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
10	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Razo-nador/a**	**----**
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
12	**2**	**2**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**3**	**1**	**2**	**Trabajaodor/a, Atención**	**----**
13	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**3**	**1**	**2**	**1**	**Razonador/a, Participat.**	**Desorganizad., Hablad.**
14	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Expectativas claras**	**----**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Traba-jador/a**	**----**
16	**4**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Todos**	**----**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Motivado/a, Organizad.**	**----**
18	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Mediador/a, Razonad.**	**Intranquilo/a, Impulsiv.**
19	**4**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a,**	**Hablador/a**
20	**4**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Razonador7a, Autónom.**	**Distraído/a, Hablador/a**
21	**2**	**2**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Pasivo/a**
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**4**	**2**	**3**	**Interés, Traba-jador/a**	**----**
23	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Intranquilo/a, Inconstan.**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,6**	**2,6**	**2,47**	**2,34**		**2,6**	**2,56**	**2,39**	**2,34**		
Mediana	**3**	**3**	**2**	**2**		**3**	**3**	**2**	**2**		
Moda	**2 y 3**	**3**	**2 y 3**	**2**		**3**	**3**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,78**	**0,58**	**0,51**	**0,57**		**0,7**	**0,87**	**0,82**	**0,86**		
Varianza	**0,61**	**0,33**	**0,26**	**0,32**		**0,49**	**0,76**	**0,67**	**074**		

GRUPO: 4º E.S.O. A **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: P. D. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**3**	**1**	**Razonador/a**	**Hablador/a**
2	**2**	**2**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**Impulsivo/a**
3	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Dependiente**
4	**3**	**2**	**2**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**Dependiente**
5	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Inconstante**
6	**3**	**3**	**3**	**1**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Argumentador/a**	**Poco trabajad., Desinte.**
7	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a, Impulsivo/a**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Argumentador/a**	**No realiza tareas**
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés**
10	**3**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**No realiza tareas**
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a**
12	**2**	**2**	**2**	**3**	**BI**	**1**	**2**	**1**	**2**	**Organizado/a**	**Dependiente**
13	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**3**	**1**	**Argumentador/a**	**Inconstante**
14	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Participativo/a**	**----**
15	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**4**	**3**	**Interés, Aten-ción**	**----**
16	**4**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Participativo/a**	**----**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Hablador/a**
18	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
19	**4**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**Inconstante**
20	**4**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**4**	**1**	**2**	**2**	**Argumentador/a**	**Poco trabajad., Desorga.**
21	**2**	**2**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Aislado/a**
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**1**	**3**	**1**	**2**	**Trabajador/a**	**"Simple"**
23	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**Inconstante, Hablador/a**
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,6**	**2,6**	**2,47**	**2,34**		**2,39**	**2,13**	**2,17**	**1,91**		
Mediana	**3**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2 y 3**	**3**	**2 y 3**	**2**		**1 y 2**	**2**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,78**	**0,58**	**0,51**	**0,57**		**1,05**	**0.89**	**0,91**	**0,77**		
Varianza	**0,61**	**0,33**	**0,26**	**0,32**		**1,1**	**0.8**	**0,83**	**0,6**		

GRUPO: 4º E.S.O. B **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M. C. **MATERIA:** Ciencias Naturales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Atención, Ideas claras**	**----**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a, Desinterés**
3	**2**	**2**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
5	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés, Atención**	**No realiza tareas**
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Trabajador/a**	**Hablador/a**
7	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
8	**1**	**2**	**1**	**1**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Hablador/a**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Desorganizado/a**
10	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Organizado/a**	**Hablador/a, Lider negat.**
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Interés**	**----**
12	**3**	**2**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**----**	**----**
13	**2**	**4**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Atención**	**----**
14	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Hablador/a**
15	**2**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**3**	**2**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
16	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a**
17	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**Hablador/a**
19	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención. Trabajador/a**	**----**
20	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Hablador/a**
21	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Hablador/a**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Hablador/a**
23	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Hablador/a**
24	**4**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desmotivado/a**
25	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**No realiza tareas**
26	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**Hablador/a**
27	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Interés**	**----**
28	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Hablador/a**
29	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Atención, Interés**	**Hablador/a**
30	**2**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
31	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Desinterés**
32	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**1**	**Atención, Interés**	**----**
33	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
34											
35											
Media	**2,36**	**2,9**	**2,45**	**2,51**		**2,3**	**2,03**	**2,03**	**1,84**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**3**		**2**	**2**	**1 y 2**	**1**		
Desv. Típica	**0,6**	**0,52**	**0,71**	**0,56**		**0,91**	**0,91**	**0,95**	**0,93**		
Varianza	**0,36**	**0,27**	**0,5**	**0,32**		**0,84**	**0,84**	**0,9**	**0,88**		

GRUPO: 4º E.S.O. B **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. F. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Confianza en sí mismo**	**Despistado/a**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desmotivado/a, Poca bas.**
3	**2**	**2**	**2**	**3**	**IN**	**3**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Arrogant., Mala compañ.**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**2**	**----**	**Retraída, Influenciab.**
5	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Educado/a, Amable**	**Poca capacid., Poca base**
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**3**	**Autónomo/a**	**Inconstante**
7	**3**	**4**	**4**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Trabajador/a**	**Descentrado/a**
8	**1**	**2**	**1**	**1**	**IN**	**2**	**0**	**1**	**0**	**Buen carácter, Educad.**	**Desinterés, Confuso/a**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Razonador /a**	**Incosntante**
10	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**2**	**4**	**3**	**Autónomo/a**	**Líder negativo**
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Motivado/a**	**Sin hábitos de estud.**
12	**3**	**2**	**2**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Educado/a**	**Poca base, Confuso/a**
13	**2**	**4**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Educado/a**	**Desanimado/a**
14	**2**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**3**	**Autómo/a**	**Aislado/a, Poco comunic.**
15	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**3**	**2**	**3**	**2**	**----**	**Desmotivado/a**
16	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Buena relación**	**Desmotivado/a**
17	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**3**	**1**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**----**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Influenciable**
19	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**3**	**Razonador/a**	**Inconstante**
20	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Buen carácter**	**Desmotivado/a**
21	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Todos**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**3**	**0**	**Buen carácter**	**Inconstante**
23	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Buen líder**	**Inconstante, Desinterés**
24	**4**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Todos**
25	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**					**----**	**Todos**
26	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**3**	**1**	**3**	**0**	**Buena capacidad**	**Desinterés**
27	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Autómo/a**	**----**
28	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Animoso/a**	**Poca base**
29	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Arrogante**
30	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**3**	**Autómo/a, Razonador/a**	**Poca base**
31	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**0**	**2**	**2**	**----**	**Lider negativo**
32	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**3**	**1**	**2**	**0**	**Animoso/a**	**Inconstante**
33	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**3**	**4**	**4**	**4**	**Excelente persona**	**----**
34											
35											
Media	**2,36**	**2,9**	**2,45**	**2,51**		**2,51**	**1,81**	**2**	**1,66**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**3**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**3**		**3**	**2 y 3**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,6**	**0,52**	**0,71**	**0,56**		**0,87**	**1,07**	**0,96**	**1,1**		
Varianza	**0,36**	**0,27**	**0,5**	**0,32**		**0,75**	**1,15**	**2**	**1,22**		

GRUPO: 4º E.S.O. B **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: F. M. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**2**	**1**	**Atención**	**Pasivo/a**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**4**	**1**	**1**	**Atención**	**Baja capacidad**
3	**2**	**2**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Compañerismo**	**Desinterés**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Organizado/a**	**----**
5	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Aislado/a**
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Motivado/a**	**----**
7	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Atención**	**Autosuficiente**
8	**1**	**2**	**1**	**1**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**Compañerismo**	**Desmotivado/a**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Pasivo/a**
10	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**1**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Impulsivo/a**
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Desorganizado/a**
12	**3**	**2**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Atención**	**Pasivo/a**
13	**2**	**4**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
14	**2**	**3**	**2**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
15	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Absentista**
16	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**Despistado/a**
17	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Absentista**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Organizado/a**	**----**
19	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés**	**----**
20	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Desorganizado/a**
21	**2**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desmotivado/a, Desinter.**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Despistado/a**
23	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**1**	**1**	**Participativo/a**	**Hablador/a, Despistad.**
24	**4**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Todos**
25	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Todos**
26	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés**	**Desorganizado/a**
27	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**----**
28	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Mediador/a, Atención**	**Desorganizado/a**
29	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Absentista, Desorganiz.**
30	**2**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**----**
31	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Rzonador/a**	**Desinterés**
32	**2**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Razonador/a**	**Desorganizado/a, Aislad.**
33	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Razonador/a, Motivado/a**	**----**
34											
35											
Media	**2,36**	**2,9**	**2,45**	**2,51**		**2**	**1,96**	**1,9**	**1,81**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**3**		**2**	**1**	**1**	**1**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**3**		**2**	**1**	**1**	**1**		
Desv. Típica	**0,6**	**0,52**	**0,71**	**0,56**		**1,25**	**1,29**	**1,23**	**1,26**		
Varianza	**0,36**	**0,27**	**0,5**	**0,32**		**1,57**	**1,66**	**1,53**	**1,63**		

GRUPO: 4º E.S.O. B **CURSO:** 2008 -2009
PROFESOR/A: J. P. H. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Inconstante**
2	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
3	**2**	**2**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Impulsivo/a**
4	**2**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**Hablador/a**
5	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Intranquilo/a, Ansios.**
6	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**4**	**3**	**4**	**3**	**Interés**	**Hablador/a**
7	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
8	**1**	**2**	**1**	**1**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Autónomo/a**	**Desinterés, Desmo-tivad.**
9	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a**
10	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Integrado/a**	**Hablador/a**
11	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Particpativo/a**	**Inconstante**
12	**3**	**2**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Autónomo/a**	**Despistado/a**
13	**2**	**4**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Atención**	**----**
14	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
15	**2**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Inconstante**
16	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Poco integrado/a**
17	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
18	**3**	**3**	**4**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
19	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**Inconstante**
20	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
21	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
22	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
23	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Hablador/a**
24	**4**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Poco integrado/a**
25	**2**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Poco integrado/a**
26	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Hablador/a, De-sorganiz.**
27	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**4**	**3**	**Integrado/a**	**Inconstante**
28	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
29	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
30	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Inconstante**
31	**2**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Hablador/a**
32	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**Hablador/a**
33	**3**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Participativo/a**	**----**
34											
35											
Media	**2,36**	**2,9**	**2,45**	**2,51**		**2,5**	**2,33**	**2,21**	**1,96**		
Mediana	**2**	**3**	**2**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**2**	**3**	**2**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,6**	**0,52**	**0,71**	**0,56**		**0,89**	**0,72**	**0,76**	**0,67**		
Varianza	**0,36**	**0,27**	**0,5**	**0,32**		**0,79**	**0,52**	**0,59**	**0,45**		

GRUPO: 4º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: P. LL. **MATERIA:** Ciencias Naturales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**4**	**3**	**2**	**3**	**Organizado/a, Trabajad.**	**Retraído/a**
2	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**2**	**3**	**Trabajador/a, Interés**	**Impulsivo/a**
3	**3**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**2**	**3**	**Metas claras, Razonad.**	**Despistado/a, Desinterés**
4	**3**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**2**	**----**	**Desmotivad., No rea. ta.**
5	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Participativo/a, Razonad.**	**Despistado/a**
6	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Poca base**
7	**2**	**3**	**2**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Interés**	**Dependiente**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Poco integrado/a**
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Retraído/a**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Interés**	**Desorganizado/a**
11	**3**	**2**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**3**	**Razonador/a, Autónom.**	**Desinterés**
12	**2**	**1**	**2**	**2**	**IN**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Mediador/a**	**Desinterés**
13	**1**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**----**	**Impulsivo/a**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**Dependiente**
15	**2**	**2**	**2**	**1**	**SB**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Interés, Atención**	**Retraído/a**
16	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**Desorganizado/a**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Trabajador/a**	**Inconstante**
18	**3**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**Inconstante**
19	**3**	**4**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Interés, Trabaja-dor/a**	**Baja autoestima**
20	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Interés**	**Baja autoestima**
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,5**	**2,8**	**2,65**	**2,45**		**2,9**	**2,65**	**2,25**	**2,3**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**2 y 3**	**3**		**3**	**2 y 3**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,59**	**0,74**	**0,65**	**0,58**		**0,95**	**0,9**	**0,43**	**0,55**		
Varianza	**0,35**	**0,56**	**0,42**	**0,34**		**0,91**	**0,82**	**0,18**	**0,31**		

GRUPO: 4º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: A. S. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**3**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
2	**3**	**3**	**4**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Trabajador/a**	**Hablador/a, Impulsivo/a**
3	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**2**	**1**	**----**	**Desinterés**
4	**3**	**3**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Des-motivad.**
5	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Interés**	**Hablador/a**
6	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Desinterés, In-constante**
7	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Autónomo/a, Interés**	**Poco integrado/a**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Desinterés, Aisla-do/a**
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Desinterés, Poca base**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Desinterés, In-constante**
11	**3**	**2**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Integrado/a, Interés**	**Hablador/a**
12	**2**	**1**	**2**	**2**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Expectativas claras**	**Desinterés, Des-atento/a**
13	**1**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador7a, Orgaziza.**	**Hablador/a**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Buena base, Razonador.**	**Baja autoestima, Desord.**
15	**2**	**2**	**2**	**1**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabaja-dor/a**	**Hablador/a**
16	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Solidario/a**	**Desmotivado/a, Distraíd.**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, In-constante**
18	**3**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
19	**3**	**4**	**4**	**3**	**NT**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
20	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**----**
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,5**	**2,8**	**2,65**	**2,45**		**2,1**	**1,75**	**1,9**	**1,7**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**2 y 3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Desv. Típica	**0,59**	**0,74**	**0,65**	**0,58**		**0,7**	**0,69**	**0,76**	**0,71**		
Varianza	**0,35**	**0,56**	**0,42**	**0,34**		**0,49**	**0,48**	**0,59**	**051**		

GRUPO: 4º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: F. M. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Atención**	**----**
2	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Mediador/a**	**Despistado/a**
3	**3**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Autónomo/a**	**Impulsivo/a**
4	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**Pasivo/a**
5	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Desorganizado/a**
6	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Pasivo/a, Poco integrad.**
7	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés**	**Dependiente**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Aislado/a, Pasivo/a**
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Pasivo/a**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Despistado/a**
11	**3**	**2**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Absentista**
12	**2**	**1**	**2**	**2**	**IN**	**0**	**0**	**0**	**0**	**----**	**Desatento/a, Des-interés**
13	**1**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Traba-jador/a**	**Impulsivo/a**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Aislado/a**
15	**2**	**2**	**2**	**1**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Organizado/a**	**----**
16	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Aislado/a**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés, Aten-ción**	**Pasivo/a**
18	**3**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Despistado/a**
19	**3**	**4**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**----**
20	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés**	**Pasivo/a**
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,5**	**2,8**	**2,65**	**2,45**		**2**	**2**	**2**	**1,85**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**2 y 3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**2 y 3**		
Desv. Típica	**0,59**	**0,74**	**0,65**	**0,58**		**0,94**	**0,94**	**0,94**	**0,9**		
Varianza	**0,35**	**0,56**	**0,42**	**0,34**		**0,9**	**0,9**	**0,9**	**0,82**		

GRUPO: 4º E.S.O. C **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: J. P. H. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**2**	**2**	**NT**	**4**	**3**	**4**	**3**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
2	**3**	**3**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Participativo/a**	**Impulsivo/a**
3	**3**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Hablador/a**
4	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Desatento/a**
5	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Razonador/a**	**Hablador/a**
6	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**----**	**Desmotivado/a**
7	**2**	**3**	**2**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
8	**2**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**Desorganizado/a**
9	**2**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**Inconstante**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Interés**	**Desorganizado/a**
11	**3**	**2**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Autómo/a**	**Inconstante**
12	**2**	**1**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Participativo/a**	**Intranquilo/a, Ansios.**
13	**1**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
14	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**Dependiente**
15	**2**	**2**	**2**	**1**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés**	**Hablador/a**
16	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Atención**	**Inconstante**
17	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Dependiente**
18	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Despistado/a**
19	**3**	**4**	**4**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a**	**Inconstante**
20	**2**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**Dependiente**
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,5**	**2,8**	**2,65**	**2,42**		**2,84**	**2,73**	**2,47**	**2,10**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**2 y 3**	**3**		**3**	**3**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0,59**	**0,74**	**0,65**	**0,58**		**0,66**	**0,63**	**0,67**	**0,85**		
Varianza	**0,35**	**0,56**	**0,42**	**0,34**		**0,66**	**0,63**	**0,67**	**0,85**		

GRUPO: 4º E.S.O. D+E Ordinario **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M. C. **MATERIA:** Ciencias Naturales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**Hablador/a**
2	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
3	**3**	**3**	**2**	**2**	**SB**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
4	**2**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Atención**	**----**
5	**1**	**3**	**2**	**1**	**BI**	**3**	**3**	**4**	**4**	**Interés, Participativo/a**	**----**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Interés**	**Hablador/a**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Participativ., No molest.**	**Desinterés**
8	**2**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Participat.**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Interés**	**----**
11	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**4**	**3**	**2**	**2**	**Atención, Participativo/a**	**Hablador/a**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Interés**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**4**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Interés**	**----**
15	**4**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**1**	**Atención, Interés**	**----**
16	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**4**	**2**	**2**	**1**	**----**	**Desorganizad., Hablad.**
17	**4**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención, Participativo/a**	**Triste**
18	**3**	**2**	**2**	**2**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Atención**	**Hablador/a**
19	**4**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a, Motivad.**	**Hablador/a, Autosuficie.**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Atención, Interés**	**----**
21	**4**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**NT**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Motivado/a, Atención**	**----**
23	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
25	**4**	**4**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**----**
26	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
27	**3**	**4**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Atención, Participativo/a**	**Hablador/a**
28	**3**	**3**	**1**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Atención, Interés**	**----**
29	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Ajeno a la clase**
[…]											
35											
Media	**2,82**	**3,03**	**2,82**	**2,51**		**3,20**	**3**	**2,79**	**2,65**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**3**	**3**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**2**	**2**		
Desv. Típica	**0.8**	**0,42**	**0,6**	**0,63**		**0,71**	**0,83**	**0,92**	**1,02**		
Varianza	**0,64**	**0,17**	**0,36**	**0,4**		**0,5**	**0,68**	**0,85**	**1,05**		

GRUPO: 4º D+E Ordinario **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: M. M. **MATERIA:** Matemáticas

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**No molesta**	**No comprende**
2	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motivado/a**	**----**
3	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**3**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
4	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**---**	**Hablador/a**
5	**1**	**3**	**2**	**1**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**2**	**Trabajador/a, Motivad.**	**----**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Impulsivo/a**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Interés**	**Desmotivado/a**
8	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**3**	**1**	**2**	**0**	**----**	**Desinterés, Absentista**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**3**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
11	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Preocupado/a**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Motivado/a**	**----**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**4**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
15	**4**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**----**
16	**3**	**3**	**3**	**2**	**Bi**	**3**	**3**	**3**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**Desorganizado/a**
17	**4**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**Hablador/a**
18	**3**	**2**	**2**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**----**	**Hablador/a**
19	**4**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**1**	**2**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**No implicado/a**
21	**4**	**4**	**4**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Interés**	**Ansioso/a, Aislado/a**
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**3**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
23	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**3**	**3**	**2**	**Atención, Trabajador/a**	**----**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**3**	**2**	**2**	**Trabajador/a, Atención**	**----**
25	**4**	**4**	**4**	**3**	**SF**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
26	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Atención, Interés**	**----**
27	**3**	**4**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención, Interés**	**Ansioso/a**
28	**3**	**3**	**1**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención, Interés**	**----**
29	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**3**	**1**	**Atención, Interés**	**Absentismo, Inconstante**
[…]											
35											
Media	**2,82**	**3,03**	**2,82**	**2,51**		**2,35**	**2,5**	**2,46**	**2,10**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**3**	**3**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**3**	**2**		
Desv. Típica	**0,8**	**0,42**	**0,6**	**0,63**		**0,66**	**0,68**	**0,62**	**0,72**		
Varianza	**0,64**	**0,17**	**0,36**	**0,4**		**0,44**	**0,46**	**0,39**	**0,52**		

GRUPO: 4º E.S.O. D **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: C. D. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Atención**	**Desorganizado/a**
2	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**3**	**2**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
3	**3**	**3**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Razonador/a**	**Desmotivado/a**
4	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Autónomo/a**	**Desinterés**
5	**1**	**3**	**2**	**1**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**No realiza tareas**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Cumplidor/a**	**Proteston/a**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**0**	**0**	**0**	**Expectativas claras**	**Desinterés**
8	**2**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**3**	**1**	**Atención, Cumplidor/a**	**Desinterés**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Organizado/a**	**Inconstante**
11	**2**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Interés**	**Poca base**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Atención**	**No realiza tareas**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Participativo/a, Trabaja.**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**4**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Inconstante**
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,5**	**3**	**2,78**	**2,57**		**2**	**1,71**	**1,64**	**1,42**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Desv. Típica	**0,62**	**0**	**0,41**	**0,72**		**0,65**	**0,79**	**0,81**	**0,82**		
Varianza	**0,39**	**0**	**0,16**	**0,53**		**0,42**	**0,63**	**0,65**	**0,67**		

GRUPO: 4º E.S.O. E **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: F. M. **MATERIA:** Lengua Castellana

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15	**4**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Interés**	**----**
16	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**Distraído/a, Hablador/a**
17	**4**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Aislado/a**
18	**3**	**2**	**2**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Desorganizado/a**
19	**4**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Interés**	**Inconstante**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**1**	**1**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**Despistado/a, Desorgani.**
21	**4**	**4**	**4**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Trabajador/a**	**Aislado/a**
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**1**	**1**	**Mediador/a**	**Hablador/a**
23	**3**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**1**	**1**	**2**	**Cumplidor/a**	**Desorganizado/a, Despis.**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**Hablador/a**
25	**4**	**4**	**4**	**3**	**NT**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Autónomo/a**	**Inconstante**
26	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Organizado/a**	**----**
27	**3**	**4**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Participativo/a, Interés**	**----**
28	**3**	**3**	**1**	**2**	**BI**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Atención**	**Desorganizado/a**
29	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**1**	**1**	**Mediador/a**	**Absentista**
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**3,14**	**3,07**	**2,85**	**2,5**		**2,64**	**2,57**	**2,5**	**2,57**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**2**		**3**	**3**	**3**	**3**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**2 y 3**		**3**	**1,3,4**	**3**	**3**		
Desv. Típica	**0,83**	**0,59**	**0,74**	**1,5**		**0,97**	**1,17**	**1,11**	**1,04**		
Varianza	**0,69**	**0,35**	**0,55**	**0,25**		**0,94**	**1,38**	**1,25**	**1,1**		

GRUPO: 4º E.S.O. D **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: P. D. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACION ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1	**2**	**3**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Atención**	**----**
2	**3**	**3**	**3**	**2**	**SB**	**2**	**1**	**2**	**2**	**Organizado/a**	**Hablador/a**
3	**3**	**3**	**2**	**2**	**BI**	**4**	**2**	**2**	**1**	**----**	**Desinterés**
4	**2**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Motivado/a**	**Inconstante**
5	**1**	**3**	**2**	**1**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Particpativo/a**	**Hablador/a**
6	**3**	**3**	**2**	**3**	**SB**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Motivado/a**	**Hablador/a**
7	**3**	**3**	**3**	**3**	**IN**	**2**	**0**	**1**	**0**	**----**	**Absentista**
8	**2**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**4**	**4**	**4**	**4**	**Partcipativo/a, Trabajad.**	**----**
9	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**1**	**2**	**0**	**----**	**Desinterés, Poco integra.**
10	**3**	**3**	**3**	**3**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Organizado/a, Interés**	**----**
11	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Participativo/a**	**Ritmo lento**
12	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**2**	**4**	**2**	**2**	**Interés**	**Despistado/a**
13	**2**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**3**	**3**	**Integrador/a**	**----**
14	**3**	**3**	**3**	**4**	**SB**	**3**	**3**	**3**	**3**	**Trabajador/a**	**----**
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**2,5**	**3**	**2,78**	**2,57**		**2,71**	**2,78**	**2,42**	**2,14**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**3**		**3**	**3**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**3**		**2,3**	**3,4**	**2**	**2,3**		
Desv. Típica	**0,62**	**0**	**0,41**	**0,72**		**0,69**	**1,26**	**0,72**	**1,12**		
Varianza	**0,39**	**0**	**0,16**	**0,53**		**0,48**	**1,59**	**0,53**	**1,26**		

GRUPO: 4º E.S.O. E **CURSO:** 2008 - 2009
PROFESOR/A: P. M. **MATERIA:** Ciencias Sociales

Nº ALUMNO/A	Estilo de aprendizaje según el alumno				CALIFICACIÓN ACADÉMICA	Estilo de aprendizaje según el profesor				RASGO +	RASGO -
	Aptitud y Capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		Aptitud y capacidad	Motivación escolar	Destreza Aprendizaje	Hábitos de estudio		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15	**4**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**3**	**3**	**Atención**	**Retraído/a**
16	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**1**	**1**	**2**	**Organizado/a**	**Desinterés, Despistado/a**
17	**4**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**2**	**4**	**3**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
18	**3**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**1**	**2**	**1**	**Integrado/a**	**No realiza tareas,Desorg.**
19	**4**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**1**	**1**	**Cumplidor/a**	**No realiza tareas**
20	**2**	**3**	**3**	**2**	**IN**	**2**	**2**	**1**	**1**	**----**	**Desinterés, Absentista**
21	**4**	**4**	**4**	**3**	**BI**	**4**	**2**	**3**	**4**	**Todos**	**----**
22	**1**	**2**	**2**	**2**	**SF**	**2**	**2**	**2**	**2**	**Integrado/a**	**Desorganizado/a**
23	**3**	**3**	**3**	**3**	**SF**	**1**	**3**	**2**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
24	**3**	**3**	**3**	**2**	**BI**	**3**	**2**	**2**	**2**	**Autónomo/a**	**Hablador/a, Inconstante**
25	**4**	**4**	**4**	**3**	**SF**	**2**	**3**	**2**	**2**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
26	**3**	**3**	**3**	**3**	**NT**	**3**	**4**	**4**	**4**	**Todos**	**----**
27	**3**	**4**	**3**	**3**	**BI**	**2**	**3**	**2**	**3**	**Interés, Trabajador/a**	**----**
28	**3**	**3**	**1**	**2**	**SF**	**1**	**2**	**1**	**1**	**Integrado/a**	**No realiza tareas, Desorg.**
29	**3**	**3**	**3**	**2**	**SF**	**3**	**2**	**2**	**1**	**Participativo/a, Razonad.**	**Absentista, No real. tare.**
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Media	**3,13**	**3,06**	**2,86**	**2,4**		**2,35**	**2,42**	**2,07**	**2,21**		
Mediana	**3**	**3**	**3**	**2**		**2**	**2**	**2**	**2**		
Moda	**3**	**3**	**3**	**2 y 3**		**2**	**2**	**2**	**1**		
Desv. Típica	**0,83**	**0,59**	**0,74**	**0,5**		**0,81**	**0,9**	**0,88**	**1,08**		
Varianza	**0,69**	**0,35**	**0,55**	**0,25**		**0,65**	**0,81**	**0,78**	**1,16**		