	UNIVERSIDAD DE MALAGA
	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
	Dpto. Comunicación, Métodos de Investigación e Innovación Educativa

TESIS DOCTORAL

**“ EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
EN EDUCACIÓN PRIMARIA “**

DOCTORANDO

FRANCISCA VALDIVIA RUIZ

DIRECTORES

ANGELES GERVILLA CASTILLO

RAFAEL GALANTE GUILLE

OCTUBRE 2001



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Francisca Valdivia Ruiz

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

“La naturaleza hace que los hombres nos parezcamos unos a otros y nos juntemos; la educación hace que seamos diferentes y que nos alejemos” .

Confucio

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

AGRADECIMIENTOS

La doctoranda desea dar las gracias a sus compañeros/as de los Equipos de Orientación Educativa, por haber comenzado juntos la andadura en este campo de estudio.

Así mismo, agradece a los doctores Catalina M. Alonso García y Domingo J. Gallego la posibilidad de acercamiento al tema de los estilos de aprendizaje.

También agradecer al doctor Antonio Medina Rivilla su apoyo y colaboración, como tutor, a lo largo de todo el programa de doctorado de la UNED.

Deseo dar las gracias a todos los miembros que componen el tribunal por su dedicación, tiempo y aportaciones.

Agradecer a mis co-directores, doctora Angeles Gervilla Castillo y doctor Rafael Galante Guille, toda su dedicación, tiempo, paciencia, apoyo, cariño y orientaciones que me han dispensado a lo largo de todo el proceso de elaboración de esta tesis.

También deseo demostrar agradecimiento a las personas que me han ayudado, en mayor o menor medida, a llegar a la defensa de esta tesis.

Quiero agradecerte “Buchi”, la paciencia que has tenido para soportarme durante todo el proceso de realización de esta tesis. Tu callada compañía me ha confortado bastante. Desde ahora te dedicaré más tiempo y atención.

Gracias, mamá, por ayudarme a haber sido capaz de llevar a término esta difícil y laboriosa tarea, cuyo esfuerzo de todo el proceso y las lágrimas de la satisfacción del trabajo realizado, a ti te dedico.

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Justificación de la elección del tema.....	15
--	----

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Estado de la Cuestión	25
---	----

Capítulo 2: Modelo de Asesoramiento

2.1. El Asesoramiento Externo al Centro: Rol y Funciones	28
--	----

2.2. El “Desarrollo Basado en la Escuela (DBE)” como marco del asesoramiento	46
---	----

Capítulo 3: La Evaluación en Educación Primaria

3.1. Aspectos Legislativos	57
----------------------------------	----

3.1.1. Evaluación del Alumnado	60
--------------------------------------	----

3.1.2. Evaluación de los Procesos Educativos	68
--	----

3.2. Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	72
--	----

3.2.1. Objetivos de la Evaluación.....	73
--	----

3.2.2. Fases del proceso evaluador	74
--	----

3.2.3. Evaluación de la Competencia Curricular	75
--	----

3.2.4. El Informe de Evaluación.....	80
--------------------------------------	----

3.2.5. La Evaluación de los Procesos de Enseñanza	81
---	----

Capítulo 4: El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

4.1. El concepto de Aprendizaje	88
---------------------------------------	----

4.2. La Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza	98
---	----

4.3. La Individualización de la Enseñanza como Respuesta Educativa	100
---	-----

4.3.1. La Individualización de la Enseñanza y el Continuo de las Adaptaciones Curriculares	103
---	-----

Capítulo 5: Los Estilos de Aprendizaje

5.1. Delimitación conceptual.....	116
-----------------------------------	-----

5.2. Clasificación de los Estilos de Aprendizaje	122
--	-----

5.3. Investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje.....	138
--	-----

Capítulo 6: Técnicas e Instrumentos para la Evaluación de los Estilos de Aprendizaje	
6.1. Técnicas.....	143
6.2. Instrumentos	151
6.2.1. Cuestionarios	158
6.3. Instrumentos Específicos de Evaluación de Estilos de Aprendizaje	161
6.3.1. Inventario de estilos de aprendizaje (LSI) de Rita Dunn, Kenneth Dunn y G. E. Price.....	162
6.3.2. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje para Primaria (CEAP)	
6.3.2.1. Proceso de elaboración.....	167
6.3.2.2. Partes de que consta.....	171
II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	187
Capítulo 2: Revisión de la Literatura.....	191
Capítulo 3: Formulación de las Hipótesis	194
Capítulo 4: Método de Recogida de Datos	196
Capítulo 5: Variables.....	201
Capítulo 6: Descripción de la Muestra.....	206
Capítulo 7: Análisis de los Resultados	219
7.1. Análisis Exploratorio	
7.1.1. Análisis Marginal.....	220
7.2. Análisis Confirmatorio	
7.2.1. Estudio de la Validez.....	367
7.2.2. Estudio de la Fiabilidad.....	378
III. CONCLUSIONES.....	452
IV. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	456

V. BIBLIOGRAFÍA

Capítulo 1: Bibliografía comentada.....	462
Capítulo 2: Otra bibliografía de interés.....	586
Capítulo 3: Tesis consultadas.....	604
Capítulo 4: Tesina consultada.....	605
Capítulo 5: Cuestionarios	606

VI. RECURSOS EN INTERNET607

VII. ANEXO

Anexo 1: Tablas de frecuencia items del CEAP	617
Anexo 2: Tablas de contingencia de los items del CEAP con la variable “sexo”	641
Anexo 3: Páginas web : visualización	675

LISTA DE TABLAS

<i>Número</i>	<i>Página</i>
1. La evaluación de los alumnos en Educación Primaria, según la LOGSE	60
2. La evaluación de los procesos educativos en el desarrollo normativo de la LOGSE	68
3. Cuestiones a afrontar por la Didáctica, según Zabalza (1991).....	90
4. Elementos básicos del curriculum.....	100
5. Fases de la elaboración de una ACIS.....	114-115
6. Algunos factores que condicionan el estilo de aprendizaje	128
7. Factores , según Méndez, Moreno y Ripa (1999).....	132
8. Estilos de aprendizaje, según el DIAC (2000)	134-136
9. Estilos de Aprendizaje, adaptado de Dunn (1978)	137
10. Estilos de Aprendizaje, Dunn (1985).....	138
11. Plantilla de corrección del LSI	166
12. Dimensiones de los estilos de aprendizaje del CEAP	167
13. Factores de la dimensión cognitiva del CEAP.....	168
14. Factores de la dimensión afectiva del CEAP	169
15. Factores de la dimensión ambiental del CEAP	170
16. Factores de la dimensión sociológica del CEAP	170
17. Dimensiones de estilos de aprendizaje, según el LSI y el CEAP	198
18. Semejanzas y diferencias en las dimensiones del CEAP y LSI	199
19. Municipios de la muestra y su población	207
20. Tabla de municipios de la muestra	208-210
21. Relación de centros por municipios.....	211
22. Zonas educativas y tipología de centros.....	212-213
23. Aclaración de siglas, según tipología de centros	213-214
24. Tabla y gráfico de cuestionarios aplicados, según localidad	214-215
25. Distribución de cuestionarios aplicados a alumnos/as por centros.....	216

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

26. Frecuencia de items perdidos en el estudio marginal.....	220
27. Categoría y factores a los que hacen referencia los items perdidos de mayor frecuencia	222

LISTA DE FIGURAS

<i>Número</i>		<i>Página</i>
1.	La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.....	98
2.	La individualización de la enseñanza.....	100
3.	Factores que condicionan el aprendizaje como tarea del alumno	123

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

¿Cómo surge nuestro interés por el tema “Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria “?

Siendo miembros de los Equipos de Orientación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se publica en BOJA la “Orden de 13 de Julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía”, en cuyos Anexos I y II dice lo siguiente: “Propuesta Orientativa a los Centros Docentes sobre Modelos de Informe de Valoración Psicopedagógica de un Alumno o Alumno Destinatario de una Adaptación Curricular Individualizada Significativa” y “Propuesta Orientativa a los Centros Docentes para la Elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas”.

Observamos, si analizamos los Anexos anteriores, que hacen referencia explícita al Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender (punto 1.3. del Anexo I): “En este apartado se reflejarán aquellos aspectos que es preciso tener en cuenta para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en coherencia con

las características individuales del alumno: estrategias que emplea para la resolución de las tareas, condiciones físico-ambientales que favorecen el aprendizaje, tipo de agrupamientos más idóneos, tipos de refuerzos que le resultan más positivos, actividades en las que se muestra más interesado, tareas que le motivan más, etc.”²¹ Se manifiesta, de forma explícita el estilo.

Igualmente, hace referencia a los “Aspectos metodológicos del currículo” (punto 2 del bloque de contenido del Anexo II), que alude a la “Situación del Alumno con respecto al Proyecto Curricular de Centro”: ¿Cómo aprende el alumno/a? ¿Qué le motiva? ¿Cómo se le enseña?

El punto 3 del mismo bloque hace referencia al Clima del aula y que se concreta en: formas de trabajo, incidencia de la presencia del alumno y relaciones del grupo y del alumno.

Hemos sentido una especial sensibilización hacia el tema, debido, sin duda, a los datos de que disponíamos, ya, con anterioridad, derivados de nuestra experiencia profesional sobre dos de los elementos que mayor implicación tienen en el binomio enseñanza-aprendizaje. Como son los alumnos-as y profesores y las dificultades que emanan de una falta de adaptación de los estilos de enseñar empleados por los profesores sin tener en cuenta los estilos de aprender de los alumnos destinatarios de la labor docente, ya que ello da lugar a un elevado fracaso escolar, por parte de los

alumnos, (bajo rendimiento académico para su potencial de aprendizaje, falta de interés y motivación hacia los contenidos de aprendizaje, inadaptaciones de tipo emocional y social, abandono precoz de la escolarización, ...), y a frustración del profesorado producida por la insatisfacción de no ver correspondidos sus esfuerzos por enseñar con los logros académicos que consiguen sus alumnos; sintiéndose impotentes para motivarles; ocupando parte de su tiempo docente en tareas más de tipo de cambios de actitudes, referidos a problemas de disciplina y respeto en el aula; e, incluso, a veces, limitándose a observar pasivamente cómo se confirman profecías autocumplidas referidas a sus alumnos, y generadas desde cursos anteriores; y, en el peor de los casos abandonando el “timón de la nave”, teniendo por necesidad psicológica que solicitar una baja por depresión o padecimientos psicosomáticos.

Hemos de resaltar, como se desprende de lo que acabamos de exponer, que nuestro interés sobre cómo aprenden los alumnos-as no está centrado específicamente en los alumnos de “integración” o de “necesidades educativas especiales”, sino en todos los alumnos. Observamos los problemas de adaptación—tanto de contenidos, como de metodología, de relación con los demás alumnos-as emanados de las interrelaciones de los profesores con respecto a los alumnos de alta capacidad intelectual y de éstos con sus compañeros-as. No es extraño encontrarnos en nuestras aulas

alumnos muy inteligentes y brillantes, que no logran aprobar sus asignaturas en Junio, ...

Nuestro interés por este tema abarca objetivos ambiciosos y no sólo referidos a cómo aprende el alumno-a, sino también a cómo enseña el profesor-a y, sobre todo, a cómo se deben interrelacionar ambos procesos, siguiendo las pautas de un modelo de tipo ecológico, para conseguir el mayor aprovechamiento de este tipo de relación.

Últimamente, los estudios de investigación sobre la percepción y los procesos de conocimiento han puesto de evidencia el papel tan importante que desempeñan las diferencias individuales en el estudio de dichos aspectos.

Por tanto, debemos resaltar que las teorías acerca de los Estilos de Aprendizaje tienen como punto de partida la consideración de las diferencias individuales entre los alumnos.

Siendo muy importante el papel que las citadas diferencias juegan a la hora de determinar los Estilos de Aprendizaje, así como las implicaciones pedagógicas que de ello se derivan.

No obstante, si el estudio de los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos no se ve acompañado de un cambio en las Estrategias de Enseñanza de los profesores, de nada servirá que estudiemos dichos Estilos.

Concluimos, pues, en la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesorado a la forma de aprender del alumnado como una de las variables relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que va a repercutir directamente en la mejora de dicho proceso.

Como ya hemos dejado translucir a lo largo de todo lo expuesto, el objetivo general que nos ha impulsado a investigar sobre el presente tema es hacer hincapié en que es necesario adaptar el estilo de enseñanza del profesor a la forma de aprender del alumno.

Este objetivo general lo hemos desglosado, en aras a su más organizada consecución, en otros varios más específicos, que a continuación enunciamos.

En primer lugar, correspondería una aclaración terminológica del concepto y de las distintas dimensiones del mismo, para lo cual se hace necesaria una revisión bibliográfica.

A continuación, necesitaríamos revisar la existencia de instrumentos concretos de evaluación de dicho constructo para el nivel educativo al que nos vayamos a referir. Y estudiar la necesidad de elaborar instrumentos nuevos o adaptar los existentes, con su proceso implícito de validación.

A partir de ahí, ya podríamos conocer los diferentes estilos de aprendizaje que se presentan en los alumnos de una determinada etapa educativa.

Podemos seguir concretando este objetivo general en otros más específicos.

Estudiar y analizar los distintos procedimientos de enseñanza que utilizan los profesores de una determinada etapa educativa, o de un determinado nivel, ...

Por último, debemos relacionar y adecuar los procedimientos de enseñanza a los estilos de aprendizaje.

Somos conscientes del enorme esfuerzo que supone llegar a la consecución del objetivo general. No obstante, el ir consiguiendo metas parciales ya supondrá un avance importante para llegar a tal fin. Y, desde el principio de nuestra investigación, su referencia nos marcará el camino, “cual faro al marinero sirve de guía”.

Siguiendo con el argot de los navegantes, hemos de resaltar el influjo, a modo de brújula, del curso de Doctorado de la UNED “Estilos de Aprender, Estilos de Enseñar”, impartido por los Doctores Alonso y Gallego durante el curso académico 94-95. Este nos sirvió y nos sirve de guía, debido a la gran experiencia acumulada sobre el tema por ambos profesionales de la Educación.

Como primer brote de esta semilla, surgió la constitución y aprobación de un Seminario Permanente –para el curso 95-96, y posteriores-, denominado “Estilos de aprender-Estilos de enseñar”, entre diversos miembros de los Equipos de Orientación Educativa.

Como profesionales de la orientación educativa, ya más de una década en ejercicio, considerábamos que los “Estilos de Aprendizaje” eran bastante importantes a la hora de explicarnos el rendimiento de los alumnos, pero que no se le daba la importancia debida. Nuestro trabajo se desarrollaba casi preferentemente sobre las dificultades de aprendizaje.

Estas dificultades son concebidas por muchos maestros como resultado de una incapacidad intelectual de los alumnos para aprovechar con éxito el tipo de enseñanza que imparten.

En este planteamiento no son tenidas en cuenta otras variables del alumno, de tipo motivacional, afectivas, ni siquiera de preferencias perceptivas. Y mucho menos son tenidas en cuenta variables relacionadas con el profesor, con su método de enseñanza, ... Por lo tanto, tampoco son tenidas en cuenta las variables resultantes de la interacción entre enseñanza y aprendizaje.

Creemos que cualquier investigación que se centre sobre el entramado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuirá como ya hemos indicado anteriormente, a la mejora de estos procesos y, por ende, al aumento de calidad de los mismos. No

obstante, pensamos que aproximaciones parciales, metodológicamente hablando, serían más convenientes, debido al número de variables intervinientes, al tipo o naturaleza de estas variables y a las relaciones establecidas entre las mismas.

Ya pusimos de manifiesto este hecho al hablar de cómo el objetivo general de mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje, podríamos ir delimitándolo en objetivos específicos, para que la consecución de todos ellos, den como resultado la consecución del objetivo final o general.

Como se hace camino al andar, como dijo el Poeta, cuando lleguemos al final de esta investigación, no habremos concluido el trabajo, sólo habremos andado algunos senderos del camino. Otros senderos los continuaremos nosotros mismos en futuras investigaciones. Y otros caminos los recorrerán otros compañeros, a los cuales nos alegramos de servir de brújula, como otros, no hace mucho, nos sirvieron a nosotros.

Y siempre procurando hacer más feliz y agradable la vida de esas personas que te alegran sólo con mirarles las caras –los niños de nuestras escuelas-, a los que facilitarles el aprendizaje y su formación nos revertirá en una esperanza de futuro mejor.

Igualmente, facilitaremos el trabajo a esos profesionales de la educación –maestros, profesores-, que desarrollan con entusiasmo una labor tan esencial –a veces, no demasiado reconocida

socialmente-, pero que sin lugar a dudas, contribuirá al desarrollo integral de sus alumnos.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestro objeto de estudio es “La Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria”, y la perspectiva desde la que lo abordaremos será la de la Orientación Educativa.

Dada nuestra perspectiva de estudio –Orientación Educativa-, hemos creído conveniente dedicar un capítulo al “modelo de asesoramiento”, con el que nos identificamos a la hora de llevar a la práctica nuestra labor profesional. Delimitando, en primer lugar, el rol y las funciones del asesoramiento externo. Y, en un segundo lugar, optando por el “Desarrollo Basado en la Escuela”, como marco para el asesoramiento.

También estimamos adecuado detenernos en describir y analizar la “Evaluación en Educación Primaria”, ya que el tema que nos ocupa hace referencia a la “Evaluación”, referida a la etapa de Educación Primaria.

En este apartado, no comentaremos las “Técnicas e Instrumentos de Evaluación”, ya que al haber dedicado la mayor parte de nuestro trabajo a la elaboración de un cuestionario, hemos creído más oportuno introducirlos en un capítulo aparte.

Como el objeto de nuestra evaluación lo constituyen los “Estilos de Aprendizaje”, debemos precisar el concepto de “Aprendizaje”, encuadrándolo dentro de la Teoría, o conjunto de ellas, que consideremos más adecuada a nuestra manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Íntimamente ligado con el proceso de aprendizaje, debemos referirnos a los procesos de enseñanza, e incluso a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y optaremos por una Individualización de la Enseñanza como respuesta educativa para *todos* los alumnos.

En el capítulo referido a los “Estilos de Aprendizaje”, tendremos que delimitar su concepto y establecer una clasificación o tipología de estilos.

Y, a continuación, presentaremos el instrumento elaborado para evaluar los estilos de aprendizaje en educación primaria.

Por último, vamos a recapitular, de modo sintético, lo más significativo de nuestra aproximación al tema.

- ➔ Hemos de considerar, como muy importante, el papel que las diferencias individuales juegan a la hora de determinar los Estilos, y las implicaciones pedagógicas que de ello se derivan.
- ➔ Hay que señalar el rasgo de “relativamente” estable que se da a los Estilos de Aprendizaje, ya que son susceptibles de mejora. Nos serviría de poco determinar estilos de aprendizaje que no fueran modificables.
- ➔ Es necesario que se delimite bien el concepto de Estilos de Aprendizaje, y no se reduzca sólo al de Estilos Cognitivos.
- ➔ También es conveniente, como consecuencia de lo expuesto en el párrafo anterior, que se clarifiquen los autores con respecto a la tipología de variables o factores que caracterizan los Estilos de aprendizaje.
- ➔ Derivado de esto, hemos de indicar que tampoco existe un único Cuestionario o Inventario que aglutine todas las variables que consideramos necesarias a la hora de diagnosticar los Estilos de Aprendizaje.

CAPÍTULO 2

MODELO DE ASESORAMIENTO

2.1. El Asesoramiento Externo al Centro: Rol y Funciones

En el DBE, el centro es la piedra angular y se presenta como . Es en el ámbito de la innovación y del cambio educativo donde más explícitamente se ha abordado el tema del asesoramiento. Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado tienen la intención de ejercer influencia sobre la práctica de los enseñantes, concretamente sobre cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc. Este propósito hace que sea necesario plantearse un tipo de estrategia distinta a la formación¹. Y el asesoramiento se presenta como la acción más apropiada,

Concebimos el asesoramiento externo, al igual que autores relevantes en el tema², situado en las coordenadas de una función amplia de liderazgo pedagógico, considerándolo como un proceso

¹ Para profundizar más sobre ello, se remite al apartado "Asesoramiento e innovación educativa", contenido en el artículo de M^a Mar Rodríguez Romero: "La labor de asesoramiento en la enseñanza", publicado en *Signos*, nº 7, Gijón.

² Como por ejemplo, J.M. Escudero Muñoz y J.M. Moreno Olmedilla (1992), en: *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura, Comunidad Autónoma de Madrid.

de dinamización, implicación, participación y colegialidad³. Derivándose de este supuesto la función del asesor como un espacio de acción compartida y de colaboración con otros agentes educativos, y no como un espacio para la intervención libre, autónoma y directa sobre centros o profesores por parte de asesores externos considerados como "especialistas".

Principios críticos a tener en cuenta a la hora de desarrollar cualquier función de los asesores externos, derivados de un modelo de actuación:

- 1) Trabajar "con", en vez de intervenir "sobre" (Ward y Tikunoff, 1982)⁴.
- 2) Capacitar y potenciar la profesionalidad, la autonomía, la autorregulación de los individuos y las instituciones.
- 3) Crear procesos, condiciones de apropiación y compromiso internos (Mahaffy, 1989)⁵

Este nuevo espacio de relacionalidad del asesoramiento reclama del asesor no sólo su especialización en determinados

³ M^a Mar Rodríguez Romero, en el artículo citado alude la autora al conjunto de creencias que es necesario asumir como condición de la colegialidad.

⁴ Ward, B. & Tikunoff (1982): "Collaborative Research Invited Paper". The implications of Research on Teaching for Practice Conference, sponsored b NIE, February 25-27. Citados por Ann Lieberman (1986): "Collaborative research: working with, not working on...", *Educational Leadership*, 43 (5), 28-32. Traducción española de J.M. Nieto Cano.

⁵ Mahaffy, J. (1989): *Collegial Support System*. Northwest Educational Laboratory Portland, Oregon. Citado por J.M. Escudero Muñoz, en la obra ya citada.

contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, sino, sobre todo su capacitación en habilidades que le permitan cumplir funciones de animación de instituciones y sujetos para su propio desarrollo.

Tras el análisis del conjunto de perspectivas realizado por Escudero (1992)⁶ con objeto de elaborar un marco general sobre el asesoramiento escolar, resumimos las siguientes ideas:

- a) Cualquier proceso de asesoramiento externo ha de ser situado en un contexto relacional en el que puede tener lugar la creación de contextos, procesos y agentes de mediación entre el conocimiento sistemático disponible sobre educación y el sistema escolar. Esto reclama la participación, la negociación y la construcción compartida de la relación de asesoramiento.
- b) El proceso de asesoramiento se resiste a cualquier visión parcial, sea disciplinar o de otro tipo, pues así sólo pueden fundamentarse procesos lineales de intervención o transferencia del conocimiento.
- c) Una plataforma conceptual adecuada para entender, diseñar y desarrollar el Sistema de Apoyo Externo a los centros no puede renunciar a incorporar supuestos sobre la naturaleza y la construcción del conocimiento educativo, sobre las escuelas como organizaciones, sobre el currículum y sus

⁶ J.M. Escudero Muñoz, en el Capítulo 11 de la obra ya citada.

procesos como la misión y el contenido constitutivo de aquéllas, así como sobre los profesionales de la educación, los profesores, como uno de los elementos ineludibles de la relación de Asesoramiento.

- d) El proceso general de trabajo de los agentes externos no puede sustraerse al reconocimiento del carácter social tanto de las escuelas como de las tareas y relaciones que lleva a cabo con los profesores. Dado que el asesoramiento escolar no puede ser neutral, dependiendo de cómo lo definamos y organicemos, así como del tipo de relaciones y prácticas en que se desarrolle, estaremos apostando por valores de jerarquización y diferenciación, imposición y dominación, o por otros de signo contrario, como los de colaboración, participación, solidaridad, ...

A continuación, vamos a describir y analizar las funciones y los enfoques metodológicos del asesoramiento externo, que se derivan de la asunción del modelo que acabamos de exponer.

Como autores⁷ relevantes en la materia indican, la función general de asesoramiento suele concretarse en perfiles multifuncionales (análisis, diagnóstico, investigación, planificación,

⁷J.M. Escudero Muñoz, obra ya citada; M^a Mar Rodríguez Romero, artículo ya citado.

oferta de materiales, formación, seguimiento y evaluación, modelado y demostración, ...).

¿Cuál es, pues, el rol que debe desempeñar el apoyo externo?

Podemos establecer un continuo en el que se sitúan los diversos modelos de asesoramiento. Uno de sus extremos define la actuación del experto como una "intervención lineal" a partir de las demandas consensuadas con la organización o de programas de cambio diseñados desde el exterior. El otro, generalmente denominado como consulta, "de proceso o desarrollo" de la organización, orienta la actuación del experto hacia propósitos generales de capacitación de la organización y de sus individuos para el autodesarrollo y la utilización de un marco de resolución de problemas.

Visión, pues, del papel del Asesoramiento como un proceso que integra una pluralidad de funciones, susceptibles de ser situadas en un continuo que va desde una mayor, a una menor directividad por parte del externo y una toma de postura a favor de que la orientación dominante sea la de un estilo de capacitación de la organización para la resolución de problemas.

El énfasis del Asesoramiento se pone a favor de un modelo general de Resolución de Problemas. Se pone el punto de mira en los propios recursos humanos de la organización y en la potenciación de

su capacitación e implicación, sea, en unos casos, con un estilo más directivo, o, en otros, con uno más propiamente facilitador.

El consultor, pues, debería lograr un difícil equilibrio que le posibilite definir su papel y actuación en un mito, como sugería Margulis (1978)⁸, por dos tipos de marginalidad:

- la primera, relativa a su estilo de asesoramiento - técnico/proceso-;
- la segunda, estrechamente relacionada con la anterior, concerniente con su posición con respecto a las actividades y la pertenencia a la organización.

Nieto (1990)⁹ acerca del "Rol de Apoyo Externo" nos indica que lo más oportuno es la adecuada complementariedad de los dos roles, del "experto en contenidos" (especialista) y del "experto en procesos" (generalista); e, incluso, nos indica en qué situaciones sería más adecuado inclinar la balanza hacia un polo u otro. También nos habla del "locus", y dentro de él, del "externo" con sus características de independencia, y del "interno" con su nota distintiva de aceptación.

⁸ Margulis, N. (1978): "Perspectives on the Marginality of the Consultant's Role", en Burke (Ed.):*The Cutting Edge: Current Theory and Practices in Organizational Development*. La Jolla, California, University Associates, citado por J.M. Escudero Muñoz, en la obra citada.

⁹ J.M. Nieto Cano en su comunicación presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: Formación centrada en la escuela, celebradas en La Rábida, en Febrero de 1990, y que titula: "Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos", desarrolla bastante el "Rol de Apoyo Externo".

A modo de primeras conclusiones sobre las funciones y los enfoques metodológicos del Asesoramiento Externo, podemos, pues, reseñar las siguientes, siguiendo a Escudero (1992)¹⁰:

1. El carácter multifuncional del Asesoramiento.
2. Su desarrollo, no como un conjunto aislado de tareas, sino como un proceso presidido por un determinado hila conductor -estilo, modelo, estrategia-.
3. La tendencia dominante hacia una orientación de Resolución de Problemas, de capacitación de sujetos y organizaciones, de proceso, en suma.
4. El reconocimiento del difícil equilibrio que el Asesoramiento debe mantener en distintos espacios de marginalidad de la organización.

A continuación, vamos a referirnos de modo más específico a las funciones de los asesores externos.

Comenzaremos haciendo referencia a las seis dimensiones integradoras de las funciones de asesores, surgidas del estudio de

¹⁰ J. M. Escudero Muñoz en la obra ya citada.

Saxl, Lieberman y Miles (1987)¹¹ en el que investigaron sobre funciones y habilidades de facilitadores de innovación:

- 1) Creación de relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y expectativas.
- 2) Diagnóstico de la organización.
- 3) Activación de procesos de desarrollo inspirados en la resolución de problemas.
- 4) Facilitación del trabajo y de los procesos de grupo.
- 5) Facilitación de la utilización de recursos.
- 6) Creación de capacidad, confianza y compromiso para la continuación de procesos de mejora.

Este trabajo hace referencia a:

- Los contenidos y problemas particulares que plantea el trabajo escolar, que han de servir además como **CONTENIDO BÁSICO** para la formación de asesores.

¹¹ Miles, M.B., Saxl, E.R. & Lieberman, A. (1988): "What skills do educational change agents need? An empirical view". Curriculum Inquiry. 18 (2), 157-193. Citados por J.M. Nieto Cano en la comunicación ya citada.

Vale la misma referencia hecha en el apartado anterior (11).

- ❑ La inclusión de los mismos profesores en estas funciones - función compartida de liderazgo pedagógico-.
- ❑ La necesidad de formación específica, continuada y apoyo.
- ❑ Sugiere, además, un concierto de funciones presidido por una orientación más bien de PROCESO, de COLABORACIÓN, de CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES PARA EL TRABAJO CONJUNTO, el desarrollo de confianza y la legitimación de papeles.

Nieto (1990)¹² nos comenta las doce habilidades claves que resultaron como síntesis de trabajos de investigación llevados a cabo por Miles, Saxl y Lieberman en 1988, por considerarlas ilustrativas de lo que se considera un desempeño eficaz en el apoyo al cambio educativo:

Habilidades Generales:

1. Facilidad y naturalidad interpersonal.
2. Funcionamiento de grupo.
3. Formación/Acción en contextos de trabajo.
4. Profesor experto.
5. Contenido educativo.

¹² Vale la misma referencia hecha en el apartado anterior (11).

6. Administrativa/Organizativa.

Habilidades Específicas:

(Área personal):

7. Toma de iniciativa.

(Área socio-emocional):

8. Construcción de confianza/relación/conformidad.

9. Apoyo.

10. Confrontación.

11. Mediación de conflicto.

12. Colaboración.

13. Construcción de autoconfianza.

(Área de tarea):

14. Diagnóstico individual.

15. Diagnóstico organizativo.

16. Dirección/Control.

(Área de contenido educativo):

17. Provisión de recursos.

18. Demostración.

De las notas claves del asesoramiento que Rodríguez¹³ aporta para establecer cauces de comprensión más apropiados para configurar la identidad de esta práctica en la enseñanza:

- Proceso de ayuda y apoyo.
- Orientado hacia el cambio o la mejora.
- La responsabilidad recae en los asesorados.
- La pericia del agente de apoyo.
- La credibilidad del agente de apoyo.
- La colegialidad.

Vamos a detenernos en un comentario breve de las tres últimas notas claves, puesto que nos pueden ayudar a matizar algunas funciones del asesoramiento escolar.

Con respecto a la "pericia del agente de apoyo", vamos a citar las habilidades recogidas por Lippit & Lippit (1986), que incluye la autora¹⁴:

- para diagnosticar un problema;

¹³ M^a Mar Rodríguez Romero, en su artículo ya citado

¹⁴ Expone M^a Mar Rodríguez Romero, en el artículo citado, las habilidades que recogen Lippit & Lippit (1986): *The consulting process in actino*. San Diego, University Associates. Inc.

- ❑ para hacer un análisis e interpretar los resultados para el cliente;
- ❑ para comunicarse eficazmente con todos los tipos de sistemas/clientes;
- ❑ para ayudar a las personas a sentirse cómodas con el cambio;
- ❑ para mantener y reforzar la energía humana;
- ❑ para tratar con el conflicto y la confrontación;
- ❑ para desarrollar objetivos con el cliente;
- ❑ para ayudar a la gente a aprender cómo aprender;
- ❑ para conducir esfuerzos de desarrollo y crecimiento;
- ❑ para autorrenovarse, etc.

También, vamos a hacer mención a una serie de cualidades o disposiciones personales -señala Rodríguez- que coinciden en señalarse como imprescindibles y se refieren a la madurez intelectual y emocional, a la iniciativa personal, a la ética y la integridad profesional y a la salud mental y física¹⁵ . Como, por ejemplo, flexibilidad, adaptación a situaciones no familiares y relaciones ambiguas, motivación intrínseca, sensibilidad hacia los otros y

¹⁵ También hace mención a las cualidades o disposiciones personales que señala KUBR (1983), en la obra de AUBREY (1990): “An overview of consultation”, en AUBREY (Ed.): *Consultancy in the United Kingdom*. Its role and contribution in educational change. London, Palmer Press.

profundo respeto por la persona, extrema honestidad y genuino deseo de ayudar a los otros¹⁶.

Siguiendo a Rodríguez, vamos a detenernos en la "credibilidad del agente de apoyo". Define la noción de credibilidad como relacionada con el prestigio y la consideración que se otorga al agente de apoyo por parte de las audiencias y con el tipo de liderazgo y la influencia que desarrolla. La cuestión clave es el establecimiento de la credibilidad, según Davis & Davis (1988)¹⁷, es la mutua aceptación y el respeto entre profesionales que presupone habilidad para comunicarse abiertamente y con respeto a través de la negociación continua, el intercambio profesional positivo, las aproximaciones responsables y flexibles y la distancia y el humor frente a las situaciones conflictivas.

Continuando con las notas claves identificadas por la autora, vamos a referirnos, en último lugar, a la "colegialidad". La colegialidad en relación con el agente de apoyo supone asumir una serie de creencias relacionadas con la participación del profesor en la escuela. Estas creencias serían las siguientes¹⁸ :

¹⁶ Extrae estos ejemplos, la autora, de la obra ya citada de LIPPIT & LIPPIT (1986).

¹⁷ David & Davis (1988): "Developing credibility as a support and advisory teacher". *Support for Learning*, 3 13-15.

¹⁸ Hace referencia la autora al conjunto de creencias que es necesario asumir como condición de la colegialidad, como señala Bell (1990) en la página 44 de la obra de Aubrey, ya mencionada, cuyo capítulo se titula: "Research consultancy and staff development in schools".

- Creencias en la posibilidad de una solución o de un desarrollo mutuamente aceptable o apropiado.
- Creencia en el deseo de una solución mutuamente aceptable.
- Creencia en los beneficios de la cooperación más que en los de la competición.
- Creencia en que todos y cada uno somos igualmente válidos.
- Creencia en que las visiones de los otros son un testimonio legítimo de su posición.
- Creencia en que las diferencias de opinión son útiles.
- Creencia en la honradez de los colegas.

Todas estas creencias se apoyan en la responsabilidad de los asesorados para tomar las riendas de su propio desarrollo. Tal posición constituye una llamada de atención sobre la imagen del enseñante que sostiene el agente de apoyo y la postura que toma ante los dilemas que surgen en la conducción del proceso.

A continuación, siguiendo a Nieto¹⁹ vamos a referirnos, en primer lugar al "Modelo de solución de problemas para el cambio planificado", que propuso Havelock (1973)²⁰ :

- Construir una relación.
- Diagnosticar las necesidades.
- Adquirir los recursos relevantes.
- Seleccionar la solución.
- Lograr aceptación.
- Estabilizar la innovación.
- Lograr capacidad de auto-renovación.

En segundo lugar, nos indica Nieto, que en la misma línea que el modelo anterior, Leithwood y Montgomery (1982)²¹ elaboran un modelo basado en datos de proyectos de cambio curricular en colaboración con escuelas. Vamos a reseñar, pues, las categorías de tareas relativas al proceso de resolución de problemas utilizado:

- Identificar y clarificar el problema o cuestión.

¹⁹ J.M. Nieto Cano en la comunicación ya citada.

²⁰ Havelock, R. G. (1973): "The change agent's guide to innovation in education". *Educational Technology Publications*. Englewood Cliffs, New Jersey. Citado por J.M. Nieto Cano en la comunicación ya citada.

²¹ Leithwood, K.A. & Montgomery D.J. (1982): "University-based change agents", en K.A. Leithwood (Ed.): *Studies in curriculum decision making*, OISE Press, Ontario, 96-109. Citado por J.M. Nieto Cano en la comunicación ya referenciada.

- Planificar.
- Lograr y mantener aprobación para el plan.
- Implementar, revisar y evaluar el plan.
- Diseminar la información a otras escuelas.

Por último, siguiendo a Nieto, vamos a referirnos a la "orientación estratégica" que ponen de manifiesto Loucks-Horsley y Crandall (1986)²², como el otro apartado más característico, junto a las funciones o actividades, de la naturaleza interna y de funcionamiento del apoyo externo. Retomando la terminología usada en la diferenciación de roles, podría hablarse de dos tipos de estrategias dominantes, aunque no dicotómicas, ya que pueden describirse estrategias que combinen diferentes dimensiones de carácter contextual y organizativo y con diversas intensidades. En este sentido, en una "estrategia de contenido" el apoyo prestado está centrado en:

- ayuda directa,
- foco individualizado,
- limitación de oferta,
- ayuda reactiva,
- relación jerárquica, e

²² Loucks-Horsley, S.A. & Crandall D.P. (1986): *Analyzing school improvement support systems. A practical manual*. ACCO, Leuven. Citado por Nieto Cano en la comunicación ya apuntada.

- intervención externa;

mientras que en una "estrategia de proceso", dicho apoyo pone el énfasis en:

- ◆ potenciación de capacidad,
- ◆ foco colectivo / organizativo,
- ◆ comprehensividad de oferta,
- ◆ ayuda proactiva,
- ◆ relación participativa, y
- ◆ colaboración interna.

Una vez descritas todas estas variables referidas al modelo de asesoramiento, o derivadas de él, vamos a concluir este apartado incluyendo, por un lado, las consideraciones y recomendaciones ofrecidas por Fullan, Anderson y Newton(1986)²³, a raíz del estudio que realizaron en Canadá sobre sistemas de apoyo para el desarrollo del currículum en las escuelas, que consistió en uno de los primeros esbozos para una aproximación teórica al asesoramiento desde el ámbito de la escuela, del currículum y de la ordenación del sistema educativo. Estas consideraciones y recomendaciones son las siguientes:

²³ Fullan, M., Anderson, S. & Newton, E. (1986): *Support Systems for Implementing Curriculum in Schools Boards*. Ministry of Education, Ontario. Citado por J.M. Escudero Muñoz, en la obra ya referida.

- 1) La necesidad de poner más énfasis en enfoques organizativos y de sistema que en el desarrollo de innovaciones específicas.
- 2) Una mayor integración del curriculum y del desarrollo profesional de los profesores.
- 3) Es necesario contemplar en qué medida se integran de modo adecuado las estructuras y las funciones para decidir sobre lo que hay que cambiar en la escuela y la provisión de condiciones para posibilitar el apoyo correcto al desarrollo del cambio.
- 4) Se aboga por una visión del asesoramiento externo en íntima conexión con el desarrollo interno de las escuelas, y de las funciones de apoyo externo con los mismos procesos de mejora que las escuelas han de realizar en una dinámica de cambio educativo.
- 5) Se defiende la necesidad de una política en la que la implicación del profesorado y los incentivos constituyan objetivos específicos a abordar.

Y, por otro lado, vamos a concluir el apartado, incluyendo la aportación de Escudero²⁴ referida a los envites a los que tiene que responder un modelo de asesoramiento en la actualidad:

²⁴ J.M. Escudero Muñoz en obra ya citada.

a) La práctica totalidad de modelos de consulta organizativa o psicológica ha ido derivando hacia concepciones del consultor como mediador, facilitador y colaborador, y no como técnico que interviene parcialmente con procedimientos aislados.

b) Modelos específicos de asesoramiento remiten a visiones y actuaciones que tienden a primar innovaciones fragmentarias, que pueden provocar una disgregación de las escuelas y un celularismo indeseable en los intereses, esfuerzos y trabajo pedagógico de los profesores.

c) Un modelo de asesoramiento no puede hacerse portavoz de intervenciones marginales o yuxtapuestas a lo que es la estructura del sistema escolar en su conjunto y a sus concreciones organizativas en las escuelas; no puede ser marginal con respecto a la misión fundamental de éstas, a saber, la oferta de servicios educativos a la sociedad, codificados y organizados en el currículum destinado a la totalidad de los sujetos, que ha de ser diseñado, replanificado y evaluado por los profesores en procesos de trabajo pedagógico con los alumnos.

d) Un modelo de asesoramiento escolar no puede dejar de clarificar el conjunto de estructuras y relaciones sociales en las que opera, así como las ideologías sociales, culturales y profesionales, a las que de una u otra forma remite. Debe considerarse igualmente su inserción dentro del sistema más específicamente educativo, donde

no sólo han de contemplarse relaciones estrechas entre las diferentes unidades potenciales que compongan el sistema de apoyo externo, sino también con todo el conjunto de estructuras y decisiones que afectan a la ordenación del sistema escolar y a las plasmaciones específicas de una política educativa.

2.2. El "Desarrollo Basado en la Escuela (DBE)" como marco del Asesoramiento

Una vez analizadas las variables que influyen en la adopción de un determinado modelo de asesoramiento, que nos pueden servir de guía a la hora de abordar nuestra intervención como asesores, vamos a presentar los rasgos básicos que configuran un modelo de Asesoramiento Curricular que persigue guiar, a la vez que capacitar, a los profesores en las tareas de autoevaluación e innovación interna de su colegio.

Para ayudarnos a esta configuración vamos a apoyarnos en el artículo de Area y Yanes (1990)²⁵.

El Desarrollo Basado en la Escuela (DBE) es un enfoque o perspectiva dirigido a propiciar y facilitar el cambio e innovación

²⁵ Area, M. y Yanes, J. (1990): "El asesoramiento curricular a los centros educativos: la fase de contacto inicial". *Curriculum* 1, pp. 57-78.

educativa "en y desde" los centros escolares. Se puede definir como una estrategia de cambio educativo, resultado de la creatividad interna de la escuela para la mejora del currículum.

Su propio nombre, Desarrollo Basado en la Escuela, sintetiza el contenido del modelo. Por una parte, su carácter "procesual" y, por otra, su carácter "orgánico":

- "Procesual": centrado en la capacidad de los miembros de la propia escuela para asumir, interiorizar y gestionar el cambio. Cambio que se produce de forma progresiva constituyendo un auténtico crecimiento desde el interior de la propia escuela: es por eso un proceso de desarrollo.
- "Orgánico": entiende la escuela como unidad institucional para el cambio. La escuela en su totalidad es el objeto y el agente fundamental del cambio.

A continuación, vamos a caracterizar el DBE, siguiendo la propuesta realizada por Holly (1989)²⁶, que resume los atributos del DBE en torno a 5 supuestos o principios básicos:

1) Para el DBE "el centro escolar es la unidad de cambio". El centro, a pesar de su heterogeneidad –conglomerado de ideas,

²⁶ Holly, P.J. (1989): "Managing the Process of School-Based Development: What have we learnt so far?". Conferencia pronunciada en la Universidad de Aberdeen, el 29 de junio de 1989. No publicada. Referenciada por Area y Yanes en el artículo citado anteriormente.

relaciones afectivas y de comunicación, visiones, intereses, conflictos y objetivos-. Es "la unidad institucional básica para la educación escolarizada" (Escudero, 1986)²⁷ y, por tanto, también para el cambio.

En el DBE, el centro es la piedra angular y se presenta como una condición necesaria para un cambio eficaz en las escuelas.

Las consecuencias que para la función asesora tiene este principio son claras. La teoría y la práctica de la intervención desde la perspectiva del DBE debe asumir el carácter sustantivo del centro como unidad de cambio. Lo cual imprime a la actividad del asesor la necesidad de abordar cada caso de forma única e idiosincrática. No hay dos centros iguales y consecuentemente el apoyo externo debe adaptarse a las características contextuales evitando la utilización de procedimientos estandarizados.

2) El DBE "implica aumento de la autonomía y del poder de los profesores". Si un centro es capaz de detectar, analizar, problematizar, verificar y valorar el conjunto de los procesos internos, de las cosas que le ocurren en su vida cotidiana, en su propia experiencia, por medio de la actividad reflexiva y crítica, podemos decir que es un centro con un alto grado de autonomía y autocontrol.

²⁷ Escudero Muñoz, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En L.M. Villar Angulo (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ello significa capacidad para: definir objetivos y metas de forma contextual; seleccionar y organizar contenidos de aprendizaje, tiempos y tareas; estrategias de enseñanza y formas de evaluación del currículum en acción. Sin el ejercicio real de estos márgenes de libertad y autonomía, los centros sucumben por las constricciones impuestas desde el exterior. Si bien la autonomía no es un fin en sí mismo, dentro del DBE se convierte en una condición necesaria para que se produzcan procesos de desarrollo y de aumento de poder.

Aumento de poder significa, asimismo, el tener una visión colaborativa, participativa y, consiguientemente, una ampliación de las cotas de gestión democrática de los centros: la colaboración como colegialidad. El trabajo colaborativo tiene una importancia capital.

Aumento de poder significa, finalmente, desarrollo profesional, uno de cuyos componentes básicos es la formación permanente. Un programa de DBE incluye, necesariamente, referencias a planes de perfeccionamiento del profesorado como parte de las actividades de desarrollo del centro. Previsiones de formación que deberán estar formuladas a partir de las propias necesidades del centro y no exclusivamente en función de planes o de ofertas de formación extrínsecas.

3) El DBE "implica, asimismo, determinados procesos de internalización". Es un modelo de cambio que se basa en la toma de conciencia, en la asunción por parte del colectivo de los procesos en los que están inmersos. El indicador de que en un proyecto de DBE ocurren estos procesos es el grado de compromiso e implicación de los profesores en su tarea de revisión y escrutinio de sus prácticas.

Más específicamente, algunos procesos de internalización significativos serían:

- Tomar conciencia de que el proyecto de cambio es algo dirigido por la propia escuela.
- Tomar conciencia que el DBE supone desarrollar la capacidad interna para crecer desde dentro.
- Comprender que la participación en un proyecto de cambio requiere compromiso.
- Desarrollar el "intra-vencionismo".

Sin estos procesos de internalización, no podría darse una adecuada apropiación por parte de los profesores del DBE, ni se generaría la capacidad de construcción de una visión colectiva del proceso de cambio, resultando, asimismo, muy dificultoso que los profesores compartan sus experiencias innovadoras.

4) El DBE "utiliza el *modelo de proceso* o de resolución de problemas". El DBE es ante todo una práctica, un modo de hacer, una estrategia para instalar el cambio en la práctica cotidiana de los centros. Para que las escuelas lleguen a desarrollar el cambio en los aspectos de desarrollo curricular, organizativo y profesional se utiliza el llamado modelo de proceso (Holly y Escudero, 1988)²⁸.

El modelo gira en torno a cuatro pasos procedimentales que sirven de vínculo en los programas de desarrollo:

1. Identificación y análisis de necesidades y problemas. Implica el que el profesorado reflexione sobre su propia práctica para hacer público el inventario de sus problemas.
2. Planificación para la acción. Es la elaboración conjunta de un plan de desarrollo para la escuela. Este plan debe responder a la revisión de las propias prácticas descritas en el paso anterior y precisar objetivos que pretende resolver a modo de hipótesis que luego se verificarán.

²⁸ Modelo cíclico o en espiral, es muy cercano al utilizado originariamente por K. Lewin en 1940, adaptado y desarrollado con posterioridad (Holly y Escudero, 1988: "Un modelo de proceso para el Desarrollo Basado en la Escuela", documentación del Seminario celebrado en la Universidad de La Laguna del 12 al 16 de diciembre de 1988). Este es un modelo cíclico porque la serie de pasos se desarrollan en la práctica de forma continua. Una vez concluidos, se reinician, bien para la profundización en el mismo problema detectado, bien para abordar otro aspecto problemático. Es, pues, un modelo cíclico y no lineal.

3. Desarrollo o puesta en práctica. Consiste en la puesta en práctica del plan elaborado para solucionar el problema identificado como relevante. Esta es una de las fases claves en el desarrollo del modelo. De la capacidad que tenga el centro para transformar su propia práctica, para recoger evidencias que ratifiquen o no las hipótesis de trabajo planteadas y de la capacidad para reflexionar críticamente sobre ellas, dependerá el incremento de la eficacia del centro y de su mejora.
4. Evaluación. Supone la valoración de lo conseguido. En el DBE, la evaluación tiene carácter de autoevaluación o evaluación colegiada e implica el desarrollo de la capacidad de escrutar todo el proceso.

Si bien por motivos expositivos los pasos aparecen de forma un tanto rígida, en contextos reales, la diferenciación se vuelve mucho más débil.

Un aspecto central de este modelo es que los profesores no sólo adquieren el conocimiento de la solución adecuada a un problema específico, sino que también adquieren el conocimiento del proceso estratégico para la solución de cualquier otro tipo de problemas profesionales.

La práctica del DBE y la utilización del modelo de proceso en contextos reales, ha demostrado la existencia de 4 dimensiones que aparecen en el desarrollo de cada uno de los pasos mencionados

(Biekman, Pruijt & Melchers, 1989)²⁹. Un asesor externo o un grupo de profesores implicados en un proyecto de DBE deben ser conscientes de que el proceso de trabajo colectivo en torno a los problemas identificados se desarrolla simultáneamente a 4 niveles:

1. Nivel de contenidos: se refiere a los diferentes componentes del currículum: materias, estrategias de enseñanza, medios, metas, etc. De tal forma que la selección de necesidades, el análisis, el desarrollo y la evaluación que hace el centro se focaliza en torno a problemas de contenido, estilos de enseñanza, aprendizajes, etc.

2. Nivel de procesos: hace referencia a la capacidad organizacional: clima de la escuela, receptividad, apertura, colaboración, participación, internalización del propio modelo de resolución de problemas como instrumento que garantiza la autonomía personal, etc.

3. Nivel de las conductas manifiestas: hace referencia a la necesidad de que en el desarrollo del proyecto los profesores reflexionen no sólo sobre contenidos y procesos sino sobre las realizaciones prácticas de esos presupuestos. Así, no resulta ocioso el que los profesores analicen y observen el desarrollo práctico del proyecto, por ejemplo, la puntualidad en el comienzo de las

²⁹ Biekman, H., Pruijt, B. & Melechers L. (1989): “Niveles de observación en el Desarrollo Basado en la Escuela”. Documentación aportada en el Seminario realizado en la Universidad de Aberdeen, el 28 de junio de 1989, referenciado por Area y Yanes, en el artículo ya citado.

reuniones, si producen o no muchos documentos, si en el transcurso de las reuniones se respetan y escuchan unos a otros, etc.

4. Nivel emocional: alude a lo que siente la gente sobre el proyecto. El asesor debe tratar los sentimientos como hechos y procurar que los debates se centren en las tareas y en los problemas y no en las personas, pero lo que no puede ignorar es la esfera emocional y que éste es un campo propicio en el que se generan conflictos y confrontaciones que repercuten en la marcha de su labor. La propia madurez emocional del asesor aparece como un factor importante. La moral del grupo es, asimismo, importante.

Todos los niveles son importantes y todos interactúan de forma simultánea en el desarrollo de un proyecto. Lógicamente, cualquier intervención deberá atender los cuatro niveles, teniendo en cuenta que normalmente son los contenidos los que marcan la dirección del trabajo, pero que sería insuficiente centrarse exclusivamente en ese nivel. La situación ideal es el uso simultáneo y consciente de las cuatro dimensiones.

5) El DBE "implica simultáneamente: apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para el desarrollo". El DBE requiere de forma simultánea y concurrente con el resto de rasgos descritos, el desarrollo de sistemas de apoyo externo: individuales o colectivos. Si bien el DBE implica una aproximación

al cambio desde la filosofía del desarrollo interno, compagina este carácter con las necesidades y demandas del contexto exterior.

El asesor en su trabajo parte de las demandas que los profesores entienden que constituyen problemas para ellos. Las relaciones se establecen sobre la base de la colaboración: implicación mutua "experto-cliente", en la que ambos se ven envueltos en un proceso de desarrollo.

Todos los proyectos de DBE cuentan con algún tipo de apoyo externo, puesto que el asesor puede favorecer el desarrollo de los aspectos mencionados.

Todo lo expuesto hasta aquí ha tenido por objeto perfilar el marco de actuación del asesor desde la perspectiva del DBE y, por lo tanto, ofrecer una visión comprensiva de las ideas y del clima en que se desarrolla su actuación.

CAPÍTULO 3

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. Aspectos Legislativos

Estamos de acuerdo con Casanova³⁰, cuando nos indica: “Los principios que subyacen en la LOGSE en relación con la evaluación del sistema educativo favorecen la valoración del mismo mediante procesos evaluadores, externos e internos, con función formativa y sumativa, que conduzcan a un pleno conocimiento del funcionamiento del sistema en orden a la adecuada toma de decisiones y a la mejora progresiva del mismo”.

La evaluación ocupa un lugar destacado en la actual Ley, que se corrobora con su inclusión en el capítulo dedicado a “La calidad de la enseñanza”.

La necesidad de la evaluación se hace patente a lo largo del preámbulo de la LOGSE:

“Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro”.

³⁰ Casanova, M.A. (1992): “La evaluación del sistema educativo en la filosofía de la LOGSE”, *Revista Bordón*, 45 (3), Madrid. Págs. 271-282.

Se destacan como factores que inciden directamente en la calidad de la enseñanza:

- ➔ la cualificación y formación del profesorado
- ➔ la programación docente
- ➔ los recursos educativos y la función directiva
- ➔ la innovación e investigación educativa
- ➔ la orientación educativa y profesional
- ➔ la inspección educativa
- ➔ la evaluación del sistema educativo.

En el texto articulado de la LOGSE, en el Título Cuarto “De la calidad de la enseñanza”, se recoge el artículo 62.1 que marca la función asignada a la evaluación y señala su objeto:

“La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración”.

Los elementos que propone la Ley para ser evaluados son:

- ➔ Los alumnos,
- ➔ el profesorado,
- ➔ los centros,
- ➔ los procesos educativos y
- ➔ la propia Administración

El objeto de la evaluación serían los componentes del centro educativo, que a continuación reseñamos (Casanova, M.A., 1992: 38-39):

- ➔ entorno, instalaciones y recursos,
- ➔ personal,
- ➔ estructura organizativa y dirección,
- ➔ experimentación e innovación,
- ➔ funcionamiento interno,
- ➔ relaciones con la comunidad y
- ➔ resultados.

3.1.1. Evaluación del Alumnado

En el desarrollo del planteamiento de evaluación en la LOGSE, con respecto a la evaluación del alumnado de Educación Primaria, podemos contemplar que en el artículo 15.1 se determina que “la evaluación de los alumnos será continua y global”.

Educación Primaria	
Artículo 15.1	“La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global”.

Tabla 1: La evaluación de los alumnos en Educación Primaria, según la LOGSE

Estos términos nos hablan de su función formativa, de mejora progresiva, de apreciación general del desarrollo, etc.

A continuación, vamos a referirnos a la “Orden de 1 de Febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía”:

La evaluación de los alumnos y alumnas en la Educación Primaria es global, continua y formativa.

La evaluación será **global** por cuanto deberá referirse al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y a los criterios de evaluación de las diferentes áreas. Estos objetivos y criterios, adecuados a las características propias del alumnado y al contexto sociocultural del Centro, serán el punto de referencia permanente de la evaluación.

La evaluación tendrá, asimismo, carácter **continuo**, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo, mediante el cual los maestros y maestras recogen la información de manera permanente acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

La evaluación tendrá un carácter **formativo**, regulador y orientador del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permite mejorar tanto los procesos, como los resultados de la intervención educativa.

Asimismo, la evaluación tiene un carácter cualitativo y contextualizado, es decir, está referido a su entorno y a un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje del alumnado corresponderá al tutor o tutora de cada grupo, que recogerá, en su caso, la

información proporcionada por otros profesionales que puedan incidir en el grupo de niños o atender a alguno de ellos en particular.

El objetivo de la evaluación consistirá en determinar el grado de aprendizaje que han alcanzado los alumnos y las alumnas en cada uno de los momentos del proceso, con respecto al avance en la adquisición de las capacidades establecidas.

Se deben evaluar los aprendizajes de los alumnos con relación al desarrollo de los objetivos establecidos en el currículo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación, y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los aspectos que se deben considerar en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas son los siguientes:

- ➔ Los objetivos generales de la etapa
- ➔ Los objetivos de las distintas áreas
- ➔ Los contenidos curriculares
- ➔ Los criterios de evaluación

La evaluación será llevada a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y al término de cada ciclo, a partir de los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua..

El proceso considerará las siguientes fases:

Evaluación **inicial**: al comienzo de la Etapa, partiendo de la información disponible en el Centro acerca de la escolarización y del proceso de aprendizaje durante la Educación Infantil, junto con los datos familiares, médicos y psicopedagógicos que revistan interés para la vida escolar.

Evaluación **procesual**: a lo largo de los ciclos, y de forma continua, el maestro o maestra analizará los progresos y dificultades de los niños y niñas, con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje. Los objetivos didácticos constituirán el punto de referencia inmediato de la evaluación continua y permitirán encontrar los procedimientos de evaluación más adecuados a tales objetivos.

Evaluación **final**: al término de cada ciclo se procederá a realizar una estimación global del avance de cada alumno en el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y en los criterios de evaluación establecidos en las diferentes áreas.

El tutor o tutora elaborará un Informe Anual de

Evaluación Individualizado ordinario al finalizar cada ciclo, a partir de los datos obtenidos a través de la evaluación continua. Los resultados de la evaluación se consignarán en las Actas de Evaluación correspondientes.

Se utilizarán como instrumentos de evaluación, por considerarse los más adecuados para esta etapa, los siguientes:

- ➔ La observación,
- ➔ la entrevista,
- ➔ los cuestionarios,
- ➔ las actividades,
- ➔ la indagación,
- ➔ el debate,
- ➔ la triangulación,
- ➔ los diarios de clase,
- ➔ etc...

Al adoptar esta diversidad de instrumentos como elementos

habituales de la acción didáctica, se debilitará la idea de la evaluación como únicamente referida al alumno, como momento puntual realizado a lo largo de la intervención didáctica y como principal causa generadora de ansiedad en alumnos, profesores y padres, y la del examen o prueba escrita como su único y principal instrumento.

La escala de valoración del progreso de alumnado es la siguiente:

- ➔ Progresa Adecuadamente (PA).
- ➔ Necesita Mejorar (NM).

Cuando el progreso de un alumno o alumna no responda a los objetivos programados, los profesores y profesoras adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo (RE) y, en su caso, la adaptación curricular (AC).

Los documentos de evaluación serán los siguientes:

- El Expediente Académico.
- Las Actas de Evaluación.
- El Libro de Escolaridad de la Enseñanza Básica.
- Los Informes de Evaluación Individualizados

La decisión de promoción se tomará al finalizar el ciclo o la etapa.

¿Cuántas veces se puede tomar la decisión de no promoción?

La decisión de que un alumno permanezca una año más en la Educación Primaria ha de considerarse excepcional y sólo podrá adoptarse una vez a lo largo de la etapa, o dos veces, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales.

¿Cómo se promociona de ciclo o de etapa?

Como consecuencia de la evaluación final de ciclo, el tutor o la tutora, teniendo en cuenta los informes de los otros maestros que, en su caso intervengan con el mismo grupo de alumnos, decidirá acerca de la promoción de los alumnos.

Cuando a juicio del tutor, el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, éste adoptará las medidas oportunas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

Cuando, adoptadas las medidas aludidas anteriormente, el progreso del alumno no sea satisfactorio, podrá plantearse al final del ciclo la conveniencia de su permanencia en el mismo durante un año más. Esta decisión irá acompañada de una indicación de medidas educativas complementarias encaminadas a desarrollar adecuadamente las capacidades del alumno.

¿Cómo informar a las familias?

El tutor o la tutora informará regularmente a los padres y madres, o tutores legales de sus alumnos. esta información se referirá

a los objetivos establecidos en el proyecto curricular y a los progresos y dificultades detectados en el desarrollo de las capacidades de los alumnos y alumnas.

Esta información se realizará por escrito, al menos, con una periodicidad trimestral. Con el fin de favorecer la comunicación entre el Centro y la familia, los tutores mantendrán entrevistas o reuniones de grupo con los padres, madres o tutores legales.

A continuación, vamos a referirnos a la “Orden de 18 de Noviembre de 1996, por la que se complementan y modifican las órdenes de la Consejería de Educación y Ciencia sobre evaluación en las enseñanzas de régimen general establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, ya que pone de manifiesto qué referentes debemos tomar con respecto a la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales:

“La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Formación Profesional específica se realizará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación establecidos en las adaptaciones curriculares que, para ellos, se hubieran realizado”.

3.1.2. Evaluación de los Procesos Educativos

Además de la evaluación de alumnado, los elementos que se consideran evaluables dentro del proceso educativo son los siguientes:

- ➔ la organización,
- ➔ la utilización de los recursos,
- ➔ el proyecto curricular,
- ➔ la calidad de las relaciones humanas y
- ➔ la coordinación entre los diferentes órganos y personas responsables de la planificación y desarrollo de la práctica docente.

La evaluación de los procesos educativos en el desarrollo normativo de la LOGSE
Educación Primaria
Orden de 12-11-92
Decimoséptimo
La evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente, además del análisis específico del proyecto curricular, deberá incluir los siguientes elementos:
➔ La organización del aula y el aprovechamiento de los recursos del centro.

→ El carácter de las relaciones entre maestros y alumnos y entre los mismos maestros, así como la convivencia entre los alumnos.
→ La coordinación entre los órganos y personas responsables en el centro, de la planificación y desarrollo de la práctica docente: equipo directivo, claustro de profesores, comisión de coordinación pedagógica, tutores y maestros especialistas de apoyo.
→ La regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales.
Decimoctavo
→ La adecuación de los objetivos programados a las características de los alumnos.
→ La distribución equilibrada y apropiada de los contenidos.
→ La idoneidad de la metodología y de los materiales curriculares empleados.
→ La validez de los criterios de evaluación
→ La pertinencia de las medidas de adaptación curricular adoptada para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 2: La evaluación de los procesos educativos en el desarrollo normativo de la LOGSE

Con respecto a la evaluación del Proceso de Enseñanza y del Proyecto Curricular, de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 del Decreto 105/1992, de 9 de Junio³¹, los maestros y maestras evaluarán el proceso de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el desarrollo del currículo. Asimismo, evaluarán el Proyecto Curricular y las programaciones de aula emprendidos, en

³¹ Decreto 105/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Primaria en Andalucía.

virtud de su desarrollo real y de su adecuación a las características específicas y necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica propondrá al Claustro de Profesores necesarios para llevarla a cabo y de las personas implicadas en ella.

La evaluación del proceso de enseñanza incluirá, al menos, la consideración de los siguientes aspectos:

- a) La organización del aula y el aprovechamiento de los recursos del Centro.
- b) El carácter de las relaciones entre maestros y alumnos y entre los mismos maestros, así como la convivencia entre los alumnos.
- c) La coordinación entre los órganos y personas responsables en el Centro de la planificación y desarrollo de la práctica docente: Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Tutores, Maestros especialistas y de apoyo.

La Evaluación del Proyecto Curricular de Etapa deberá incluir, al menos, la consideración de los siguientes aspectos:

- a) La adecuación de los objetivos a las necesidades y características de los alumnos y de las alumnas.

- b) La validez de la secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos.
- c) La idoneidad de la metodología, así como de los materiales curriculares y didácticos empleados.
- d) La validez de las estrategias de evaluación y promoción establecidas.
- e) La pertinencia de las medidas de adaptación curricular adoptadas para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

En su “Disposición Adicional”, la presente Orden desarrolla los siguientes aspectos:

Los Equipos de Apoyo Externo asesorarán y orientarán a los Centros en el desarrollo del proceso de evaluación, en el ámbito de sus competencias, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.

Asimismo, los Asesores Técnicos adscritos a los Centros de Profesores, en el ámbito de sus competencias, asesorarán al profesorado para un mejor desarrollo del proceso de evaluación, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.

El Servicio de Inspección de Educación de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia asesorará y supervisará el desarrollo del proceso de evaluación, y propondrá la

adopción de las medidas que contribuyan a perfeccionarlo. En este sentido, los inspectores-as in, en las visitas a los Centros, se reunirán con el equipo directivo, con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, con los maestros y maestras y con los demás responsables de la evaluación, dedicando especial atención a la valoración y análisis del proceso de evaluación de los alumnos y alumnas y a cumplimiento de lo dispuesto en la presente Orden.

3.2. La Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Teniendo en cuenta los aspectos legislativos tratados en los apartados anteriores, pasamos a precisar cómo entendemos la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comenzaremos exponiendo los objetivos que pretende alcanzar la evaluación educativa.

Continuaremos el presente apartado con la delimitación conceptual y contextual de la evaluación de la competencia curricular del alumno.

Y, por último, nos centraremos en la evaluación de los procesos de enseñanza.

3.2.1. Objetivos de la Evaluación

Teniendo en cuenta la normativa legal vigente , que hemos comentado, y siguiendo a Casanova (1995)³², señalamos seguidamente los objetivos que pretende la evaluación:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior. Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.
3. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen.
4. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
5. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.

³² Casanova, M.A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid, La Muralla.

3.2.2. Fases del proceso evaluador

La evaluación no consiste sólo en la selección de procedimientos e instrumentos y en su aplicación. El proceso evaluador conlleva una serie de pasos como son:

1. **La toma de datos**, tanto cuantitativos como cualitativos; en definitiva todo aquello que puede proporcionar información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las técnicas más utilizadas son: la observación, la entrevista, la encuesta, la sociometría , el coloquio y los trabajos del alumno, principalmente.
2. **La valoración**: Aquí se trata de analizar los datos obtenidos que deben estar relacionados con lo que se ha propuesto para evaluar.

Las técnicas más utilizadas son la triangulación -que puede definirse como la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador- y el análisis de contenido - cuyo proceso secuencial sería el siguiente: determinación de la amplitud del análisis; concreción de la unidad de análisis; identificación, selección y estructuración de las categorías de

análisis; codificación de los datos y, por último, análisis estadístico, en su caso.

3. **La toma de decisiones:** El proceso evaluador no sería completo sin una toma de decisiones, que ajuste el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido en que la valoración anterior requiera.

3.2.3. Evaluación de la Competencia Curricular

Una de las tareas docentes más importantes es la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que se integra el currículum escolar como referente de qué deben aprender los alumnos. La LOGSE establece que la evaluación en las etapas educativas de la Educación Infantil y la Educación Primaria debe tener un carácter continuo, global y realizarse por objetivos.

Del mismo modo, señala la referida Ley el carácter individualizado que debe tener la evaluación, así como su dimensión formativa, con el propósito de detectar las dificultades y proponer los reajustes necesarios –finalidad reguladora y orientadora- en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en orden a la mejora de la intervención educativa.

¿Qué aspectos se deben considerar en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas?

Los elementos básicos a tener en cuenta, marcados por la Ley, en la evaluación del proceso de aprendizaje serán los objetivos generales de etapa.

En la evaluación de la “competencia curricular”, los referentes los constituyen las capacidades expresadas en los objetivos generales de cada área que son de carácter conceptual, procedimental, afectivos, sociales y personales; sin embargo, éstos necesitan de una mayor concreción en los criterios y subcriterios de evaluación en cada una de las áreas curriculares. Estos criterios son los que señalan el grado de desarrollo que se espera del alumno respecto de las capacidades reseñadas en los objetivos generales. Corresponde al equipo educativo el establecimiento de dichos criterios de evaluación para cada uno de los ciclos de las etapas educativas, funcionando como indicadores en los instrumentos de evaluación que se elaboren al efecto.

¿En qué contexto se ubica la evaluación de la “competencia curricular”?

Siguiendo a Verdugo (1994)³³, la evaluación de la competencia curricular es un elemento más, junto con la evaluación del historial de aprendizaje, su estilo de aprender y la propia situación de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación basada en el curriculum. Debe tenerse en consideración que, junto a la

³³ Verdugo, M.A. (1994): *Evaluación curricular*. Madrid, Siglo XXI.

competencia curricular, debe evaluarse el estilo de aprendizaje del alumno y, de la misma manera, debe evaluarse el estilo de enseñanza.

Es en este contexto donde se sitúa la evaluación de la competencia curricular del alumno, la cual analiza lo que es capaz de realizar el alumno con respecto a los objetivos y a los contenidos establecidos en el Proyecto Curricular de Etapa, Proyecto Curricular de Ciclo o Programación Didáctica y, de acuerdo con ello, poder determinar cuáles son las necesidades y el ajuste de la respuesta educativa desde el propio currículum.

Podemos enclavarla, pues, de acuerdo con Martínez y Calvo (1996)³⁴, por un lado, dentro de un contexto de “evaluación de resultados” o “sumativa”, que lleva implícita una serie de toma de decisiones referidas a criterios de promoción, cuyo objetivo sería determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación a los objetivos y contenidos del currículum establecido para su etapa educativa y, más concretamente, para los que se han asignado, dentro de una secuencia ordenada, al ciclo en el que está escolarizado.

Y, por otro lado, dado el carácter de guía y orientación del proceso educativo, se considera dentro de la “evaluación formativa”,

³⁴ Martínez, A. y Calvo, A.R. (1996): *Técnicas para evaluar la competencia curricular en Educación Infantil*. Madrid, Escuela Española.

ya que suministra información continua al evaluador sobre el proceso de aprendizaje del alumno y de sus peculiaridades sobre el estilo de aprendizaje ante las distintas situaciones de enseñanza, al tiempo que posibilita la toma de decisiones para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo de nuevo a Martínez y Calvo (1996), vamos a señalar, a continuación, situaciones y aspectos en los que la evaluación de la competencia curricular es especialmente útil:

- a) Facilita la observación y registro sistemático del grado de consecución y asimilación de los distintos objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en el curriculum; evita, por tanto, que se pueda quedar algunos de estos aspectos sin una adecuada valoración.
- b) Posibilita la valoración del estilo de aprendizaje del alumno y la reflexión sobre la necesidad de introducir variables intermedias, en tipo y grado definido, que van a conformar un modelo metodológico adecuado a las posibilidades del alumno.
- c) Consecuencia de las observaciones de tipo diagnóstico, antes realizadas, la evaluación de la competencia curricular posibilita, además de situar a un alumno en el punto de partida adecuado para el inicio de posteriores aprendizajes, la orientación hacia las sucesivas adquisiciones necesarias

que, recogidas en los distintos subcriterios, conducen al desarrollo de las capacidades formuladas en los objetivos.

Este grado de conocimiento de la competencia curricular permite, además, hacer consciente al alumno del tipo y grado de sus conocimientos, actitudes, etc., haciéndole ver aquello que ha conseguido, lo que le falta aún por adquirir y las dificultades inherentes que éstas implican, de manera que se puedan promover los recursos motivacionales necesarios para hacer frente al aprendizaje.

- d) Hace tomar decisiones adecuadas referidas a la adaptación curricular en sus distintos aspectos y facilita la elaboración de un soporte material que contenga esas decisiones de adaptación.
- e) Puede facilitar la escolarización de alumnos al situarlos en el centro y nivel educativo más adecuado en relación a su propuesta curricular. Dentro de este contexto, la evaluación de la competencia curricular facilita la toma de decisiones sobre la promoción o no de ciclo o etapa, al tiempo que proporciona un material informativo sistemático para la confección del informe final de evaluación de la etapa educativa.
- f) Los resultados de la evaluación de la competencia curricular pueden permitir predecir la posibilidad de éxito de un alumno en un curso o ciclo posterior, dentro del

mismo tramo educativo, lo que, desde un punto de vista compensador, permite promover los recursos necesarios que minimicen el riesgo de fracaso.

3.2.4. El Informe de Evaluación

Este Informe, de acuerdo con Casanova (1995), debe recoger descriptivamente el momento de aprendizaje, en general, en el cual se encuentra el alumno, dejando constancia de los objetivos que ha alcanzado y hasta qué punto y de las posibilidades que tiene para continuar adelante de forma positiva mediante la actuación que se recomienda, en su caso.

Los pasos necesarios hasta llegar al informe, según Casanova (1995), serán:

- a) Elaborar una lista de control para cada trimestre y en cada área curricular, donde se recojan los objetivos propuestos para ese período de tiempo.
- b) Resumir la formulación de los objetivos trimestrales de las diferentes áreas y seleccionar los más importantes, en caso de que sean muy numerosos.

- c) Transcribir estos objetivos a un modelo de informe que permita valorarlos uno a uno, con mayor o menor amplitud, según se acuerde en el centro.
- d) Recoger en un apartado específico las actitudes que se hayan trabajado desde todas las áreas .
- e) Valorar los objetivos que aparecen en el informe.
- f) Formular las observaciones necesarias para que el alumno continúe adecuadamente sus aprendizajes.

3.2.5. La Evaluación de los Procesos de Enseñanza

Estamos de acuerdo con Casanova (1995) en la vía doble que propone para realizar la evaluación de los procesos de enseñanza:

Por un lado, puede evaluarse la enseñanza a través de la evaluación de las unidades didácticas -su elaboración y aplicación en el aula- y de los aprendizajes que los alumnos alcanzan en cada una de ellas.

Por otro lado, mediante una reflexión personal sobre los indicadores pertinentes que pongan de manifiesto –individual o colegiadamente- hasta qué punto se corresponde lo que el profesor hace con lo que se considera adecuado hacer.

¿Qué fases deben seguirse para evaluar la unidad didáctica?

En la evaluación *inicial* de una unidad didáctica cabe plantearse cuestiones previas al comienzo de su realización y cuestiones relativas al proyecto ya plasmado por escrito, pero aún sin aplicar.

La evaluación *procesual* de la unidad hace referencia a la necesidad de detectar permanentemente la funcionalidad de la misma, su ajuste real a los alumnos que la están desarrollando. Por ello, constituye una reflexión continua durante el tiempo de trabajo en el aula acerca de los elementos que van funcionando bien y de las disfunciones que surgen, para apoyarlos o superarlas, respectivamente, sin esperar a momentos posteriores en los que los errores cometidos o los aprendizajes no adquiridos o mal adquiridos ya no tienen solución educativa apropiada.

La evaluación *final* de la unidad didáctica se llevará a cabo, por un lado, a partir de la reflexión última acerca de los ajustes que se han realizado o deben realizarse para futuras ocasiones; por otro, considerando el nivel de consecución de los aprendizajes que han alcanzado los alumnos y alumnas mediante su trabajo en ella.

¿Cómo se realiza la evaluación de la enseñanza mediante la reflexión sobre la actuación personal?

Estamos de acuerdo con Casanova (1995) y con otros muchos autores -corriente del Desarrollo Basado en la Escuela, trabajo colaborativo o colegiado, ...)- que opinan que el perfeccionamiento profesional más eficaz es el que tiene lugar en el propio centro de trabajo, pues parte de la realidad y de la práctica diaria y repercute inmediatamente en su mejora.

Los ámbitos de actuación del profesor en torno a los cuales puede plantearse una autoevaluación de la enseñanza pueden sintetizarse, siguiendo a Casanova (1995), en los siguientes:

1. Planificación del proceso de enseñanza.
2. Actuación en el aula
3. Relaciones en el centro educativo
4. Otros aspectos

A continuación, vamos a reseñar, a modo de ejemplo, algunos de los indicadores que Casanova (1995)³⁵ propone para llevar a cabo la autoevaluación de la enseñanza por parte del profesorado, enmarcados en los distintos ámbitos ya mencionados.

Indicadores para autoevaluar la planificación del proceso de enseñanza

³⁵ Casanova, M^a Antonia (1995): *Obra citada*

- ➔ Colaboro activamente en la elaboración del proyecto curricular de etapa:
 - Asisto a las reuniones programadas.
 - Aporto iniciativas personales.
- ➔ Tengo la programación de mi aula por escrito.
- ➔ Son coherentes los elementos curriculares de la programación:
 - Objetivos y contenidos
 - Contenidos y tipos de actividades
 - Metodología y evaluación
 - Objetivos y evaluación
- ➔ Selecciono los materiales y libros de texto mediante una adecuada evaluación.
- ➔ ...

Indicadores para autoevaluar la actuación en el aula

- ➔ Los objetivos de las unidades didácticas responden a los propuestos en la programación.
- ➔ La metodología que utilizo está de acuerdo con las características madurativas de mis alumnos
 - ✓ Es manipulativa.

- ✓ Es participativa.
 - ✓ Es individualizada.
 - ✓ , ...
- ➔ La distribución de espacios en el aula y la colocación de mi alumnado favorece la comunicación fluida entre ellos.
- ➔ Los procedimientos de evaluación son coherentes con la metodología:
- ✓ Aplico: la observación, la entrevista, la sociometría, la realización de tareas en el aula, ...
 - ✓ Utilizo diferentes registros de recogida de datos: lista de control, escala de valoración, anecdotario, diario, grabación, ...
- ➔ Valoro explícitamente el esfuerzo realizado por los alumnos, más que el éxito en tareas concretas.
- ➔ He elaborado adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisaban.
- ➔ ...

Indicadores para autoevaluar

las relaciones en el centro educativo

- ➔ Formo parte de:
- ✓ El Consejo Escolar del Centro

✓ La Comisión de Coordinación Pedagógica

- ➔ Participo activamente en proyectos o actividades de formación que se llevan a cabo en el Centro.
- ➔ Me responsabilizo de tareas concretas en el Centro.
- ➔ Mantengo la relación necesaria con las familias del alumnado, para:
 - ✓ Informar del proceso de aprendizaje.
 - ✓ Realizar el seguimiento necesario en los casos que así lo requieran.
- ➔ ...

**Indicadores para autoevaluar otros aspectos
de la actividad docente**

- ➔ Habitualmente soy puntual.
- ➔ Me actualizo didáctica y científicamente mediante la asistencia a cursos.

- ➔ Autoevalúo mi práctica docente de forma continua y recojo los resultados en algún modelo de registro.
- ➔ Mantengo expectativas de mejora profesional para el futuro.
- ➔ ...

CAPÍTULO 4

EL PROCESO DE APRENDIZAJE

4.1. El concepto de Aprendizaje

Vamos a comenzar el presenta capítulo, tratando de delimitar el concepto de “Aprendizaje”.

No existe un acuerdo unánime entre los distintos autores e investigadores con respecto a la definición del término “Aprendizaje”, nos vamos , pues, a limitar a hacer una recopilación de las distintas concepciones propugnadas por algunos autores, y nos iremos inclinando hacia alguna de ellas, o hacia distintas características que podamos ir complementando entre unas y otras definiciones.

Tolman (1948), citado por González (1985: 9)³⁶, decía que la polémica existente acerca de la naturaleza y los tipos de aprendizaje podría resolverse “ si pudiéramos ponernos de acuerdo en aceptar

³⁶ González Tirados, M.R.: (1985): *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

que existen diversas clases de aprendizajes porque pudiera suceder que las teorías y leyes apropiadas para una clase, sean muy diferentes a las apropiadas para otras.

Pinillos (1978)³⁷, tras analizar distintas definiciones del concepto de Aprendizaje, concluye con la siguiente: “como aquella modificación relativamente estable de la conducta que se adquiere en el ejercicio de ella”.

Pelechano (1975)³⁸ nos indica que “No existe hoy una teoría general del aprendizaje ... coherente y sistemática”.

Hilgard (1979: 5)³⁹ propone esta definición “Se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, drogas, ...)”

Diaz (1986: 40)⁴⁰, en la misma línea que Hilgard, ofrece una definición más completa: “Llamamos aprendizaje a la modificación

³⁷ Pinillos, J.L. (1978): *Principios de Psicología*. Madrid, Alianza Editorial.

³⁸ Pelechano, V. (1975): “Modelos de Aprendizaje Social”, ponencia presentada al *Primer Simposio sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

³⁹ Hilgard, E.R. (1979): *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.

⁴⁰ Diaz Bordenave, J. y Martins, A. (1986): *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. San José, Costa Rica: Editorial IICA.

relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas”.

Zabalza (1991: 173-199)⁴¹ realiza una aproximación indirecta al tema del aprendizaje tomando en consideración no tanto los componentes específicos de las diversas teorías del aprendizaje, cuanto las aportaciones que desde el conjunto de todas ellas de derivan para el proceso didáctico.

Las tres cuestiones fundamentales que, desde su punto de vista, ha de afrontar la Didáctica, quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

¿Cómo se aprende?	Teorías del Aprendizaje
¿Cómo aprenden los alumnos?	El aprendizaje como tarea del alumno
¿Cómo enseñar a aprender?	El aprendizaje como tarea de los profesores

Figura 3: Cuestiones a afrontar por la Didáctica, según Zabalza (1981)

1. El aprendizaje como constructo teórico o, ¿cómo se aprende?

⁴¹ Zabalza, M.A. (1991): “Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico”, en A. Medina y M.L. Sevillano (coord.): *El Currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Madrid, UNED.

La utilización de las teorías y constructos “científicos” del aprendizaje es una operación necesaria de cara a la construcción de una didáctica cada vez más científica y sujeta a las condiciones impuestas por la naturaleza del propio fenómeno educativo sobre el que se pretende revertir los hallazgos empíricos.

Un concepto de “aprendizaje” desde el punto de vista didáctico incluye (Scurati, 1976: 1-17)⁴²:

- a) Adquirir informaciones y conocimientos, es aumentar el propio patrimonio cultural (dimensión cognitiva)
- b) Modificar las actitudes, las modalidades de comportamiento y de relación con los otros y con las cosas (dimensión comportamental).
- c) Enriquecer las propias perspectivas existentes y las capacidades operativas, acumular experiencias, extraer informaciones del ambiente en el que se vive y se actúa, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia, etc.

Nos indica Zabalza (1991) que no sólo el concepto de aprendizaje, también la posibilidad de “intervención sobre el

⁴² Scurati, C. (1976): “Aprendimiento, Educaciones, Scuola”, separata en *Scuola e Didattica*, n° 4, del 15-IX-76.

aprendizaje” y la “forma de realizar esa intervención” se definen de distinta manera en unas teorías y otras

En las teorías del condicionamiento la actuación didáctica ha de dirigirse hacia la selección y aplicación de adecuadas contingencias de refuerzo. En la Gestalt habrá de dirigirse a introducir sistemas de clarificación conceptual y organización consciente del campo experimental. En las teorías cognitivas al desarrollo de estrategias de procesamiento de la información. En las humanísticas a la creación de un contexto vital que permita un desarrollo autónomo, etc.

Concluye, Zabalza (1991) el presente apartado, sin pretender hacer un recorrido por las diversas teorías, rescatando algunas ideas-clave sobre el aprendizaje que resultan básicas para el conocimiento didáctico:

- ➔ El aprendizaje es una “acción” que se desarrolla a dos niveles, el comportamiento y el pensamiento.
- ➔ El aprendizaje escolar, en tanto que “educativo” y producido principalmente en un medio institucional reúne unas características particulares: orientado por objetivos, dirigido al desarrollo global del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales.
- ➔ El aprendizaje escolar es un proceso en el que participan activa y conscientemente profesor y alumno.

- ➔ El “sentido” de análisis del aprendizaje de Didáctica no es tanto llegar a “modelos de” sino a “modelos para” (Escudero, 1981)⁴³. O como lo expresa Ausubel (1976)⁴⁴ saber cómo aprende el alumno y qué variables influyen en ello, no se dirige a saber más sobre el aprendizaje, sino que en la didáctica está en relación directa con saber más sobre qué hacer para ayudarlo a aprender mejor.

2. El aprendizaje como tarea del alumno

Concebir el aprendizaje como “tarea del alumno” significa dar sentido no sólo al “input” y “output” del proceso (la presentación de la información y los resultados del aprendizaje), sino a todo aquel conjunto de factores y actuaciones (conductuales y cognitivas) que llevan al alumno a aprender.

El modelo cognitivo trae consigo tres cambios importantes en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, según señalan Weinstein y Mayer (1986)⁴⁵:

- ➔ En lugar de ver al alumno como alguien que graba pasivamente los estímulos que el profesor le presenta, se ve

⁴³ Escudero, J.M. (1981): “Memoria sobre el Concepto, Método, Fuentes y programa de la Didáctica”

⁴⁴ Ausubel, D.P.: (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Trillas. Págs. 80-83.

⁴⁵ Weinstein, C.E. y Mayer R.E. (1986): “The Teaching of learning Strategies”, en Wittrock, M.D. (dir.): *Handbook of Research on Teaching: third edition*. N. York, Macmillan, Págs. 315-327.

el aprender como un proceso activo que ocurre dentro del alumno y que es influido por él mismo.

- ➔ Los resultados del aprendizaje dependen tanto de la información que el profesor presenta como del proceso seguido por el alumno para procesar tal información.
- ➔ Por tanto, se configuran dos tipos de actividad que condicionan el proceso de aprender: las estrategias de enseñanza (cómo se presenta el material en un tiempo y en una forma determinada) y las estrategias de aprendizaje (cómo el alumno a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce dicho material).

3. El aprendizaje como tarea del profesor

El profesor pasa de ser “el que enseña” (función mostrativa, referida fundamentalmente a la organización y presentación de los estímulos y la información) a ser “el que facilita el aprendizaje”.

Esta nueva concepción del rol del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene repercusiones a varios niveles, como nos indica Zabalza (1991):

- ➔ Ampliación de la temática de estudio de la Didáctica, como disciplina: temas referidos a procesos y estrategias de

aprendizaje, mecanismos cognitivos y sociales del desempeño del alumno, ...

- ➔ La formación de los profesores adquiere una nueva perspectiva. No basta con ser técnico en los contenidos a impartir, sino también en las estrategias de “facilitación del aprendizaje”.
- ➔ El profesor habrá de distribuir su tiempo entre la enseñanza de contenidos y la enseñanza directa e indirecta de estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje es, desde esta triple perspectiva, una tarea del profesor por una doble razón:

- ✓ las estrategias que los estudiantes aplican a su aprendizaje influyen efectivamente en la calidad de éste, y
- ✓ tales estrategias pueden ser aprendidas y mejorables a través de la actuación del profesor.

La incidencia del profesor en la optimización del aprendizaje de los alumnos se produce por dos vías principales, según Zabalza (1991): por una vía técnica y por una vía relacional. Y en ambos casos dicha influencia se halla mediada por los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes.

- ✓ La vía “técnica” expresa un mecanismo de incidencia a través del manejo de técnicas por parte del profesor y a través de la enseñanza de técnicas a los alumnos. El aprendizaje como tarea del profesor implica de éste, pues, el manejo de técnicas que ayuden a los alumnos a mejorar su aprendizaje y requieren de él también el que enseñe a los alumnos técnicas de aprendizaje.
- ✓ La vía “relacional” de incidencia en el aprendizaje de los alumnos, en los que juegan un importante papel los propios alumnos como mediadores y el proceso de transacción multinivel que define la interacción profesor-alumno en los procesos de enseñanza.

La primera constatación importante a este respecto es que los efectos de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos tiene fuerte “sentido individual”, esto es, más a individuos concretos que al conjunto de una clase o grupo (Wittrock, 1986)⁴⁶.

Concluye Zabalza (1991) el presente apartado refiriéndose textualmente al papel del profesor en el aprendizaje, según Scurati (1976):

“La tarea del profesor es la de hacer de la escuela y de la relación con los alumnos una “situación de aprendizaje”, controlando el proceso. Él interviene en el aprendizaje del alumno en

⁴⁶ Wittrock, M.C. (1986): “Students’ Thought Proceses”, en Wittrock, M.C. (dir.): op. cit. págs. 297-314.

virtud de su propia personalidad de base (vertiente afectiva), de su madurez mental e intelectual (vertiente filosófica: percepción de los valores, de los fines y motivos a los cuales dirigir la actividad del alumno”), de su competencia específica (vertiente profesional: conocimiento de las técnicas de enseñanza), de la investidura social (ejercicio de la autoridad). Por tanto, el profesor interpreta las necesidades y exigencias, fija las metas, dirige y guía la actividad de los alumnos y valora los resultados. En ese sentido interviene como una auténtica variable determinante, por lo que el proceso de aprendizaje del alumno será tanto más provechosos cuanto más apropiados y controlados sean los comportamientos del profesor” (pág. 15).

Estamos de acuerdo con de la Torre (1991: 217)⁴⁷ en destacar los tres cambios que se presentan en la década de los 80 sobre el tema del aprendizaje:

El paso de una orientación psicologicista del aprendizaje a su integración en una teoría de la enseñanza o del currículo.

El paso de un paradigma predominantemente conductista, a otro de orientación cognitiva.

Ampliación del concepto de aprendizaje que engloba lo cognoscitivo, afectivo y efectivo (referido a estrategias de actuación).

⁴⁷ Torre, S. de la (1991): “Estilos cognitivos y curriculum”. *Bordón*, 43,1, 39-54

4.2. La Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza

De la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza sobre la que se fundamenta el currículum oficial, desarrollado por la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, se deduce que es el alumno quien construye sus propios aprendizajes, pero que ello es posible gracias a la mediación, a las ayudas que le proporciona el profesor u otras personas, como pueden ser sus propios compañeros.⁴⁸

La intervención educativa es, por tanto, un proceso interactivo: de ahí también que se hable continuamente del proceso de enseñanza-aprendizaje como polos inseparables.

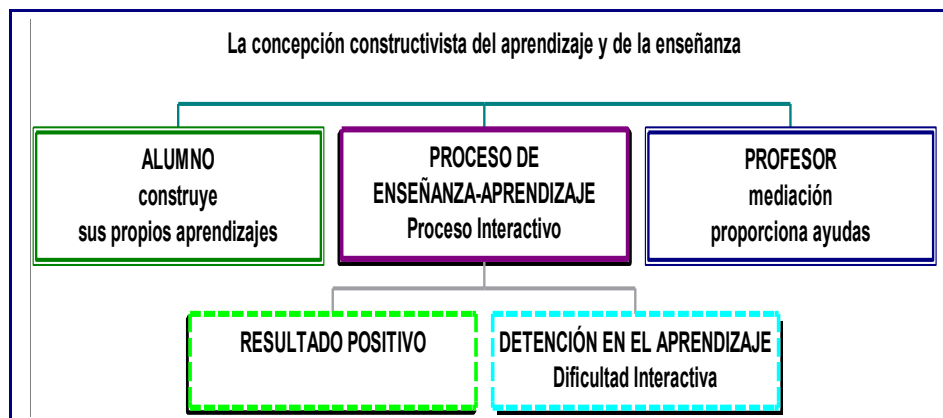


Figura 1: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

⁴⁸ Consejería de Educación y Ciencia (1993): *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Sevilla, Junta de Andalucía.

Que el alumno aprenda o no, no depende solamente de él, sino del grado en el que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de aprendizaje. Si el ajuste es apropiado, el alumno aprenderá y progresará cualquiera que sea su nivel actual. Pero si no se produce tal adaptación entre lo que el alumno es capaz de hacer aquí y ahora y las ayudas que le ofrece el profesor a través de sus estrategias de enseñanza, se producirá, sin duda, una detención en el aprendizaje.

Tradicionalmente, esta “detención” ha sido vista como “dificultades de aprendizaje” del alumno, cuando, como se está evidenciando, no es el único responsable de esta situación. Acorde con lo que se sabe del aprendizaje, ahora se debería decir, sin embargo, que se trata, igualmente, de una dificultad “interactiva”: en parte puede estar en el alumno y en parte puede estar en la enseñanza que se le está ofreciendo.

Una de las conclusiones a las que ha llegado la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es que estos caen más en la categoría de procesos singulares, complejos, inciertos e inestables, que en la categoría de simples problemas instrumentales.

Ante esta situación, y puestos a querer facilitar el aprendizaje de cualquier alumno, se precisan dos condiciones inseparables:

- En primer lugar, una actitud de indagación, de búsqueda, de experimentación, que permita ver y sentir estos problemas, esta

complejidad e incertidumbre, como un reto, como un desafío profesional, y no como un obstáculo penoso. Lo que puede parecer una carga y unas tareas que no le corresponden –tratar de adaptar la enseñanza a las características de cada alumno- deviene en una fuente de estímulo y satisfacción profesional.

- En segundo lugar, se precisan, por supuesto, ideas, principios y técnicas que permitan orientar y dirigir la enseñanza, de forma que facilite su desarrollo con probabilidades de éxito.

4.3. La Individualización de la Enseñanza como Respuesta Educativa

La preocupación por conseguir un aprendizaje y un progreso adecuado debe alcanzar a todos los alumnos. Ello sólo es posible desde la preocupación por individualizar la enseñanza, intentando en todo momento que cada cual alcance, de acuerdo con sus posibilidades, las capacidades propias de la educación escolar. Para ello, la estrategia no es ofrecer lo mismo a todos, sino actuar diferente, facilitando más ayuda a quien más lo necesita y utilizando métodos y estrategias docentes ajustadas a cada caso.

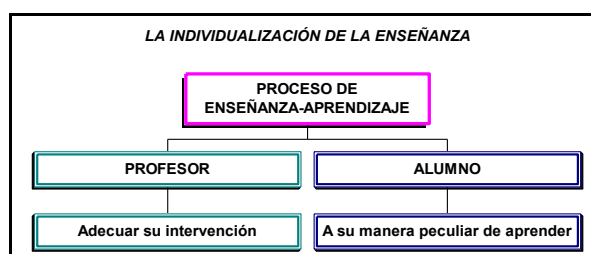


Figura 2: La individualización de la enseñanza.

Para ajustar una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, debemos partir de un análisis de los elementos básicos del currículum, como queda reflejado en el cuadro o tabla que, a continuación, adjuntamos:

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM	
QUÉ ENSEÑAR	Objetivos
EVALUACIÓN INICIAL	Competencia curricular <i>Estilo de aprendizaje</i>
CUÁNDO ENSEÑAR	Secuencia de los aprendizajes
CÓMO ENSEÑAR	Opciones metodológicas Diseño de actividades de aprendizaje
EVALUACIÓN	Grado de aprendizaje

Tabla 4: Elementos básicos del currículum.

Es decir, debemos reflexionar sobre los “objetivos” de la enseñanza, esto es sobre el “qué enseñar”.

A continuación, hemos de tener en cuenta la necesidad tantas veces comentada de la “evaluación” como un proceso inseparable de la enseñanza, y en este caso, sobre la “evaluación inicial” como

requisito imprescindible para asegurar una enseñanza ajustada desde sus inicios. Para llevarla a cabo, haremos una evaluación de la competencia curricular del alumno -aspecto ya suficientemente delimitado en otro apartado anteriormente comentado-, una evaluación del estilo de aprendizaje del alumno -aspecto éste que comentaremos con profundidad en apartados posteriores-.

Para determinar el punto de partida, pues, se necesita saber no sólo lo que el alumno o alumna en cuestión es capaz de hacer, sino también como lo hace, es decir, aquellas características individuales con las que el alumno se enfrenta a las tareas escolares, su propia perspectiva ante el aprendizaje. Se trata lógicamente de un complejo entramado de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos ... que a modo descriptivo se podrían llamar estilo de aprendizaje.

Seguidamente, hemos de tener en cuenta la importante cuestión de la “secuencia de los aprendizajes”, esto es el cuándo enseñar.

A continuación, debemos analizar las cuestiones relativas al “cómo enseñar”, especialmente en lo referente a las opciones metodológicas y al diseño de actividades de aprendizaje.

Por último, debemos volver de nuevo a la necesidad lógica de una “evaluación”, que nos arroje información sobre lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho, como base para la

adaptación de las decisiones tomadas anteriormente, o para la continuación del proceso hasta la consecución del objetivo esperado.

4.3.1. La Individualización de la Enseñanza y el Continuo de las Adaptaciones Curriculares

La LOGSE ha supuesto una clara opción en favor de una escuela comprensiva y abierta a la diversidad. La escuela comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los niños y jóvenes de un mismo tramo de edades, retrasando a edades posteriores la oferta de caminos o itinerarios educativos distintos. Esta oferta de una cultura común a la que tenga acceso cualquier ciudadano, requiere, no obstante, una respuesta a las diferencias y características particulares de los alumnos y alumnas, tanto en relación con los aspectos personales como los sociales o culturales⁴⁹.

Esta opción de la política educativa en favor de la comprensividad, es decir, del establecimiento de un currículo único y común para todos los alumnos hasta los 16 años, implica en el plano pedagógico la necesidad de articular unos procedimientos que permitan que la intervención educativa atienda de manera

⁴⁹ Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (1994): **La Atención Educativa a la diversidad de los Alumnos en el Nuevo Modelo Educativo –Documento a Debate–**. Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, Sevilla.

simultánea y eficaz a unos alumnos que se van diferenciando progresivamente como consecuencia de su propia historia escolar, sus circunstancias sociales y familiares, sus motivaciones, sus intereses, etc.

La respuesta a la diversidad se plasma en la LOGSE en el concepto de adaptabilidad del currículo. Para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no se propone un currículo distinto, sino un currículo adaptado.. Se pretende que estos alumnos alcancen dentro del único y mismo sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Para ello los centros habrán de realizar las oportunas adaptaciones y diversificaciones curriculares. Las experiencias de enseñanza-aprendizaje se concretarán en propuestas curriculares que habrán de elaborarse, como último nivel de concreción, para un alumno determinado o para un grupo. En la medida en que tales propuestas se adapten a las necesidades particulares de los alumnos y alumnas, constituirán una respuesta válida a sus necesidades educativas.

La LOGSE ha supuesto la aparición en el ordenamiento legal de nuestro país del concepto de "necesidades educativas especiales". Este concepto es la expresión del cambio de perspectiva producido en la consideración de la Educación Especial y del tratamiento de la diversidad a nivel educativo. El concepto de "necesidades educativas especiales" tiene unas importantes implicaciones tanto en la teoría como en la práctica educativas.

Existen una serie de notas distintivas implícitas en este concepto que conviene resaltar.

En primer lugar, es un término normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder adecuadamente a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen (limitaciones personales de tipo orgánico, deprivación sociocultural, etc.) y su carácter (temporal o transitorio).

Se entiende, además, que las necesidades educativas de un alumno tienen un carácter relativo e interactivo, pues dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

Hoy la Educación Especial ha pasado de concebirse como la educación de un tipo de alumnos a entenderse como el conjunto de medios y recursos, humanos y materiales, puestos al servicio del Sistema Educativo, para la atención a las necesidades educativas especiales que pueda presentar un alumno a lo largo de su escolaridad. En el marco de la escuela ordinaria, los principios de normalización e integración han hecho posible que la atención a la diversidad no se haga desde la perspectiva de la Educación Especial, sino desde la concepción de la comprensividad en la que el referente

es el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa educativa correspondiente. Para desarrollar tales capacidades se prevén estrategias de refuerzo educativo, adaptación y diversificación curricular.

En síntesis, el cambio operado en la concepción de la atención a la diversidad se manifiesta en los siguientes aspectos:

- Se ha pasado de concebir la Educación Especial como una modalidad educativa independiente y separada del sistema educativo ordinario, a considerarla como una parte integrante del mismo. Hoy la Educación Especial se define y distingue por los recursos materiales y personales de que dispone el sistema educativo para dar una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos.
- También se ha verificado un cambio en la concepción de las diferencias humanas. Se ha pasado de una concepción de esas diferencias como la manifestación de una patología del sujeto a la asunción de un continuo de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socio-culturales.
- En la concepción tradicional, el déficit que el sujeto presenta es el criterio único para la toma de decisiones educativas sobre el emplazamiento escolar y el tipo de

currículo que el alumno necesita. En la nueva concepción son las necesidades educativas de los alumnos la clave para decidir la modalidad educativa más conveniente en cada caso y para la dotación de recursos educativos a los centros.

- Igualmente, se ha pasado del diagnóstico basado en la determinación de categorías o tipos de alumnos, a la evaluación psicopedagógica que determine el nivel de competencia curricular del alumno y que sirva para la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares que sean precisas.
- Por último, se ha pasado de la dualidad curricular a la continuidad curricular y didáctica. Se parte de la existencia de un mismo y único currículo escolar que ha de modificarse y ajustarse a las necesidades particulares de los alumnos.

El nuevo currículum, por su propia configuración, constituye en sí mismo la primera vía de atención a la diversidad y la medida-marco en la que se inscriben otras, de carácter más específico, que analizaremos a continuación.

El currículum de la etapa es, en efecto, una primera vía y un primer nivel en ese intento de ajustar la oferta educativa, de manera progresiva, a las peculiaridades de los individuos concretos. Lo es

porque ha definido las intenciones educativas de forma genérica, flexible, abierta, pensando en aquellos rasgos comunes que pueden compartir los alumnos como miembros de una misma cultura. Pero, admitiendo, desde el modelo a que obedece, que la realidad escolar es diversa y plural, ha reservado a los centros y a los profesores la tarea de desarrollar y concretar esas intenciones a través de los Proyectos Curriculares de Centro, las programaciones de aula y las medidas de adaptación y diversificación curricular, para casos concretos.

Los distintos niveles de concreción, previstos en el nuevo planteamiento curricular, constituyen, así, niveles de adaptación sucesivos a contextos más concretos y específicos, hasta llegar al alumno y a la alumna como personas diferentes y diferenciables⁵⁰.

Las Finalidades Educativas constituyen, junto con el Análisis del Contexto, el primer paso para adecuar, adaptar, concretar el curriculum al Centro educativo. Una vez elaboradas éstas⁵¹, se hace

⁵⁰ Los niveles de concreción curricular como estrategia individualizada progresiva de la enseñanza:

PRIMER NIVEL	CURRICULUM –Decretos de enseñanza- Adaptación a la diversidad y realidad socio cultural de los alumnos-as.
SEGUNDO NIVEL	PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO Adaptación de las peculiaridades del Centro y a su entorno
TERCER NIVEL	PROGRAMACIONES DE AULA Adaptaciones a las características del grupo-aula y a las diferencias individuales.

⁵¹ Hacemos alusión a las Finalidades Educativas que hacen referencia a la “atención a la diversidad”, como por ejemplo: el apoyo que ofrece el Centro a los miembros de la Comunidad con necesidades educativas especiales: tolerancia y respeto a las personas...

necesario, por un lado, que se definan las estrategias concretas que faciliten la consecución real y efectiva de todas y cada una de las Finalidades; y, por otro lado, que se desarrolle la planificación de las actividades educativas del Centro, de tal manera que las Finalidades Educativas impregnen todos los objetivos y acciones que a corto, medio o largo plazo se pretendan realizar. Deben ser un referente permanente de la actividad educativa del Centro.

En ese proceso de aproximación y ajuste progresivo de las intenciones educativas generales a las individuales concretas, el curriculum de la etapa constituye, como hemos visto, un primer nivel, que atiende a los rasgos específicos compartidos de la población escolar.

A continuación, vamos a tratar los otros dos niveles que hacen posible el principio de atención a la diversidad: el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Aula.

El Proyecto, en su conjunto, constituye un mecanismo de adaptación de las intenciones educativas a un contexto escolar concreto y singular. Quienes lo elaboran deben tomar sus decisiones pensando en los rasgos que pueden ser comunes a la mayoría de sus alumnos pero, siendo conscientes, al mismo tiempo, de las diferencias individuales y actuando de forma previsor, en este sentido. Con ello se quiere insistir en la sensibilidad que las personas que elaboren el Proyecto deben mostrar hacia el hecho mismo de la

diversidad, y que se debe traducir ya, en este nivel de decisión curricular, en la adopción de medidas específicas.

Es en el último nivel, que corresponde a la programación de la actividad docente, en el que se toman las decisiones que, de forma más directa y eficaz, contribuyen al tratamiento de la diversidad, porque, en definitiva, el aula constituye el contexto en el que se ponen de manifiesto esas diferencias en cuanto a capacidades, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones; por lo tanto, es en ese contexto en el que el profesor puede identificar las dificultades específicas que presentan algunos alumnos y proceder a los necesarios ajustes.

Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y, en primer lugar, de "una estrategia de planificación y de actuación docente", y en ese sentido de un "proceso" para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Sólo en último término las adaptaciones son un "producto". Una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas.

Las adaptaciones curriculares podemos situarlas dentro de un continuo. En un extremo estarían aquellos "cambios que el profesorado introduce en su enseñanza" para dar respuesta a la

existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos, o dificultades de aprendizaje transitorias. Estas "variaciones" caben sin grandes dificultades en su estrategia general. En todos estos casos, los alumnos receptores de tales adaptaciones están recibiendo una enseñanza que, siendo diferente en algunos aspectos, persigue alcanzar para estos alumnos los mismos niveles de consecución, en todas o en la mayoría de las áreas del currículum, que se esperan también para sus compañeros.

En el otro extremo estarían "las adaptaciones que se apartan significativamente del currículum o adaptaciones significativas". Sería, por ejemplo, el caso de algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes y severas debidas a limitaciones personales o a una historia escolar y social difícil y negativa, y que estarían recibiendo una enseñanza que se diferenciaría notablemente de la que recibirían sus compañeros de clase o edad, en términos, por ejemplo, de contenidos a aprender, niveles de aprendizaje esperados, o incluso de áreas curriculares enteras que podrían no cursarse.

Cuando sea necesaria la aplicación de una Adaptación Curricular Individualizada significativa, se elaborará un documento escrito que contendrá al menos los siguientes apartados⁵²:

- Datos personales y escolares del alumno o alumna.

⁵² BOJA N° 126: "Orden citada". Pág. 10160

- Informe y valoración de la competencia curricular del alumno o alumna.
- Delimitación de las necesidades educativas especiales del alumno o alumna.
- Determinación del currículo adaptado que seguir, especificando la adecuación de los objetivos educativos, la selección y/o la inclusión de lo determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.
- Asimismo se especificará cómo se realizará el seguimiento de la adaptación curricular y sus mecanismos y retroalimentación.
- Concreción de los recursos humanos y materiales necesarios⁵³.

La responsabilidad del diseño y desarrollo de la Adaptación Curricular Individualizada significativa recae sobre el profesor tutor

⁵³ En la Bibliografía presentada en el último apartado de este capítulo, existen fuentes que incluyen distintos modelos de A.C.I.; remitimos al lector interesado a la lectura de estos textos.

y el resto de los profesionales que trabajan con el niño o niña con necesidades educativas especiales⁵⁴.

A continuación, incluimos la "Propuesta Orientativa a los Centros Docentes para la Elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas", recogida en la "Orden de 13 de Julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía" (BOJA N° 126 de 10 de Agosto de 1994):

⁵⁴ B.O.J.A. N° 126: "Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía". Publicado en Sevilla, el 10 de agosto 1994. Págs 10158-10164.

FASES DE LA ELABORACIÓN DE UNA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA SIGNIFICATIVA		
FASE	CONTENIDO	AGENTES
Detección de las Necesidades Educativas	<ul style="list-style-type: none"> * Recopilación de la información existente sobre situaciones ya conocidas. * Delimitación de nuevos casos que hayan surgido o ingresado en el centro. 	Tutores
Evaluación Inicial o Diagnóstica	<p>* <u>Situación General del Alumno:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Desarrollo personal y social, datos médicos, psicomotricidad, lenguaje, hábitos y adaptación social, desarrollo cognitivo y emocional. 2.Situación familiar. 3.Historia escolar y de atención especializada. <p>*<u>Situación del Alumno con respecto al Proyecto Curricular de Centro:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de competencia del alumno/a en función del curriculum (Qué enseñar/qué aprender) <p>¿En qué nivel curricular está situado el alumno?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.Aspectos metodológicos del currículo: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo aprende el alumno? - ¿Qué le motiva? - ¿Cómo se le enseña? 3. Clima del Aula: <ul style="list-style-type: none"> - Forma de trabajo -Incidencia de la presencia del alumno. -Relaciones del grupo y del alumno. 	<p>Tutores</p> <p>Tutores Especialistas E.A.E. Orientador</p>
Diseño Curricular de la ACI	<ul style="list-style-type: none"> * Definición de objetivos de área. *Secuenciación de contenidos. * Tipos de actividades. * Metodología a emplear. * Horarios y distribución de tiempos. * Criterios de evaluación. 	Tutor Especialistas Orientador Apoyo
Desarrollo Curricular	* Momentos, horarios y profesores responsables de su desarrollo.	Tutor Especialistas

	* Evaluación continua y formativa.	Orientador Apoyo.
Valoración de la ACI y los Resultados	* Verificación del conjunto de fases y desarrollo del Plan. * Situación final del alumno. * Dificultades detectadas. * Estrategias eficaces.	EAE Orientador Jefe de Estudios Tutor

Tabla 5: Fases en la elaboración de una ACIS

CAPÍTULO 5

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

5.1. Delimitación conceptual

Al analizar la bibliografía sobre el tema, hemos podido constatar que no existe un acuerdo unánime entre los distintos autores en cuanto al concepto de “estilo de aprendizaje”, ya que se define de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría de los autores coinciden en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo en ella influyen las percepciones de cada individuo.

Vamos a citar algunas definiciones para facilitar un acercamiento descriptivo al significado real de los estilos de aprendizaje.

Hunt⁵⁵ (1979: 27) describe Estilo de Aprendizaje como “las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender”, o “qué estructura necesita el discente para aprender mejor”.

Para Hunt es el nivel conceptual el que caracteriza el Estilo de Aprendizaje. Esta definición no describe cómo aprende un discente, indica simplemente qué estructura necesita para aprender.

Para K. Dunn, R. Dunn y G Price⁵⁶ (1979:41) Estilo de Aprendizaje “es la manera por la que –dieciocho, primero, y luego veintiún- elementos diferentes que proceden de cuatro estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información”.

Se trata de una definición descriptiva adaptada a la misma taxonomía de estilos que estos autores propugnan. Una crítica habitual contra esta definición consiste en señalar la ausencia del elemento “inteligencia”. Por otra parte, la metáfora de la “esponja” – absorber y retener- olvida aspectos importantes del aprendizaje como analizar y generalizar.

⁵⁵ Hunt, D.E. (1979): “Learning Styles and student needs: an introduction to conceptual level”, en *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Virginia: NASSP, 27-38.

⁵⁶ Dunn, K. et als. (1979): *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. Lawrence, Kansas 66044: Price Systems, Box 3067.

Gregorc⁵⁷(1979), en cambio, afirma que el Estilo de aprendizaje consiste “en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”.

También facilita claves de cómo opera la mente de una persona.

Para Schmeck⁵⁸ (1982:80) un Estilo de aprendizaje es “simplemente el Estilo Cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”.

Kolb⁵⁹ (1984) incluye el concepto de Estilos de Aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por la experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual”. “Llegamos a resolver de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no

⁵⁷ Gregorc A.F. (1979): “Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them”, *Educational Leadership, January, 234-236*.

⁵⁸ Schmeck, R.R. (1982): “Inventory of Learning proceses”, en *Student Learning Styles and Brain Behavior*. Ann Arbor. Michigan: ERIC. ED 227565.

⁵⁹ Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

se interesan por hacerlo; otras son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella”.

Una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe⁶⁰ (1982): “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo perciben los discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Cuando hablamos de Estilos de aprendizaje estamos teniendo en cuenta los “rasgos cognitivos”. Incluimos los estudios de Psicología Cognitiva que explicitan la diferencia en los sujetos respecto a las formas de conocer. Este aspecto cognitivo es el que caracteriza y se expresa en los Estilos Cognitivos. Pero no estamos de acuerdo con los autores que prefieren extender el significado estricto de Estilo Cognitivo a todos los aspectos que estamos denominando Estilos de Aprendizaje.

También incluimos los “rasgos afectivos”. Como orientadores y como educadores hemos podido comprobar la variación en los resultados del aprendizaje de alumnos que quieren aprender, que necesitan aprender, y los que pasan sin interés por los temas; hemos podido observar cómo factores de sobreprotección en los niños, por parte de sus padres, influyen en el rendimiento

⁶⁰ Keefe, J.W. (1982): *Assesing Student Learning Styles. An Overview*. Ann Arbor. Michigan: ERIC. ED 227566.

académico de los alumnos, así como las dificultades de aprendizaje que presentan alumnos con carencias afectivas, ...

No se pueden olvidar los “rasgos fisiológicos”, que también influyen en el aprendizaje. Un estudio científico de los biotipos y los biorritmos ha contribuido a configurar este aspecto de las teorías de los Estilos de Aprendizaje. Las teorías neurofisiológicas del aprendizaje quedarían aquí incluidas.

Todos los rasgos que hemos descrito brevemente sirven como indicadores para identificar los distintos Estilos de Aprendizaje de los alumnos y de los profesores. Indican sus preferencias y sus diferencias y deben tenerse en cuenta en el diseño de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Y son relativamente estables. Es decir, se pueden cambiar, pero con esfuerzo y técnicas adecuadas y con un cierto tipo de ejercicios en las destrezas que se deseen adquirir.

En el aprendizaje se incluye el “proceso perceptivo”. No sólo percibimos de forma diferente. También interaccionamos y respondemos a los ambientes de aprendizaje de manera distinta. Hay alumnos que aprenden mejor en grupo, otros prefieren estudiar sólo con un compañero, otros prefieren estudiar solos, ...

Zabalza (1991: pág. 178)⁶¹, en su concepción del aprendizaje como “tarea del alumno”, ya comentada con anterioridad, nos indica que no “significa dar sentido sólo al input y output del proceso (la presentación de la información y los resultados del aprendizaje) sino a todo aquel conjunto de factores y actuaciones (conductuales y cognitivas) que llevan al alumno a aprender”.

E R.J. García Gómez y F. Sanz Fernández (1997: 49)⁶² nos indican que el estilo de aprendizaje consiste en: “El modo personal de emplear y organizar el pensamiento y la actividad para afrontar y responder a las situaciones de aprendizaje”.

En esta definición, añaden los autores, se podrían incluir otros aspectos relativos a motivación, autoconcepto y grupos-clase.

A la pregunta de ¿por qué es importante el estilo de aprendizaje?, nos responden: “Porque, conociendo el estilo de aprendizaje de un alumno o alumna, podemos rentabilizar el esfuerzo que realiza”.

⁶¹ Zabalza, M.A. (1991): *Obra citada* .

⁶² García Gómez, R. J. y Sanz Fernández, F. (1997): *El trabajo del profesorado en contextos educativos (1): Atención a la diversidad*. Madrid, UNED.

5.2. Clasificación de los Estilos de Aprendizaje

Tampoco existe acuerdo entre los distintos autores en señalar los tipos de Estilos. Sólo en los cognitivos parece haber un cierto acuerdo, señalando la mayoría de ellos la Dependencia-Independencia de Campo y la Reflexividad-Impulsividad. La mayoría de los artículos comentados hacen referencia a estos Estilos, haciendo poco hincapié en los restantes.

Otro hecho a tener en cuenta, que dificulta la homogeneidad en la delimitación de las categorías de los Estilos de Aprendizaje, emana de los distintos campos de aplicación en los que han sido estudiados estos. Por ejemplo, la clasificación de los Dunn y de Price tiene en cuenta variables del “ambiente inmediato”, la “propia emotividad”, las “necesidades sociológicas”, las “necesidades físicas” y las “necesidades psicológicas”. Hemos de tener en cuenta que estos autores aplican los Estilos de Aprendizaje en los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Kolb reflexiona en profundidad sobre las repercusiones de los Estilos de Aprendizaje en la vida adulta de las personas. Para él, los Estilos de aprendizaje son cuatro y los denomina así: “Acomodador”, “Divergente”, “Asimilador” y “Convergente”.

Honey y Munford aplican los Estilos de Aprendizaje a directivos de empresas del Reino Unido. Para ellos, los Estilos son cuatro: “Activo”, “Reflexivo”, “Teórico” y “Pragmático”.

Con respecto a los factores que, según Zabalza (1991), se podrían señalar como de especial influencia en esta tarea a realizar por el alumno se encontrarían los siguientes:

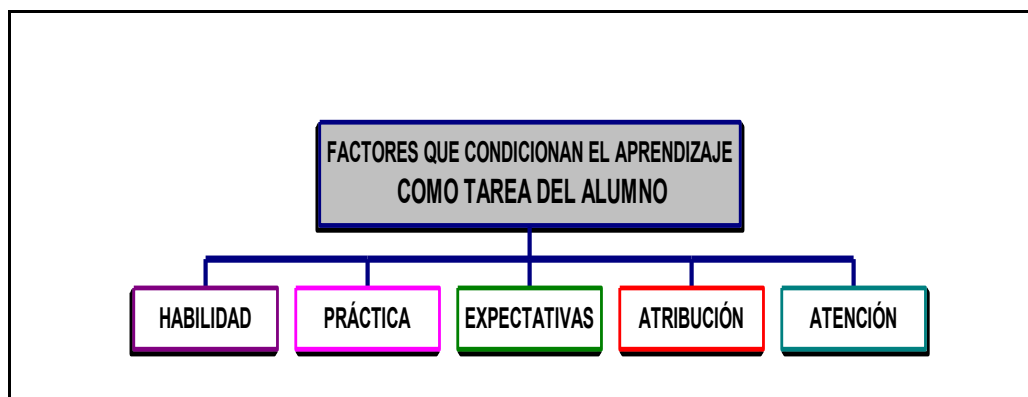


Figura 3: Factores que condicionan el aprendizaje como tarea del alumno.

1. En primer lugar, la “habilidad”, entendida ,en términos genéricos, como capacidad de aprender (como potencial de aprendizaje, no como destreza en el logro). Un concepto de habilidad que mira al proceso más que al resultado. Se refiere a cómo los sujetos afrontan la tarea de aprender algo, qué capacidades ponen en juego y cómo las manejan.

En el conjunto de investigaciones llevadas a cabo a este respecto (White, 1965; Cook y Mayer, 1983; Winne y Marx, 1983), pueden distinguirse diversos niveles de habilidad:

- habilidades de tipo estructural básico (percepción, memoria, atención, etc.);
- habilidades de tipo operacional cognitivo (“esquemas” tipo Piaget; “metacognición” en la línea de análisis de Vigotsky; “conexión nuevo-viejo” como en los planteamientos de Ausubel), etc.

Pese a la insuficiente estructuración interna del conjunto de habilidades señaladas, su

- ✓ en primer lugar, la habilidad de los sujetos está muy condicionada por las oportunidades de aprendizaje y,
- ✓ en segundo lugar, algo que resulta fundamental: tales habilidades pueden enseñarse.

2. En segundo lugar, “la práctica”, en el sentido de repetición (Thorndike, 1932), en el sentido de actividades iniciales y de repaso sobre el contenido a aprender (Fernández Huerta, 1974), en el sentido de tiempo dedicado a la tarea (Carrol, 1963; Berliner, 1979). La práctica, en tanto que tarea-trabajo, implica procesos de fatiga y saturación por parte del alumno (curvas de aprendizaje) e, indirectamente, decaimiento de la implicación en la tarea y de la atención.

3. En tercer lugar, la “percepción de la tarea” y de los “procesos instructivos”. Varios aspectos en este ámbito se han ido revelando como importantes condiciones del aprendizaje.

El primero de ellos se refiere a la forma en que los alumnos “entienden” el trabajo a realizar. El pensamiento de los alumnos sobre el trabajo a realizar influye en su forma de afrontarlo y, por tanto, de resolverlo.

Y el segundo consiste en la necesidad de clarificación e intervención por parte del profesor con respecto al proceso cognitivo y metacognitivo que los estudiantes realizan en las tareas de aprendizaje (Trillo, 1986)⁶³.

4. En cuarto lugar, “las expectativas”. La obra de Rosenthal y Jacobson (1968) con su “mito de Pygmalion”, supuso un importante desafío para teóricos y prácticos de la enseñanza. Un importante cuerpo de la literatura sobre el aprendizaje se ha referido al nivel de expectativas de los propios estudiantes y a la percepción que ellos tienen de las expectativas que sobre ellos posee el profesor .
5. Otro factor importante por su incidencia en el aprendizaje de alumnos es que se refiere a los procesos de “atribución” –a qué o a quiénes atribuye un alumno su propio éxito o fracaso; qué

⁶³ Trillo, F. (1986): “Análisis del Fracaso Escolar: autoestima, atribución y desamparo aprendido”. Tesis Doctoral. Dpto. de Didáctica. Univ. de Santiago de Compostela.

características atribuye a las situaciones de aprendizaje, a las tareas y a sí mismo en relación a ellas).

La dinámica atribucional del proceso de enseñanza-aprendizaje condiciona el desarrollo de dicho proceso, en la medida en que la propia motivación para la participación y el rendimiento en él, adquiere “sentido” en función de a qué se atribuya la causa del propio éxito o fracaso.

Sobre tres componentes del acto instructivo suelen aplicarse las atribuciones de los alumnos: habilidad, esfuerzo y éxito. La estructura básica de las atribuciones consiste en relacionar la idea que se tiene de la propia habilidad y del esfuerzo hecho con el éxito o fracaso obtenido.

Desde la perspectiva de la teoría de la atribución se ha arrojado nueva luz sobre diversos componentes de las estrategias didácticas como son los refuerzos, las alabanzas, la motivación y participación de los alumnos, etc. El alumno necesita percibir que existen relaciones de contingencia entre habilidad y éxito y entre esfuerzo y éxito para sentirse implicado en la tarea.

Las líneas de trabajo dentro de este ámbito, tanto en torno al “locus de control” como al “desamparo aprendido” concretan aún más las derivaciones didácticas de la atribución

6. Finalmente, otro aspecto al que se le ha venido concediendo notable importancia en las tareas de aprendizaje es la “atención”. La atención se ha abordado desde dos perspectivas:

- ✓ Los modelos centrados en el “tiempo” que el alumno se entregaba a la tarea.

Los modelos cognitivos se han acercado a la atención desde una versión subjetiva e interna de la atención –la atención como el tiempo “real” que los sujetos cuentan haber dedicado a las tareas y además como la forma en que han abordado los datos o informaciones suministradas, esto es, como “estrategia cognitiva”.

La Junta de Andalucía (1995)⁶⁴, en el Anexo de este documento, titulado “Algunos factores que configuran el estilo de aprendizaje”, proponen los siguientes:

ALGUNOS FACTORES QUE CONFIGURAN EL ESTILO DE APRENDIZAJE
¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno? Algunos alumnos tienen dificultad para centrar su atención cuando están sentados en una mesa junto con otros y prefieren trabajar solos. Los hay que suelen sacar gran provecho del trabajo con un compañero. Es fundamental observar estas situaciones y conocer qué agrupamiento es el más indicado para el alumno.
¿Cuánto tiempo puede permanecer concentrado? No todos los alumnos son capaces de estar concentrados en una

⁶⁴ Junta de Andalucía (1993): *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

tarea la misma cantidad de tiempo. También hemos de tener en cuenta el grado de dificultad de la tarea. Si ésta tiene un grado adecuado a las posibilidades del alumno, es muy probable que trabaje sobre ella durante más tiempo
<p>¿Qué actividades le interesan al alumno?</p> <p>El profesor debe estar atento para reconocer, a través de observaciones, qué actividades le interesan más al alumno. El profesor debe estar preparado no sólo para reconocer cuáles son los intereses y motivaciones del alumnado, sino también para ampliarlos y enriquecerlos.</p>
<p>¿Qué refuerza al niño?</p> <p>Determinar qué es lo que refuerza al alumno será de gran utilidad para asegurar determinados aprendizajes.</p>
<p>¿Cuál es el autoconcepto que tiene el alumno?</p> <p>Muchos alumnos con dificultades de aprendizaje se frustran fácilmente ante las tareas académicas y apenas muestran confianza en sí mismos con respecto a ellas. De nuevo es fundamental que se gradúe apropiadamente la dificultad de las tareas a emprender y también que se valore por encima de la capacidad el esfuerzo realizado como explicación de éxitos y fracasos.</p>

Tabla 6: Algunos factores que configuran el estilo de aprendizaje.

Vamos, seguidamente, a describir, de modo sintético, el cuestionario elaborado por los integrantes de un proyecto de formación en centros⁶⁵.

Lo enclavan dentro de la función tutorial.

Y pretenden “evaluar aquellos factores que tengan un papel relevante, favoreciendo o interfiriendo en las posibilidades de

⁶⁵ Varios (94-95): “Función Tutorial: Evaluación de los factores que configuran el estilo de aprendizaje del alumno/a”. (93-95): *Proyecto Adaptaciones curriculares*. Formación en Centros: C.P. “Axarquía” de Vélez-Málaga (Málaga). Centro de Profesores de la Axarquía.

aprendizaje de los alumnos/as, analizando las características individuales con las que éstos se enfrentan en la tareas escolares”.

Los factores que contemplan son los siguientes:

A. Agrupamientos:

- Gran grupo (ciclo, nivel, clase, ...)
- Grupo mediano
- Grupo pequeño
- Pareja
- Actividad individual

B. Materiales disponibles

C. Estrategias metodológicas

D. Atención - concentración

E. Intereses – motivaciones

F. Refuerzos – tipos

G. Autoconcepto

Aunque no hemos explicitado, con mucho detalle, las concreciones que ellos dan a cada factor. No obstante, si podemos observar con respecto a los factores expuestos, que aluden tanto al estilo de aprendizaje del alumno, como a la participación que tienen los profesores en el desarrollo del mismo, ya que incluyen como factores a las estrategias metodológicas, materiales que se les presenta a los alumnos, etc.

A continuación, señalamos las aportaciones de R. J. García Gómez y F. Sanz Fernández (1997: 49).⁶⁶ Aunque explícitamente estos autores no hacen una clasificación o tipología de estilos, al hablar de sus posibles manifestaciones, hacen referencia a :

- ➔ Preferencias de agrupamiento: pequeño grupo, trabajo por parejas, individual, etc.
- ➔ Momentos y actividades en los que se muestran más atentos, con mayor nivel de participación.
- ➔ Personas ante las cuales el alumnado se muestra más receptivo: compañeros y compañeras, profesorado, familiares, etc.
- ➔ Explicaciones que dan a sus éxitos o fracasos escolares, es decir, a qué atribuyen sus buenos o malos resultados: al esfuerzo, la mala suerte, a que el profesor le “tiene manía”, etc.

⁶⁶ García Gómez, R. J. y Sanz Fernández, F. (1997): *El trabajo del profesorado en contextos educativos (1): Atención a la diversidad*. Madrid, UNED.

- ➔ Qué estrategias, procedimientos, técnicas de estudio emplean para resolver una tarea.

- ➔ Con qué tipo de tareas obtienen mejores resultados:
 - ✓ Las más organizadas, es decir, aquellas en las que se indican los pasos a seguir.

 - ✓ Las que requieren una mayor autonomía en la organización de los tiempos y modos de proceder y que pretenden buscar soluciones nuevas.

- ➔ Cómo afrontan las tareas:
 - ✓ Fijándose en aspectos generales desde el comienzo (estilo global) o en hechos concretos.

 - ✓ Si una tarea le sale mal, intenta hacerla de nuevo, insiste (estilo persistente) o, por el contrario, si una cosa le sale mal, abandona, no lo intenta.

 - ✓ Si ante los errores vuelve a insistir, sin cambiar el procedimiento de abordaje (estilo rígido), o, por el contrario, ante las equivocaciones y errores cambia de procedimiento.

- ✓ Si antes de comenzar una tarea, se para, piensa cómo hacerla (estilo reflexivo), o, por el contrario, comienza inmediatamente, sin pararse a pensar en cómo realizarla.

- ➔ Qué medios de expresión le son más familiares y cuáles encierran más dificultad.

Méndez, Moreno y Ripa (1999: 34)⁶⁷ proponen, entre los factores integrantes de aspectos a observar en una primera evaluación de las dificultades de aprendizaje de los alumnos - recogidos en una “Ficha de derivación/recepción de casos”-, el factor 1 que hace referencia, explícitamente a “Estilo, motivación y estrategias de aprendizaje”, y que especifican del siguiente modo:

⁶⁷ Méndez, L., Moreno R. y Ripa, C. (1999): *Adaptaciones Curriculares*. Madrid, Narcea.

FICHA DE DERIVACIÓN/RECEPCIÓN DE CASOS

ASPECTOS A OBSERVAR

FACTORES	MEDIDAS TOMADAS Y RESULTADOS
<p>1. Estilo, motivación y estrategia de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Cómo responde y cuáles son sus preferencias.<input type="checkbox"/> Condiciones ambientales<input type="checkbox"/> Agrupamientos (solo, grupo pequeño, grupo grande).<input type="checkbox"/> Atención (tareas en que se centra más, se dispersa, material al que presta más atención).<input type="checkbox"/> Refuerzo (tipos de recompensa, búsqueda del refuerzo, ...)<input type="checkbox"/> Intereses (actividades que le motivan más, cuáles no le interesan, ...).<input type="checkbox"/> Estrategias de aprendizaje (acepta la ayuda, qué tipo de ayuda le sirve, ...)	

Tabla 7: Méndez, Moreno y Ripa (1999)

En el *Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)* (2000)⁶⁸, elaborado por varios autores, se recoge una especie de cuestionario sobre “estilo de aprendizaje”, donde se alude, según los autores, a todos aquellos aspectos que influyen en el alumno a la hora de enfrentarse a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como a su motivación para aprender.

⁶⁸ Varios: (2000): *Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)*. Madrid, Escuela Española.

Indicándonos que muchos de estos datos pueden recogerse del informe de evaluación psicopedagógica elaborado por el Equipo de Orientación.

En los items se señalan aspectos como agrupamientos, estrategias de pensamiento, refuerzos más potentes, actitud ante el trabajo escolar, preferencias con respecto a actividades, etc.

En el apartado de observaciones podrán ser recogidos otros aspectos significativos, ya que hay niños que no se ajustan a un estilo de aprendizaje determinado.

A continuación, incluimos el cuestionario indicado.

ESTILO DE APRENDIZAJE

Presenta inseguridad e inhibiciones en grupo porque muestra sus limitaciones. Prefiere actividades individuales donde recibe atención directa.	
Le refuerza mucho realizar bien las actividades, sintiéndose contento y motivado por ello.	
Le motivan las actividades en las que tiene posibilidades de éxito.	
Tiene falta de hábitos de escucha y atención. Permanece atento durante escasos segundos cuando está solo. Aumenta considerablemente el tiempo de atención con la dirección del profesor/a.	
Le gusta llamar la atención del profesor/a.	
Aprende mejor con ayudas visuales que facilitan la entrada de información.	
Se muestra impulsivo y poco constante en la realización de la tarea y por ello responde mejor cuando las actividades son cortas.	
Tiene dificultades para organizar el trabajo y por ello prefiere el trabajo dirigido.	
Mantiene poca interacción con iguales. No sabe jugar, compartir materiales, responsabilidades.	
Busca la compañía de los pequeños para jugar.	

Tiene falta de seguridad en sí mismo y baja autoestima.	
Reclama constantemente afectividad y apoyo.	
Habla y se mueve continuamente. Es muy inquieto.	
Presenta conductas muy desordenadas y anárquicas.	
Valora sus producciones.	
Valora escasamente sus producciones.	
Se autorrefuerza cuando puede mostrar en público sus habilidades.	
Prefiere trabajar individualmente.	
Prefiere trabajar en pequeño grupo.	
Tiene tendencia a abandonar la tarea cuando encuentra dificultades.	
Persiste en la tarea aunque encuentre dificultades.	
Habitualmente termina las tareas.	
No suele terminar nunca las tareas que se le ponen.	
Tiene escaso grado de comprensión de las instrucciones.	
Aprende muy bien a través de cuentos, juegos y canciones.	
Encuentra muy reforzante la expresión artística y pintura.	
Realiza de forma autónoma trabajos dirigidos con pautas bien marcadas.	
Aborda los problemas paso a paso.	
Hace aproximaciones y tanteos durante la ejecución de la tarea.	
Se centra en hechos concretos.	
Se centra en aspectos generales.	
Persiste en un sistema de trabajo, aunque no funcione.	
Se para a pensar antes de abordar una tarea.	
A la hora de comenzar a realizar las tareas, actúa de forma precipitada.	
Cuando se le presenta una dificultad, toma una decisión rápida, sin pensar.	
Trata de memorizar.	
Cuando realiza una tarea, cambia constantemente objetivo	
Enriquece lo que aprende con aportaciones personales.	
Se muestra detallista y perfeccionista a la hora de realizar una tarea.	
Su acceso al conocimiento lo basa en elementos visuales: lectura, observación...	
Su acceso al conocimiento lo basa en elementos auditivos: hablar, escuchar...	
Su acceso al conocimiento lo basa en la manipulación, experimentación...	
Su nivel general de motivación hacia las tareas escolares es:	
Muy alto.	
Alto.	
Normal.	
Bajo.	

Muy Bajo.	
Disfruta con el trabajo escolar.	
Manifiesta escaso interés por el trabajo escolar.	
Le preocupa su capacidad para el trabajo escolar.	
Se bloquea ante las evaluaciones o cuando se le pregunta.	
Manifiesta ansiedad ante la tarea.	
Manifiesta curiosidad por los objetos y fenómenos nuevos.	
Se muestra preocupado/a por las calificaciones en los controles o exámenes.	
Aparenta trabajar como los demás, pero se limita a copiar.	
Reacciona positivamente ante los refuerzos que se le dan en público.	
Reacciones negativamente ante los refuerzos que se le dan en público.	
No acepta fácilmente los errores.	
Anticipa ordenadamente los pasos que requiere una tarea.	
Omite pasos esenciales al anticipar una tarea.	
Es cuidadoso y limpio en la presentación de las tareas escolares.	
Es cuidadoso/a con el material escolar propio y ajeno.	
En su clase, prefiere los trabajos en grupo, participando en ellos activamente.	
En algunas actividades su ritmo de trabajo es adecuado al del grupo.	
Verbaliza las acciones que realiza durante la tarea.	

Tabla 8: Estilos de aprendizaje, según el DIAC (2000)

Observamos cierta falta de sistematización, ya que relaciona una serie de ítem, sin establecer dimensiones que los encuadren. No obstante, puede ser útil para reflexionar sobre el contenido que desarrollan los ítems.

Por último, vamos a referirnos a la clasificación de los Dunn (1984)⁶⁹, que aunque cronológicamente es anterior a otras clasificaciones ya expuestas, y puede parecer una incongruencia el comentarla ahora. No obstante, hemos de indicar que dejarla para el final del presente apartado es debido a que es en esta clasificación en la que nos hemos basado a la hora de elaborar nuestro cuestionario, por considerarla bastante completa

⁶⁹ Dunn, K. y Dunn, R. (1984): *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid, Anaya.

Su primera propuesta de Estilo de Aprendizaje se publicó en 1972 con un modelo compuesto por las categorías que afectan al aprendizaje de los alumnos con los estímulos procedentes de:

- Ambiente Inmediato
- Propia Emotividad
- Necesidades Sociológicas
- Necesidades Físicas

ESTÍMULOS	DIAGNÓSTICO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE					
	ELEMENTOS					
Ambientales	Sonido	Luz	Temperatura		Forma del medio	
Emotivos	Motivación	Persistencia	Responsabilidad		Estructura	
Físicos	Percepción	Alimentación	Tiempo		Movilidad	
Sociológicos	Compañeros	Independencia	Pareja	Grup	Adulto	Varios

Tabla 9: Estilos de Aprendizaje, adaptado de Dunn (1978)

En 1979, los Dunn añaden elementos del estilo cognitivo a su modelo (Dunn, Dunn y Price, 1979).

En 1980, se revisa de nuevo el paradigma para incluir las referencias a los hemisferios cerebrales; y en 1983 se añaden las observaciones recientes sobre la especialización hemisférica cerebral.

ESTÍMULOS	DIAGNÓSTICO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE		
	ELEMENTOS		
Psicológicos	Analítico Global	Hemisferio derecho Hemisferio izquierdo	Impulsividad Reflexividad

Tabla 10: Estilos de Aprendizaje, Dunn, 1985

En apartados posteriores nos referiremos al cuestionario elaborado por los Dunn y Price, donde se incluyen o se estructuran los factores aquí indicados.

5.3. Investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje

Como nos indica Alonso (1992)⁷⁰, Rita y Kenneth Dunn son los autores más representativos en la investigación de los Estilos de Aprendizaje en los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria. Rita, desde el “Center for the Study of Learning and Teaching Styles” de la Universidad de St. John, de New York, y Kenneth, desde la NASSP – National Association of Secondary Schools Principals-, ya que han posibilitado tanto las investigaciones como las aplicaciones prácticas de los Estilos de Aprendizajes en las Escuelas. Ambos han trabajado

⁷⁰ Alonso García, C. (1992): *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

e investigado sin descanso en los últimos 30 años, con la pretensión de que sus investigaciones pudieran ser utilizadas en las escuelas de manera casi inmediata.

Otros autores, también ha investigado sobre este nivel educativo, como son: Cheney (1974), Bayliss (1977), Kaley (1977), Urbschat (1977), Messer (1979), Murray (1980), Wason (1980), White (1980), Pizzo (1981), Krimsky (1982), Cody (1983), Virostko (1983) Weinberg (1983), Wheeler (1983), Martín (1986) Martínez (1987), Pies (1987). Una gran parte de estas investigaciones están referidas a establecer relaciones entre estilos de aprendizaje y enseñanza de la lectura.

En el panorama español, hemos podido comprobar que las investigaciones a nivel de educación primaria son casi inexistentes, dedicándose, casi por completo, los investigadores al nivel de enseñanza universitaria, y, en algunos casos, al nivel de educación secundaria..

Muestra de ellos son las tesis realizadas sobre los estilos de aprendizaje en relación con la enseñanza universitaria, como por ejemplo, las siguientes:

González Tirados, R.M. (1985): *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Universidad Complutense de Madrid.

Cano García, F. (1991): *Estrategias y estilos de aprendizaje en la universidad: un análisis multivariado*. Universidad de Granada.

Alonso García, Catalina M. (1992): *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Universidad Complutense de Madrid.

Segura Vera, Susana (1996): *Evaluación de los estilos de pensamiento de los estudiantes de enseñanzas medias*. Universidad de Málaga. Tesina.

A continuación, vamos a ilustrar, mediante tablas, una muestra de los temas más investigados en relación a los estilos de aprendizaje.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA	
Autor-es	Fecha
González Tirados, R.M.	1986
Pettigrew et al.	1989
Sims et al.	1989
Allinson y Hayes	1990
Potter	1990
Stewar	1990
Guber et al.	1991
Veras et al.	1991
Alonso	1992
Goldstein et al.	1992
Mares y Skalska	1994
Murray	1994
Olry-Louis	1995
Loo, R.	1996
Prins et al.	1996
Willcoxson, L. y Prosser	1996
Esteban et als.	1997
Sandler-Smith, E.	1997
Buchanan et als.	1998
Leutner y Plass	1998

ESTILOS DE ENSEÑAR/ ESTILOS DE APRENDER	
Dunn y Frazier	1990
Hayes	1993
Kaplan et al.	1995
Wallace, J.	1995
Banner et al.	1997
Onwuegbuzie et al.	1998
Sánchez Riesco, O.	1998
Fletcher y Patrick	199

PROGRAMAS	
Autor-es	Fecha
Andrews	1990
Stewar	1990
Valle	1990
Beishuizen	1994
Dunn et al.	1997

CONCEPTO	
Albuerne, F.	1991
Griggs	1991
Cleverly	1994
Rayner et al.	1997
Reynolds.	1997

RENDIMIENTO ACADÉMICO	
Potter	1990
Egeiger	1991
Cano y Justicia	1993
Ocum R. et al.	1995
Esteban et als.	1997

PATRONES	
Dunn, R.	1990
Guber et al.	1991
Lima Torres	1994
Mishra, J.	1998

PERSONALIDAD/MOTIVACIÓN	
Furham, A.	1992
Jackson et al.	1996
Busato et als.	1999

MULTICULTURALIDAD	
Chang	1988
Ryan, J.	1992
Lam, S.	1998

Por último, voy a hacer mención a la importancia que últimamente se está dando a la aplicación de los Estilos de Aprendizaje a distintos campos.

En primer lugar, es notoria su aportación a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y, como consecuencia, a un aumento del nivel de rendimiento académico del alumno, y también a un incremento en la autoestima del profesor, es decir, en la satisfacción personal derivada de su labor profesional.

Hay investigaciones que remarcan las implicaciones que tienen los Estilos de Aprendizaje en la conducta vocacional.

En segundo lugar, existen investigaciones que resaltan el papel de los Estilos de Aprendizaje en la Formación de Empresas.

También se está investigando el papel que juega la teoría de los Estilos de Aprendizaje aplicada a las diferencias culturales.

Se está avanzando, igualmente, en la integración de los Estilos de Aprendizaje y las Nuevas Tecnologías. Son varias las investigaciones que en los últimos años están investigando sobre los estilos de aprendizaje y programas multimedia.

CAPÍTULO 6

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

6.1. Técnicas

¿Qué instrumentos podemos utilizar para averiguar cuáles son los estilos de aprendizaje que presentan nuestros alumnos?

En general, cualquier instrumento que sea adecuado para alumnos de esta etapa educativa – Educación Primaria-, de acuerdo con las técnicas de recogida de datos que consideremos más apropiadas.

Las técnicas empleadas para la recogida de datos han de favorecer que ésta resulte todo lo rigurosa, sistemática, controlada y completa que se considere necesario en el tema que nos ocupe.

A continuación, pasamos a describir las que consideramos más adecuadas para nuestro estudio.

Observación:

“La observación, siguiendo a Casanova (1995), consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios”.

Postic y de Ketele (1992: 17)⁷¹, definen la observación de la siguiente manera: “es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros)”.

Los maestros pueden utilizar esta técnica para obtener información acerca de los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

No obstante, existen problemas a la hora de emplear esta técnica, debido a las condiciones en que se observa habitualmente en el aula:

- Irregularmente: unas veces sí y otras no.

⁷¹ Postic, M y de Ketele, J.M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Madrid, Narcea.

- Sin objetivos delimitados de antemano.
- Sin registros escritos de lo observado.
- De modo individual, por lo que se corre el riesgo de la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

Para que los datos recogidos por observación posea la fiabilidad y validez necesarias, ésta debe plantearse con una serie de características, entre las que cabe destacar:

- Planificación.
- Definición clara y precisa de objetivos.
- Sistematización.
- Delimitación de los datos que se recogerán.
- Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes.
- Triangulación de las observaciones realizadas.

Cohen y Manion (1990)⁷², distinguen dos tipos fundamentales de observación: la *participante* y la *no participante*.

⁷² Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

En la observación participante, el observador está integrado, en mayor o menor medida, en el grupo al que debe observar. La posición del profesor o profesora puede considerarse dentro de esta categoría, porque forma parte del proceso educativo que está teniendo lugar.

En la observación no participante, el observador es absolutamente externo al grupo, se mantiene al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros.

Entrevista:

Puede definirse como una conversación intencional. Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptúa como un cuestionario, más o menos estructurado o abierto, planteado y respondido de forma oral en situación de comunicación personal directa. Permite, por estas características, obtener cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo.

Como medio de obtener información para llegar a evaluar al alumnado, ofrece ventajas, entre las cuales cabe destacar:

Garantía de que los datos obtenidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas cuestiones se planteen

y conseguir un buen nivel de comunicación entre entrevistador y entrevistado.
Posibilidad de captar la actitud del entrevistado hacia el problema o tema que se presente.

Profundidad en las respuestas obtenidas.

Para que la entrevista satisfaga estas virtualidades es necesario que las preguntas realizadas se ajusten adecuadamente a la situación que se investiga, siendo claras, precisas y objetivas.

Sin embargo, la entrevista presenta ciertas dificultades para el entrevistador, como son:

El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y su ejecución, especialmente cuando debe entrevistarse a un gran número de sujetos.

La preparación previa que supone su correcta realización para la obtención de los datos prefijados.

El sesgo de la información que puede presentarse en el entrevistador por su conocimiento anterior de la situación.

Encuesta:

La encuesta consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. Esta recogida de datos puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica, el envío del cuestionario por correo, etc.

El diseño de la encuesta requiere:

Conocer claramente la finalidad que se pretende con su utilización

Determinar la población a la que se dirige, que debe poseer la información que se solicita.

Disponer de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

En función de los datos anteriores, al diseñar la encuesta se tendrá en cuenta la duración de la misma, si su aplicación va a ser muestra o poblacional, la elaboración del cuestionario, su aplicación piloto y corrección subsiguiente, la aplicación del cuestionario y el tratamiento de los datos obtenidos (codificación, en su caso, vaciado, análisis e interpretación). En todas las situaciones será necesario prever el modelo de informe más adecuado para plasmar los resultados obtenidos. Refiriéndonos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe concretar la aplicación de la encuesta⁷³.

Sociometría:

La sociometría es una técnica que ofrece información acerca de la estructura interna de los grupos. Con su utilización se conocen los modos de agrupamientos espontáneos que aparecen en ellos, al

⁷³ Este planteamiento se amplía más adelante, al tratar el cuestionario, dentro de los instrumentos para la recogida de datos.

igual que la existencia de rechazos claros con relación a detectarse en el ámbito intelectual o en el campo afectivo⁷⁴.

Su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica por la incidencia reconocida que tiene la buena integración del individuo en el grupo y el adecuado clima del mismo⁷⁵ para alcanzar un rendimiento escolar correlacionado adecuadamente con las capacidades del alumnado⁷⁶. Por otra parte, cuando el profesor debe adoptar estrategias de trabajo en equipo, por ejemplo, es imprescindible que conozca la estructura interna del grupo, de manera que, en función de sus objetivos, de las actividades que se vayan a desarrollar y de la mayor o menor necesidad de intervención, establezca que los equipos se formen espontáneamente o decida él mismo quién debe integrar cada equipo.

Cuando se desarrollen, más adelante, los instrumentos que se utilizan en la sociometría para la recogida y representación de los datos, ampliaremos con mayor profundidad la aplicación de esta técnica.

⁷⁴ Casanova M.A. (1991): *La Sociometría en el aula*. Madrid, La Muralla.

⁷⁵ Moos, R. H. (1989): *Escala de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid, TEA.

⁷⁶ Gómez Dacal, G. (1992): *Rasgos del alumno, eficacia docente y éxito escolar*. Madrid, La Muralla.

Trabajos del alumno:

En este apartado consideramos incluido todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos y alumnas realizan en el aula o fuera de ella.

Resulta fundamental que, en función de los objetivos que se pretenden conseguir y los contenidos seleccionados para ello, el profesor establezca las actividades (trabajos escritos, individuales, en grupo, orales, ejercicios de diverso tipo: motrices, intelectuales, plásticos, musicales, etc.) que el alumnado debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes consecuentes. Estas actividades deberán permitir, lógicamente la evaluación del proceso de aprendizaje que está teniendo lugar y de los resultados que se alcanzan. Por lo tanto, los trabajos del alumno (denominados así genéricamente) constituyen una fuente de datos insustituible para disponer de la información precisa en los procesos de evaluación.

Cada una de las etapas educativas y las diversas áreas o materias curriculares requieren la práctica de tipos de trabajo diferenciados, ajustados a la madurez de los alumnos y a la especificidad de la disciplina. También los distintos tipos de contenido exigen, para su dominio, la realización de las actividades diarias.

No obstante, en el planteamiento de los trabajos adecuados, como técnica de recogida de datos, el profesorado posee gran

práctica, pues es el ámbito especializado a través del cual desarrolla la mayor parte de su profesión con los alumnos y alumnas. Por ello, simplemente dejamos constatada su relevancia, pues para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la consecución de cualquier objetivo didáctico, el diseño de las actividades apropiadas es la pieza clave: durante su realización debe ser posible valorar los aprendizajes afianzados, las dificultades surgidas, sus causas, etc., sin necesidad de tener que proponer, después, nuevas actividades o trabajos que ya no servirán para evaluar el proceso transcurrido, sino, en el mejor de los casos, solamente alguno de los resultados alcanzados.

6.2. Instrumentos

Entre los instrumentos de evaluación más adecuados a utilizar en Educación Primaria, podemos destacar los siguientes:

Escalas de observación:

En ellas se registran los comportamientos manifestados por los niños durante su estancia en el Centro y que se señalan como significativos para describir modelos de desarrollo.

Se puede elaborar un listado de actividades, conductas y contenidos para verificar su identificación en momentos determinados.

Consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se recogen, en la columna de la izquierda, los objetivos que deben alcanzarse en un período de tiempo medio/largo o los indicadores que desean valorarse a lo largo del período de tiempo que se determine. En la parte superior, horizontalmente, aparecerá el nombre de los alumnos de un grupo/clase.

Listas de control:

Consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se recogen, en la columna de la izquierda, los objetivos que deben alcanzarse en un período de tiempo medio/largo o los indicadores que desean valorarse a lo largo del período de tiempo que se determine. En la parte superior, horizontalmente, aparecerá el nombre de los alumnos de un grupo/clase.

Escala de valoración:

Consiste en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente.

Registros anecdóticos:

En ellos se anotan aquellas situaciones o comportamientos que, por apartarse de lo habitual, requieren una interpretación más detallada.

Consiste en una ficha donde aparece el nombre del alumno o alumna, la observación realizada, la fecha de la observación y la firma del profesor que la ha efectuado

Diarios de clase:

En ellos se recogen los datos más relevantes de cada jornada –asistencia de alumnos, actividades realizadas, materiales empleados, resultados generales obtenidos, ...- y la valoración de los mismos.

Se recoge, pues, en ellos lo significativo del día a día, así como la reflexión del profesor sobre su práctica.

La recogida de datos más personal, menos formalizada pero, quizá, según nos indica Casanova (1995)⁷⁷, más rica en cuanto a interpretaciones y reflejo de las situaciones que se van sucediendo en el quehacer docente desde el enfoque subjetivo de cada profesor, suele realizarse en el diario, como instrumento en el que se anotan,

⁷⁷ Casanova, M^a Antonia (1995): *Obra citada*

cada día, algunos hechos que se han considerado importantes tanto en lo ocurrido en el centro o en el aula, como en la relación con algún alumno, entre los propios alumnos, etc.

También se suelen registrar datos en torno a la programación que el docente desarrolla, manifestando lo que se pensaba hacer, lo que se ha podido hacer, por qué se han cambiado determinados elementos, ..

Entrevista:

Es un instrumento muy adecuado para intercambiar información con los padres, ya que éstos tienen un gran protagonismo a la hora de facilitar el progreso del alumno (Colás, 1994)⁷⁸.

Con objeto de fomentar la participación de los padres es necesario establecer una relación en la que los padres se consideren valorados como educadores y poseedores de una información valiosa e indispensable para el educador (MEC, 1993)⁷⁹.

⁷⁸ Colás, M.P. y otros (1994): *La observación y la evaluación en el segundo ciclo de Educación infantil*. Madrid, Escuela Española.

⁷⁹ MEC (1993): *Orientaciones didácticas. Educación Infantil*. Madrid.

Observación externa:

La observación por parte de alguien que no participa habitualmente en la actividad escolar de manera directa proporciona información complementaria acerca del proceso de enseñanza, la cual puede ser muy útil al profesor para su autoevaluación.

Los observadores externos pueden ser los padres, en salidas o talleres, los miembros del equipo de apoyo externo, o los propios compañeros profesores de otros grupos.

Conversaciones:

A través de ellas se puede hablar y escuchar a los niños de forma individual o colectiva, lo cual da lugar a informaciones de gran importancia. Es importante resaltar que estas conversaciones pueden recogerse tanto en situaciones dirigidas como espontáneas. Ahora bien, hay que tener en cuenta que en una conversación forzada en exceso se pueden producir respuestas condicionadas, con lo cual esta información estaría sesgada.

Técnicas audiovisuales:

Más que un instrumento en sí se pueden considerar como un procedimiento de registro de las observaciones.

Por ejemplo, para grabar conversaciones en cassette que atenúen la fugacidad de las mismas y puedan ser recuperadas posteriormente para analizarlas detalladamente.

El uso de la fotografía, por ejemplo resulta útil para dejar constancia de múltiples elementos educativos, que pueden tener incidencia o poner de manifiesto lo que está ocurriendo durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando así , también, a mejorar los mismos y a interpretar los resultados.

La riqueza de datos que ofrece una grabación en video o en cinta es enorme.

Observación del grupo:

La información sobre los individuos se complementa con la información que se obtiene de la observación del grupo. Para esta observación es necesario utilizar técnicas específicas como pueden ser los juegos colectivos, trabajos en grupos, pruebas sociométricas.

Juego:

A través del juego y debido a la importancia que éste tiene en el desarrollo de los niños se puede obtener información significativa. Los juegos pueden ser tanto dirigidos como espontáneos.

Producciones:

El análisis de trabajos hechos por los niños también es una fuente importante de información. Pero estamos de acuerdo con el MEC (1993), en la obra ya citada, en que hay que tener en cuenta no sólo el resultado aisladamente, sino que debemos tener en cuenta lo que se pretendía al comenzar la tarea, posibles estrategias que se han podido utilizar para llegar al final, qué elementos se han utilizado, con grado de interacción, qué actitud ha tenido el adulto, ...

Autoevaluación:

Como nos indica Colás (1994), en la obra ya citada, es conveniente invitar al niño a que participe en la evaluación de su progreso, a través de la coevaluación o autoevaluación. Con esto el niño se siente responsable de su proceso de aprendizaje y siente que su opinión es tenida en cuenta en dicho proceso.

Informes:

Los informes que proceden de profesionales que hayan estado con los alumnos, en el centro o fuera de él, tienen una gran utilidad para el maestro. Sin embargo, como se nos comenta en esta obra publicada por el MEC (1993), este informe debe ser contrastado con la evaluación inicial.

Sociograma :

Es la forma gráfica de representación de los resultados obtenidos después de aplicar las técnicas sociométricas en el aula.

Es interesante detectar mediante el sociograma:

- ✓ La aceptación que un alumno posee en su grupo.
- ✓ El grado general de cohesión del grupo.
- ✓ La existencia o inexistencia de un líder.
- ✓ La localización de sujetos aislados en el grupo.
- ✓ La existencia o inexistencia de sujetos rechazados por el conjunto del grupo.

6.2.1. Cuestionarios

Considerando el tema que nos ocupa creemos que debemos desarrollar con más amplitud este tipo de instrumento de recogida y análisis de datos.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema. Habitualmente, se aplica por escrito a un determinado número de sujetos.

El cuestionario puede ser “de recogida de información para una encuesta”, o “de control de procesos y resultados de aprendizaje”.

Cuando se elabora un cuestionario es preciso respetar los requisitos que debe reunir para que cumpla su función y pueda ser cumplimentado sin problemas por los sujetos a quienes se dirige. Fundamentalmente, estos requisitos se centran en los siguientes:

Lenguaje claro y adaptado a la población que debe responderlo.

Utilización de términos bien definidos, sin ambigüedad, de manera que el enunciado no se preste a interpretaciones dudosas.

Preguntas únicas en cada cuestión planteada. Una pregunta doble impedirá u oscurecerá la respuesta, ya que sólo sería posible responderla en los casos en que coincidiera la respuesta a las dos preguntas.

Planteamiento no directivo de las preguntas, sin utilizar dobles negaciones que las oscurezcan

Texto de la pregunta sin suposiciones implícitas, que pueden responder o no a la realidad del sujeto que contesta. Si las incluye, habrá personas que no podrán cumplimentarla.

Las preguntas deben recoger toda la información relevante para la evaluación que se lleva a cabo.

Aplicación del cuestionario a la población apropiada, según la

información que se desea obtener.

Formato sencillo, que facilite su cumplimentación, es decir, diferenciación clara de cada pregunta, espacio suficiente para responder, redacción correcta, letra fácilmente legible, etc.

De acuerdo con el tipo de respuesta que se solicita de los sujetos, los cuestionarios se clasifican en tres tipos: cerrados, abiertos y mixtos.

Dado que el cuestionario que hemos elaborado pertenece a la categoría de “cerrado”, a continuación pasamos a concretar las características de este tipo de cuestionarios.

Los *cuestionarios cerrados* plantean preguntas que deben contestarse con “sí” o “no”, “verdadero” o “falso”, o señalando uno de los apartados que se ofrezca como opción, de acuerdo con las instrucciones dadas.

Todas las respuestas posibles están previstas, lo que permite realizar un tratamiento rápido de los datos, una vez vaciado el contenido de los cuestionario, bien manualmente, bien en el programa informático creado al respecto. Ésta es su ventaja principal. El inconveniente es que deben estar compuestos por preguntas que sea posible responder de la forma expuesta, sin explicaciones añadidas, lo cual puede restar riqueza de información a las respuestas.

6.3. Instrumentos Específicos de Evaluación de Estilos de Aprendizaje

Como el cuestionario que hemos elaborado toma como referencia el LSI de los Dunn y Price, consideramos que es adecuado pasar a describir el que ha dado origen a él.

No obstante, no nos detendremos a explicar los estímulos y elementos de que se compone, ya que esto ha sido explicado en apartados anteriores, ni tampoco nos referiremos al concepto de estilo de aprendizaje, que está a la base del cuestionario, por las mismas razones aducidas anteriormente.

Sólo describiremos sus instrucciones, la relación de ítems que lo componen, así como la plantilla de corrección, que los autores aportan.

Seguiremos, en apartados posteriores, complementando la información ya presentada sobre dicho cuestionario, o inventario de estilos de aprendizaje (LSI).

6.3.1. Inventario de estilos de aprendizaje (LSI) de Rita Dunn, Kenneth Dunn y Gary E. Price

INSTRUCCIONES

Este inventario tiene varias frases acerca de la forma en que les gusta aprender a las personas. Lee cada una de las frases y piensa detenidamente si estarías de acuerdo o en desacuerdo con dichas frases en lo que a ti se refiere. Si estás de acuerdo, responde “verdadero”, y si estás en desacuerdo, escribe “falso”.

Tienes que dar tu reacción más inmediata a cada una de estas preguntas. Por favor, responde separadamente a cada pregunta escribiendo tu respuesta en la hoja de respuestas que se te proporcionará aparte. No escribas en este cuadernillo.

Antes de que comiences a responder a las preguntas, asegúrate de que escribes tu nombre, sexo, y el resto de la información que se te pide en los espacios que a tal fin hay en la hoja de respuestas.

Recuerda e intenta responder a todas las preguntas.

Ahora abre el cuadernillo y comienza con la pregunta 1.

RELACIÓN DE ITEMS

1	Estudio mejor cuando estoy tranquilo
2	Puedo aislarme del ruido cuando trabajo
3	Me gusta estudiar con mucha luz
4	Estudio mejor cuando hay luz débil
5	Me concentro mejor cuando hace buena temperatura
6	Me concentro mejor cuando hace frío
7	Cuando estudio me gusta sentarme en una silla cómoda o en un sofá
8	Me adormezco si no puedo sentarme en una silla dura cuando estoy estudiando
9	Me siento bien cuando me van bien las cosas en la escuela
10	Cuando me va bien en la escuela los mayores de mi casa se sienten orgullosos de mí
11	Las cosas de fuera de la escuela son más importantes que el trabajo de la escuela
12	Me gusta terminar lo que empiezo
13	Es muy raro que termine todo mi trabajo
14	Me tienen que recordar a a menudo lo que tengo que hacer
15	Me acuerdo de hacer lo que me dicen
16	Me gusta que me digan exactamente lo que tengo que hacer
17	Cuando tengo muchas cosas para estudiar, me gusta estar solo
18	Cuando tengo mucho que estudiar, me gusta trabajar con un grupo de amigos
19	Me gusta estudiar con uno o dos amigos
20	Algunas veces me gusta estudiar en solitario y otras veces con amigos
21	De lo que más me acuerdo es de aquello sobre lo que leo
22	Estudio mejor cuando estoy comiendo algo mientras estudio
23	Me gusta comer, beber o masticar, pero sólo después de terminar de estudiar
24	A menudo pico algo mientras estudio
25	Pienso mejor inmediatamente antes de comer
26	Recuerdo mejor las cosas que estudio a primera hora de la mañana
27	Recuerdo mejor las cosas que estudio por la tarde
28	Detesto tener que acostarme por la noche
29	Normalmente empiezo a hacer la tarea después de comer
30	Cuando estoy estudiando me levanto a menudo a hacer cosas (como tomar una bebida, comer una galleta, etc.) y luego vuelvo al trabajo
31	Cuando estudio, no dejo el trabajo hasta que lo termino
32	El ruido me impide concentrarme

33	Los sonidos no me molestan cuando estudio
34	En casa normalmente estudio bajo una lámpara con pantalla, mientras que el resto de la habitación está en penumbra
35	Cuando estudio enciendo muchas lámpara
36	Normalmente me siento más cómodo en las épocas calurosas que en las épocas más frescas
37	Normalmente, me siento mejor en las épocas frescas que en las calurosas
38	Me gusta salir a la calle cuando hace buen tiempo
39	Estudio mejor en una mesa o en pupitre
40	Me gusta estudiar encima de la alfombra o de una estera
41	Creo que mi profesor se pone contento cuando me van bien las cosas en la escuela
42	Me gusta que mi profesor se sienta orgulloso de mí
43	A nadie le importa si me va bien en la escuela
44	Mi madre quiere que saque buenas notas
45	A mí mismo me gusta conseguir buenas notas
46	Me encanta aprender nuevas cosas
47	Normalmente termino siempre la tarea
48	A menudo se me olvida hacer los deberes
49	Me tienen que recordar muchas veces lo que tengo que hacer
50	No me olvido de hacer lo que me mandan
51	Siempre hago lo que prometo
52	Me gusta que me digan exactamente lo que tengo que hacer
53	Me gusta poder hacer las cosas del modo que a mí me gusta
54	Trabajo mejor si sé que alguien va a examinar los resultados
55	Cuando tengo mucho que hacer, me gusta estar con dos amigos
56	Cuando tengo mucho que hacer, me gusta estar con dos amigos
57	Me gusta que haya adultos cerca cuando estoy trabajando en solitario o con algún amigo
58	Las cosas que más me gusta hacer en la escuela las hago con un grupo de amigos
59	Las cosas que más me gusta hacer en la escuela las hago con adultos
60	Cuando tengo que aprender alguna cosa nueva, me gusta hacerlo por medio de algún juego
61	Recuerdo mejor las cosas que oigo
62	Me gusta que la gente me hable
63	Me gusta ver la televisión
64	Me gusta moldear cosas con mis manos
65	Me gusta hacer experimentos
66	Me gusta comer, beber, masticar algo mientras estoy estudiando

67	No como, ni bebo, ni mastico mientras estudio
68	Estudio mejor poco antes de la hora de comer
69	Recuerdo mejor las cosas cuando las estudio a primera hora de la mañana
70	Recuerdo mejor las cosas que estudio antes de cenar
71	Si pudiera ir a la escuela a cualquier hora del día, iría a primera hora de la mañana
72	Cuando puedo, hago la tarea a primera hora de la tarde
73	Estoy despierto mucho tiempo después de haberme metido en la cama
74	Cuando estoy estudiando no dejo el trabajo hasta que lo he terminado
75	Me resulta muy difícil estar sentado en el mismo lugar durante mucho tiempo
76	Puedo estar sentado durante mucho tiempo en el mismo lugar
77	El ruido me molesta cuando estoy estudiando
78	Mi padre quiere que saque buenas notas
79	Hay muchas cosas que me gustan más que ir a la escuela
80	Difícilmente termino alguna vez mi trabajo
81	A menudo me canso de hacer cosas y me apetece hacer cosas nuevas
82	Mantengo mis promesas casi siempre
83	Me gusta que dejen elegir la forma en que puedo hacer las cosas
84	Cuando tengo mucho que estudiar me gusta hacerlo con dos amigos
85	Me gusta estudiar solo
86	Las cosas que más me gusta hacer en la escuela las hago con un amigo
87	Las cosas de la escuela que más me gusta hacer las hago con un adulto
88	Cuando tengo que aprender algo nuevo, me gusta que me lo expliquen
89	Si tengo que aprender algo nuevo, me gusta verlo en una película o con filminas
90	Las cosas sobre las que mejor aprendo, son aquellas sobre las que escribo
91	Me gusta pintar, dibujar o colorear cosas
92	Me gusta oír hablar a la gente
93	A menudo estoy picando mientras estudio
94	Me siento despierto del todo a partir de las diez de la mañana
95	Me resulta muy difícil estar sentado durante mucho tiempo en un lugar determinado
96	Puedo estar sentado en un lugar durante mucho tiempo
97	Creo que mi profesor quiere que saque buenas notas
98	Me gusta hacer las cosas a mi propio estilo
99	Me gusta construir cosas
100	Puedo trabajar mejor en cortos períodos de tiempo, con breves períodos de descanso

CORRECCIÓN

A. AMBIENTALES	
SONIDO	1, 2, 32, 33, 77
LUZ	3, 4, 34, 35
TEMPERATURA	5, 6, 36, 37, 38
FORMA DEL MEDIO	7, 8, 39, 40
B. EMOTIVOS	
MOTIVACIÓN	9, 10, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 78, 79, 97
PERSISTENCIA	11, 12, 31, 46, 47, 74, 80, 81
RESPONSABILIDAD	13, 14, 48, 49, 50, 51, 82
ESTRUCTURA	15, 16, 52, 53, 83, 88, 98
C. SOCIOLÓGICOS	
COMPAÑEROS	56, 84
INDEPENDENCIA	17, 55, 85
PAREJA	86
GRUPO	18, 58
ADULTO	57, 59, 87
VARIOS	19, 20
D. FÍSICOS	
PERCEPCIÓN	21, 61, 62, 63, 64, 65, 89, 90, 91, 92, 99
ALIMENTACIÓN	22, 23, 24, 29, 66, 67, 93
TIEMPO	25, 26, 27, 28, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 94, 100
MOVILIDAD	30, 60, 75, 76, 95, 96

Tabla 11: Plantilla de corrección del LSI.

6.3.2. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje para Primaria (CEAP)

6.3.2.1. Proceso de elaboración

Comenzamos tratando de realizar un análisis dimensional de los estilos de aprendizaje, estableciendo, pues, las siguientes dimensiones:

- Cognitiva
- Afectiva
- Ambiental
- Sociológica

DIMENSIONES	
COGNITIVA	Explicita la diferencia en los sujetos respecto a las formas de conocer
AFECTIVA	Como educadores y como orientadores hemos podido comprobar la variación en los resultados del aprendizaje de alumnos que quieren aprender y los que pasan sin interés por los temas. Que la motivación y las expectativas influyen en el aprendizaje es algo generalmente reconocido.
AMBIENTAL	Existen una serie de elementos ambientales que facilitan entorpecen el rendimiento académico de los alumnos, existiendo diferencias individuales en el modo de relacionarse con ellos por parte de los distintos sujetos.
SOCIOLÓGICA	Los alumnos aprenden en una gran variedad de modelos sociológicos que incluyen el trabajo en solitario, con uno o dos amigos, con un pequeño grupo o como parte de un equipo, o en cualquier combinación de éstos.

Tabla 12: Dimensiones de los estilos de aprendizaje del CEAP

Estas dimensiones incluyen, a su vez, factores, que, a continuación, pasamos a reseñar:

Dimensión COGNITIVA
FACTORES
Dependencia-Independencia de campo
En las situaciones de aprendizaje, los dependientes de campo prefieren mayor estructura externa, dirección e información de retorno –feedback-. Están más 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 tan a gusto con el aprendizaje en grupo.
Reflexividad-Impulsividad
Parece cercano a la noción de “precaución” y “aceptación de riesgo”, objetiva las diferencias en rapidez y adecuación de respuesta ante soluciones alternativas que exigen un pronunciamiento.
Conceptualización y Categorización
Los sujetos demuestran consistencia en cómo forman y utilizan los conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, etc. Hay quien prefiere un enfoque relacional-contextual y otros prefieren un enfoque analítico-descriptivo.
Las modalidades sensoriales
Otro factor que de analizarse son las modalidades sensoriales preferidas por cada sujeto. Los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información.

Tabla 13: Factores de la dimensión cognitiva del CEAP

Dimensión AFECTIVA
FACTORES
Responsabilidad
Los profesores reconocen y aprecian a los alumnos que son capaces de llevar adelante una tarea, que la terminan lo mejor que pueden, y, a menudo, sin supervisión directa o frecuente. Otros alumnos no son responsables. Cuando alguna tarea propuesta presenta dificultades para ellos, mejor que buscar ayuda permiten que su atención se pierda. A veces, comienzan a molestar a sus compañeros, etc.
Persistencia
Cuando se da una tarea a realizar, algunos alumnos trabajarán sobre ella hasta haberla completado. Otros alumnos no pueden mantenerse en su trabajo durante mucho tiempo –son de los que decimos que tienen poca capacidad de atención-, En el momento en que experimentan cualquier dificultad pierden el interés, se irritan, comienza a divagar su mente, o se enrolan en actividades sociales antes de terminar sus tareas.
Motivación
La mayoría de nosotros reconoce que no deberíamos enseñar a los alumnos motivados y a los no motivados de la misma forma, pero a menudo hacemos exactamente eso, con las predecibles consecuencias de encontrarnos con problemas de disciplina y con alumnos y maestros insatisfechos.
Locus de control
La percepción que el alumno tiene de que las causas de su éxito o fracaso están dentro o fuera de él, y, por consiguiente, el sujeto toma conciencia del lugar en que se sitúan los resortes capaces de modificar la situación: ¿están en sus manos?, ¿escapan a su control? Se trata de algo muy vinculado al autoconcepto.

Tabla 14: Factores de la dimensión afectiva del CEAP

Dimensión AMBIENTAL	
F A C T O R E S	
Ruido	Alimentación
Luz	Hora
Temperatura	Movilidad
Posición corporal	Lugar

Recogiendo datos sobre todos estos factores, podríamos saber si a los alumnos les molesta el ruido para concentrarse en el estudio; con qué tipo de iluminación estudia mejor; si tienen preferencias para estudiar en épocas calurosas o frescas; en qué posición prefieren estudiar; si necesitan “picotear” o no mientras estudian; a qué hora del día piensan que rinden más en el estudio; si necesitan moverse continuamente o pueden permanecer quietos durante tiempo; si tienen un sitio habitual en casa donde estudiar, ...

Tabla 15: Factores de la dimensión ambiental del CEAP

Dimensión SOCIOLÓGICA		
F A C T O R E S		
Individual	Compañeros	Grupo
<p>Los alumnos aprenden en una gran variedad de modelos sociológicos que incluyen el trabajo en solitario, con uno o dos amigos, con un pequeño grupo o como parte de un equipo, o en cualquier combinación de éstos.</p> <p>También hemos querido contemplar items dentro de esta dimensión, que aludan a la importancia que tiene para el aprendizaje, -a nivel de rendimiento, y a nivel de relaciones sociales- el lugar en el que el alumno prefiere o se sienta habitualmente –si es que se puede elegir-, por ejemplo, si le gusta sentarse en las mesas del final, en primera fila, ...</p>		


Tabla 16: Factores de la dimensión sociológica del CEAP

6.3.2.2. Partes de que consta

El cuestionario elaborado se compone de una portada en la que, se presenta el título del cuestionario y los datos del alumno-a, también se incluyen unas breves instrucciones.

A continuación, se presentan los 68 ítems que componen el cuestionario, con dos alternativas de respuestas (V/F).

También, se incluye, al igual que en el de los Dunn⁸⁰, una hoja de corrección y una hoja de perfil individual del estilo de aprendizaje.



**CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA
PRIMARIA
(C.E.A.P.)**

Alumno-a:

Fecha de Nacimiento:	Edad:
Fecha de aplicación:	Curso:
Colegio:	Localidad.

⁸⁰ Dunn, R. y Dunn, K. (1984): *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Anaya/2, Madrid.

INSTRUCCIONES

- ✓ Este cuestionario se diseñó para apreciar tu estilo de aprendizaje, es decir, para observar qué y cómo haces para aprender. Buscamos obtener respuestas de niños y niñas. Que nos ayuden a conoceros mejor en vuestra actitud y experiencia en el aprendizaje.
- ✓ No hay límite de tiempo para contestar este cuestionario.
- ✓ No hay respuestas correctas o erróneas. Todas serán válidas porque ese será tu estilo de aprender.
- ✓ Si estás de acuerdo con la frase tacha "verdadero" **(V)** y si estás en desacuerdo tacha "falso" **(F)**.
- ✓ Si estás de acuerdo con la frase tacha "verdadero" **(V)** y si estás en desacuerdo tacha "falso" **(F)**.
- ✓ Contesta a todas las preguntas.

CUESTIONARIO

1	Me gusta que me digan lo que tengo que hacer	V	F
---	--	---	---

2	Muchas veces hago las cosas sin pensarlas	V	F
3	La mayoría de las veces hago mi tarea paso a paso	V	F
4	Recuerdo mejor las cosas que oigo	V	F
5	Es muy raro que termine todo mi trabajo	V	F
6	Casi nunca termino mi trabajo	V	F
7	Me gusta que mi profesor se sienta orgulloso de mí	V	F
8	Decir que los profesores son injustos es una tontería	V	F
9	Estudio mejor en un ambiente tranquilo	V	F
10	Cuando estudio enciendo muchas luces	V	F
11	Estudio mejor cuando hace calor	V	F
12	Cuando estudio me gusta sentarme en una silla cómoda o en un sofá	V	F
13	A menudo “pico” algo mientras estudio	V	F
14	Recuerdo mejor las cosas que estudio a primera hora de la mañana	V	F
15	Cuando estoy estudiando me levanto a hacer cosas (mirar por la ventana, sacar punta, ...) y luego vuelvo al trabajo	V	F
16	Me gusta estudiar siempre en el mismo sitio	V	F
17	Cuando tengo muchas cosas que estudiar me gusta estar solo	V	F
18	En la clase trabajo mejor sentado en mesas donde haya más compañeros	V	F
19	Me gusta hacer las cosas a mi manera	V	F
20	Siempre digo y hago lo que quiero	V	F
21	Yo aprendo cuando entiendo bien las cosas	V	F
22	De lo que más me acuerdo es de lo que leo	V	F
23	Me tienen que recordar a menudo lo que tengo que hacer	V	F
24	Me gusta terminar lo que empiezo	V	F
25	A nadie le importa si me va bien en la escuela	V	F
26	Las preguntas de los exámenes tienen muy poco que ver con lo que hemos dado en clase	V	F

27	Puedo estudiar aunque haya ruido	V	F
28	Estudio mejor con poca luz	V	F
29	Estudio mejor cuando hace frío	V	F
30	Cuando estudio me duermo si no estoy sentado en una silla	V	F
31	Recuerdo mejor las cosas que estudio por la tarde	V	F
32	Me resulta más difícil estar sentado en el mismo lugar durante mucho tiempo	V	F
33	Cuando tengo mucho que estudiar me gusta hacerlo con un grupo de compañeros	V	F
34	En clase trabajo mejor sentado de dos en dos	V	F
35	Me gusta elegir la forma de hacer las cosas	V	F
36	Prefiero escuchar a los demás que hablar	V	F
37	Me gusta que me presenten las tareas concretas y claras	V	F
38	Si tengo que aprender algo nuevo me gusta verlo en película o video	V	F
39	Siempre hago mis tareas	V	F
40	Me canso de hacer las mismas cosas y me gusta hacer otras nuevas	V	F
41	Mis padres se preocupan cuando no saco buenas notas	V	F
42	Cuando no aprendo algo pienso que soy muy torpe	V	F
43	Los ruidos no me molestan cuando estudio	V	F
44	En casa estudio mejor con un flexo	V	F
45	Estudio mejor si estoy sentado solo en mi mesa	V	F
46	Recuerdo mejor las cosas que estudio por la noche	V	F
47	Puedo estar sentado durante mucho tiempo en el mismo lugar	V	F

48	Me gusta estudiar con uno o dos amigos	V	F
49	En clase trabajo mejor sentado en primera fila	V	F
50	Cuando tengo que aprender algo nuevo quiero que me lo expliquen	V	F

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

51	Siempre intento hacer las cosas despacio y bien	V	F
52	Aprendo mejor las cosas cuando veo en qué se parecen	V	F
53	Estudiando me gusta escribir las cosas	V	F
54	Cumplo mis promesas	V	F
55	A mi mismo me gusta sacar buenas notas	V	F
56	Cuando no aprendo es porque lo han explicado mal	V	F
57	Cuando estudio lo hago mejor en la alfombra o en la cama	V	F
58	Puedo trabajar mejor en cortos períodos de tiempo	V	F
59	Estudio mejor dando paseos	V	F
60	En la clase trabajo mejor sentado en una mesa individual	V	F
61	Trabajo mejor sentado al final de la clase	V	F
62	Aprendo mejor estudiando solo	V	F
63	Antes de hacer algo pienso si está bien o mal	V	F
64	Me gusta moldear las cosas con mis manos	V	F
65	Cuando no soy capaz de aprender me desanimo	V	F
66	Aprendo mejor estudiando con otros	V	F
67	En clase hago las cosas de prisa y corriendo	V	F
68	Me gusta aprender utilizando el ordenador	V	F

**CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE
PARA PRIMARIA C.E.A.P**

Corrección del Cuestionario

A.- COGNITIVOS

Dependencia-Independencia: 1,1 9, 35, 50, 62, 66.

Reflexividad-Impulsividad: 2, 20, 36, 51, 63 ,67.

Conceptualización-Categorización: 3, 21, 37,52.

Modalidad sensorial: 4, 22, 38, 53, 64, 68.

B.- AFECTIVOS

Responsabilidad: 5, 23, 39, 54.

Persistencia: 6, 24, 40.

Motivación: 7, 25, 41, 55.

Locus de control: 8, 26, 42, 56, 65.

C.- AMBIENTALES

Ruido: 9, 27, 43.

Luz: 10, 28, 44.

Temperatura: 11, 29.

Posición corporal: 12, 30, 45, 49, 57.

Alimentación: 13.

Hora: 14, 31, 46, 58.

Movilidad: 15, 32, 47, 59.

Lugar: 16.

D.- SOCIOLÓGICOS

17, 18, 33, 34, 48, 60, 61.

PERFIL DE ESTILO DE APRENDIZAJE

Alumno-a:

Curso:

Francisca Valdivia Ruiz

177

Universidad de Málaga

Tutor-a: _____ Colegio: _____
Fecha de aplicación: / / _____ Orientador-a: _____

Comentarios basados sobre las relaciones más altas encontradas de la aplicación del Cuestionario de Aprendizaje para Primaria (CEA.P)

A.- COGNITIVOS

- ➔ Dependencia-Independencia:
- ➔ Reflexividad-Impulsividad:
- ➔ Conceptualización-Categorización:
- ➔ Modalidad sensorial:

B.- AFECTIVOS

- ➔ Responsabilidad:
- ➔ Persistencia:
- ➔ Motivación:
- ➔ Locus de control:

C.- AMBIENTALES

➔ **Ruido:**

➔ **Luz:**

➔ **Temperatura:**

➔ **Posición corporal:**

➔ **Alimentación:**

➔ **Hora:**

➔ **Movilidad:**

➔ **Lugar:**

D.- SOCIOLÓGICOS

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

180

Universidad de Málaga

II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

182

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

183

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

184

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

185

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

186

Universidad de Málaga

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Teniendo la necesidad de aplicar instrumentos de evaluación de los estilos de aprendizaje con el objeto de adecuar los procesos de enseñanza a los alumnos, con la finalidad de individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y dado que apenas existen instrumentos para aplicar a alumnos de la etapa educativa de Educación Primaria, sentimos la urgencia de elaborar un cuestionario que pudiera cumplir dichos objetivos”.

Esta necesidad nos surge como profesionales de la orientación educativa, constituidos como equipos de zona o de sector, y cuyo campo de actuación educativa se desarrolla, preferentemente, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, siendo sus ámbitos de intervención, principalmente, la prevención de dificultades de aprendizaje, apoyo a la función tutorial y atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos

Habiendo explicitado nuestros ámbitos de intervención, se deduce la necesidad de trabajar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, dado el difícil entramado de procesos complejos que la investigación sobre este tópico arroja, necesitamos operativizar nuestro acercamiento al tema, comenzando, pues con el análisis y reflexión sobre los estilos de aprendizaje.

En este contexto, tienen mucho que ver las nuevas concepciones sobre el aprendizaje y las respuestas educativas derivadas de la individualización de la enseñanza, así como específicamente el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares, donde el estudio de los “estilos de aprendizaje”, constituye una parte bastante sustancial de dicho proceso.

Los objetivos, que pretendemos conseguir con la superación del problema enunciado, serían los siguientes.

Por un lado, la elaboración de un instrumento de recogida de datos, que en este caso concreto, hemos optado por la elaboración de un cuestionario, que teniendo como base el LSI (Learning Styles Inventory) de Dunn, Dunn y Price (1984), ya que es el único que conocemos a nivel de Educación Primaria, no obstante supone un instrumento alternativo a éste.

Por otro lado, pretende un objetivo de diagnóstico de los estilos de aprendizaje del alumno.

Y, en tercer lugar, el objetivo que pretendemos es la intervención, con respecto al diagnóstico emitido. Intervención que puede consistir en el ajuste de la respuesta educativa del profesor a las características individuales que presenta el alumno, con respecto al aprendizaje.

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

190

Universidad de Málaga

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para poder profundizar en los conceptos relacionados con nuestro objeto de estudio, hemos accedido a búsquedas bibliográficas, de fuentes de datos tanto españolas, como extranjeras. Hemos encontrado reseñas de manuales, artículos de revistas y algunas tesis relacionadas con nuestro tema de investigación

En los diversos apartados que componen el “Bloque IV : BIBLIOGRAFÍA”, desarrollaremos su concreción.

Con respecto a las fuentes de documentación, hemos accedido a las siguientes:

a) ERIC (Educational Resources Information Center):

El sistema ERIC fue creado en 1966 y constituye la base de datos de mayor volumen y prestigio internacional.

b) REDINET:

Es una red estatal de bases de datos sobre investigaciones educativas. Reúne información sobre tesis y proyectos de investigación de la comunidad científica española.

Hemos accedido a ella a través del ISOC (Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales).

c) PSYCLIT (Abstracts)

d) PSYCINFO

e) CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

f) ISBN

g) ISSN

h) Biblioteca Nacional de España

i) Libertas (base de datos documental de la Universidad de Málaga)

También, hemos de indicar que hemos obtenido información de páginas webs, alusivas a nuestro objeto de estudio. En el “Bloque V: Recursos en Internet” se incluyen las mencionadas páginas.

Dado que en el desarrollo del “Marco Teórico”, ya hemos aludido, en distintos capítulos, al estado actual de las investigaciones sobre nuestro tema de estudio, no consideramos adecuado reiterarnos de nuevo en el presente apartado.

Capítulo 3

FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Hipótesis 1

¿El cuestionario elaborado cumple los requisitos de medida,
es decir, es válido y fiable?

Hipótesis 2

¿Existen diferencias por sexo significativas en los factores que
componen los estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas?

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

195

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

196

Universidad de Málaga

Capítulo 4

MÉTODO DE RECOGIDA DE DATOS

Dado el objeto de nuestra investigación, “Evaluación de los Estilos de Aprendizaje ...”, y teniendo en cuenta que buena parte de ella se centra en la elaboración de un cuestionario con tal fin, se deduce que la recogida de datos se llevará a cabo mediante la aplicación de dicho cuestionario elaborado.

Ya en el Apartado 6.3.2. del Marco Teórico, exponíamos el proceso de elaboración del CEAP y las partes de que consta. Y en el Apartado 6.3.1. incluimos el LSI de los Dunn y Price, el cual tomábamos como referencia para la construcción del nuestro.

Aquí nos vamos a limitar a establecer semejanzas y diferencias entre ambos instrumentos de recogida de información sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

El LSI está compuesto de 100 items, el CEAP, sólo se compone de 68. El hecho de la reducción de items es que dada la edad de los alumnos a los que va dirigido, cursando Educación Primaria (6 a 12 años), es bastante largo y pesado la cumplimentación

de un cuestionario con tantas cuestiones. Como también observamos la redundancia de algunas preguntas con casi idéntica formulación, nos facilitó el ir reduciendo su número.

Con respecto a las dimensiones que contempla el LSI, derivadas de sus primeras aportaciones, reflejadas en la tabla adjunta, en comparación con las establecidas en el CEAP, hemos de indicar, en primer lugar, que no incluye el LSI la dimensión “cognitiva”, y nosotros si creímos conveniente integrar esta dimensión en nuestro cuestionario, como aconsejaban las investigaciones al respecto sobre los estilos cognitivos.

DIMENSIONES	
LSI	CEAP
AMBIENTAL	COGNITIVA
EMOTIVIDAD	AFECTIVA
SOCIOLOGICA	SOCIOLOGICA
FÍSICA	AMBIENTAL

Tabla 17: Dimensiones de estilos de aprendizaje, según el LSI y el CEAP

Las dos dimensiones que ambos cuestionarios contemplan son las referidas a factores de tipo afectivo y de tipo sociológico.

Con respecto a la dimensión “ambiental”, hemos de indicar que la del CEAP responde a los factores de las dimensiones “ambiental” y “física” del LSI.

En la siguiente tabla, exponemos de modo gráfico lo que acabamos de explicar.

DIMENSIONES	
CEAP	LSI
APECTIVA	EMOTIVIDAD
SOCIOLÓGICA	SOCIOLÓGICA
AMBIENTAL	AMBIENTAL
	FÍSICA
COGNITIVA	

Tabla 18: Semejanzas y diferencias en las dimensiones del CEAP y del LSI

Con respecto a los factores que componen las distintas dimensiones, hemos de indicar que las “preferencias perceptivas”, que el LSI contempla en la dimensión “física”, nosotros lo hemos contemplado integrado en el CEAP como elemento de la dimensión “cognitiva”.

La dimensión “ambiental” del CEAP, quedaría compuesta por los elementos o factores de la dimensión “ambiental” del LSI, y lpor los elementos de la dimensión “física”, menos el elemnto, ya indicado, de “preferencias perceptivas”.

En la otras dos dimensiones “afectiva” y “sociológica”, se respetan los elementos contemplados en el LSI.

CAPÍTULO 5

VARIABLES

Aparte de variables derivadas de la construcción del cuestionario y de variables derivadas de los factores y dimensiones que lo componen, hemos tenido en cuenta el sexo, el tipo de localidad y el tipo de colegio del alumno-a.

En el Capítulo 7, referido a la “Muestra”, especificaremos con más detalle estas últimas variables.

Con respecto a las variables referidas a los items del cuestionario, remitimos a los apartados, tanto del “marco teórico” como del “desarrollo de la investigación”, donde se hace referencia al cuestionario CEAP.

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

202

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

203

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

204

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

205

Universidad de Málaga

CAPÍTULO 6

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La población que compone nuestra muestra está formada por 492 sujetos, que están cursando estudios de Educación Primaria, en su tercer ciclo, y, más concretamente a 5º curso, por lo que sus edades oscilan entre los 10, 11 años, generalmente, y 12 años, en casos más puntuales.

Con respecto a su composición por sexo, hemos de indicar, que se reparte la muestra casi a un 50%, 249 alumnos y 243 alumnas.

Los municipios o localidades en los que habitan estos sujetos pertenecen a la provincia de Málaga, y dentro de ella, a la comarca conocida con el nombre de la “Axarquía”.

Hemos creído conveniente incluir los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística y la Diputación de Málaga, con respecto al patrón de estos municipios.

Unos están situados en la costa, o a pocos kms. de ella, y otros están situados en el interior de la Comarca.

**PADRÓN DE LOS MUNICIPIOS
(1-5-96)**

CÓDIGO	MUNICIPIOS	RESIDENTES		
		Total	Varones	Mujeres
005	ALGARROBO	4.735	2.389	2.346
009	ALMÁCHAR	1.967	1.015	952
026	BENAMARGOSA	1.590	811	779
027	BENAMOCARRA	2.779	1.423	1.356
030	BORGE EL	1.046	537	509
033	CANILLAS DE ACEITUNO	2.327	1.169	1.158
045	COMPETA	2.684	1.361	1.323
062	IZNATE	754	390	364
075	NERJA	14.965	7.369	7.596
086	SAYALONGA	1.138	591	547
091	TORROX	11.869	5.889	5.980
094	VÉLEZ-MÁLAGA	53.071	26.392	26.679
099	VIÑUELA	1.165	590	575

Tabla 19: Padrón de los Municipios (1-5-96)

A continuación, incluimos alguna información más pormenorizada con respecto a estos municipios, referida a su superficie, situación geográfica, etc.

LOCALIDADES	DATOS DE INTERÉS		
	Superficie Km ²	Número habitantes	Situación geográfica
 ALMÁCHAR	14.30	2.000	A 35 kms. de Málaga y 14 de Vélez Málaga. Ubicada a 200 metros de altitud sobre el nivel del mar
 ALGARROBO	9.70	5.000	Pertenece a la comarca de Vélez-Málaga, a 32 Kms. de Málaga y 5.5 de Sayalonga.
 BENAMARGOSA	12.10	1.600	Ubicada en la Axarquía. Dista 11 kilómetros de Vélez y 46 kilómetros de Málaga
 BENAMOCARRA	5.70	3.000	En el interior de la Axarquía, a 5 kilómetros de Vélez y 41 de Málaga. Se encuentra situada a 126 metros sobre el nivel del mar.
 	45.2	2.762	En la falda de Sierra de Tejeda, entre Sedella y la Viñuela. Dista de Vélez Málaga unos 17 Kms. aproximadamente

CANILLAS DE ACEITUNO			
 <p>CÓMPETA</p>	54.7	3.000	En la Axarquía, a 27.8 kilómetros de Vélez y 62 de Málaga. Ubicada a 638 metros sobre el nivel del mar
 <p>EL BORGE</p>	25.70	1.071	Fronterizo entre los Montes de Málaga y la Axarquía. A 24 Km. de Vélez Málaga y 28 Km. de Málaga.
 <p>IZNATE</p>	7.5	800	En el interior de la Axarquía, a 14 kilómetros de Vélez y 35 de Málaga. Se eleva 310 metros sobre el nivel del mar.
 <p>LA VIÑUELA</p>	27.28	1.241	En la Axarquía, dista 14 kilómetros de Vélez-Málaga. Se eleva 151 metros sobre el nivel del mar.
 <p>NERJA</p>	84.4	16.000	A 50 Kms. de Málaga, 60 del aeropuerto por la autovía del Mediterráneo o N-340, y 100 de Granada.

 <p>SAYALONGA</p>	<p>18.20</p>	<p>1.200</p>	<p>En el interior, a 12 Km. de Vélez Málaga, ubicada en la Axarquía.</p>
 <p>TORROX</p>	<p>50</p>	<p>11.000</p>	<p>Ubicada en la Axarquía, al pie de las sierras Tejeda y Almijara. Dista 49 kilómetros de Málaga y 23 de Vélez. Está a 145 metros de altitud.</p>
 <p>VÉLEZ-MÁLAGA</p>	<p>156.40</p>	<p>53.000</p>	<p>Dista de Málaga unos 50 km. aproximadamente. Es el municipio más extenso de la Axarquía.</p>

Tabla 20: Tabla de municipios de la muestra

A continuación, vamos a indicar la relación de centros que componen la muestra, con referencia a los municipios a que pertenecen.

RELACIÓN DE CENTROS POR MUNICIPIOS

MUNICIPIOS	CENTROS
ALGARROBO	C.P. “José Gil López”
ALMÁCHAR	C. P. La Parra”
BENAMARGOSA	C.P. “Miguel Fortes Fortes”
BENAMOCARRA	C. P. “Eduardo Ocón Rivas”
BORGE EL	C. P. “Antonio Gala”
CANILLAS DE ACEITUNO	C. P. “Virgen de la Cabeza”
CÓMPETA	C. P. “Cándido Lara”
IZNATE	C. P. “Marqués de Iznate”
NERJA	C. P. “Joaquín Herrera”
SAYALONGA	C. P. “Almijara”
TORROX	C. P. “Colina del Sol”
Torrox-Costa	C. P. “Los Llanos” C. P. “El Morche”
VÉLEZ- MÁLAGA	C.P. “Andalucía” C. P. “Augusto Santiago Bellido” C.P. “José Luís Villar Palas” C.P. “Juan Herrera Alcauza” C.C. “San José” C.P. “Juan Paniagua Diaz” C.P. “Genaro Rincón” C.P. “Antonio Checa Martinez” C.P. “Triana” C.P. “Torrejaral”
Almayate	
Caleta de Vélez	
Torre del Mar	
Triana	
Valle-Niza	
VIÑUELA	C. P. “Alcalde Juan García”

Tabla 21: Relación de centros por municipios

A continuación, reseñamos las zonas educativas, así como la tipología establecidas en el Mapa de Enseñanzas y red de

Centros de Andalucía⁸², con respecto a los colegios o centros de nuestra muestra.

ZONAS EDUCATIVAS Y TIPOLOGÍA DE CENTROS

ZONAS E.S.P.O.	ZONAS E.S.O.	CENTROS	TIPOLOGÍA
NERJA	NERJA	C.P. “Maestro J. Herrera Álvarez”	C2
PERIANA	PERIANA	C.P. “Alcalde Juan García” C. P. “Alejandro García Garrido”	C1-SD1 C1-SDI
TORRE DEL MAR	TORRE DEL MAR	C.P. “Maestro Genaro Rincón” C.P. “Antonio Checa Martínez” C.P. “Torrejal”	C2-SD2 C1 C1-SD1
		ALGARROBO	C.P. “José Gil López” C. P. “Almijara”
TORROX	TORROX	C. P. “Colina del Sol”	C2
	CÓMPETA	C. P. “Cándido Lara”	C2
	TORROX-COSTA	C.P. “Los Llanos” C. P. “El Morche”	C1 C1

⁸² Consejería de Educación y Ciencia (1996): *Mapa de Enseñanzas y red de Centros de Andalucía*. Málaga. Sevilla, Junta de Andalucía.

VÉLEZ-MÁLAGA	VÉLEZ-MÁLAGA	C. P. “Miguel Fortes Fortes” C.P. “Virgen de la Cabeza” C.P. “Triana” C.P. “Juan Herrera Alcausa” C. P. “Augusto Santiago Bellido” C.P. “José Luís Villar Palasí” C.P. “Andalucía”	C1-SD1 C1-SD1 I02 C2 C3 C3 C3
	BENAMOCARRA	C.P. “La Parra” C.P. “Eduardo Ocón Rivas” C.P. “Antonio Gala” C. P. “Marqués de Iznate”	C1-SD1 C2 C1-SD1 I14-SD1

Tabla 22: Zonas educativas y tipología de centros

Seguidamente, incluimos una aclaración de las siglas que hacen referencia a la tipología de los centros, objeto de la muestra.

ACLARACIÓN SIGLAS SEGÚN TIPOLOGÍA

C	Centros de Educación Infantil y Educación Primaria
C1	Centros de 1 línea de E.I. y 1 línea de E.P.
C2	Centros de 2 líneas de E.I. y 2 líneas de E.P.
C3	Centros de 3 líneas de E.I. y 3 líneas de E.P.
C12	Centros de 1 línea de E.I. y 2 líneas de E.P.
SD	Centros de Educación Secundaria Obligatoria de Primer

	Ciclo
SD1	Centros de 1 línea de Primer Ciclo de E.S.O.
SD2	Centros de 2 líneas de Primer Ciclo de E.S.O.
C1-SD1	Centros de 1 línea de E.I. y 1 línea de E.P. y 1 línea de Primer Ciclo de E.S.O.
C2-SD2	Centros de 2 líneas de E.I. y 2 líneas de E.P. y 2 líneas de Primer Ciclo de E.S.O.
I	Centros incompletos
I02	Centros incompletos sin unidad de E.I. y con 2 unidades de E.P.
I14-SD1	Centros incompletos con 1 unidad de E.I. y 4 unidades de E.P. y 1 línea de Primer Ciclo de E.S.O.

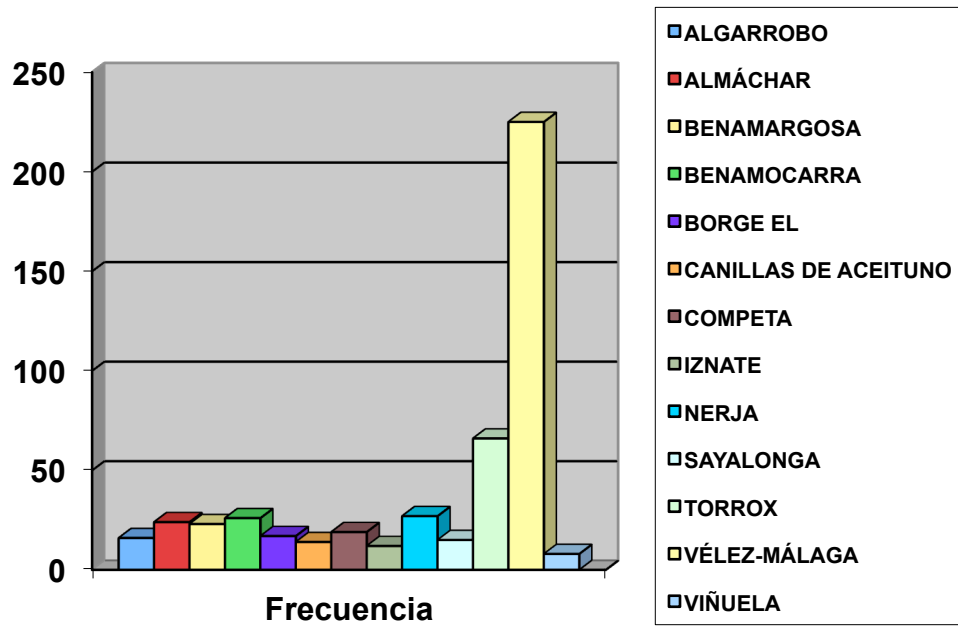
Tabla 23: Aclaración de siglas, según tipología de centros

A continuación, indicamos la frecuencia de cuestionarios aplicados por localidades, así como su representación gráfica.

TABLA DE FRECUENCIA LOCALIDAD

LOCALIDADES	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALGARROBO	16	3.3	3.3
ALMÁCHAR	24	4.9	8.1
BENAMARGOSA	23	4.7	12.8
BENAMOCARRA	26	5.3	18.1
BORGE EL	17	3.5	21.6
CANILLAS DE ACEITUNO	14	2.8	24.4
COMPETA	19	3.9	28.3
IZNATE	12	2.4	30.7
NERJA	27	5.5	36.2
SAYALONGA	15	3.0	39.2
TORROX	66	13.4	52.6
VÉLEZ-MÁLAGA	225	45.7	98.3
VIÑUELA	8	1.6	100.0

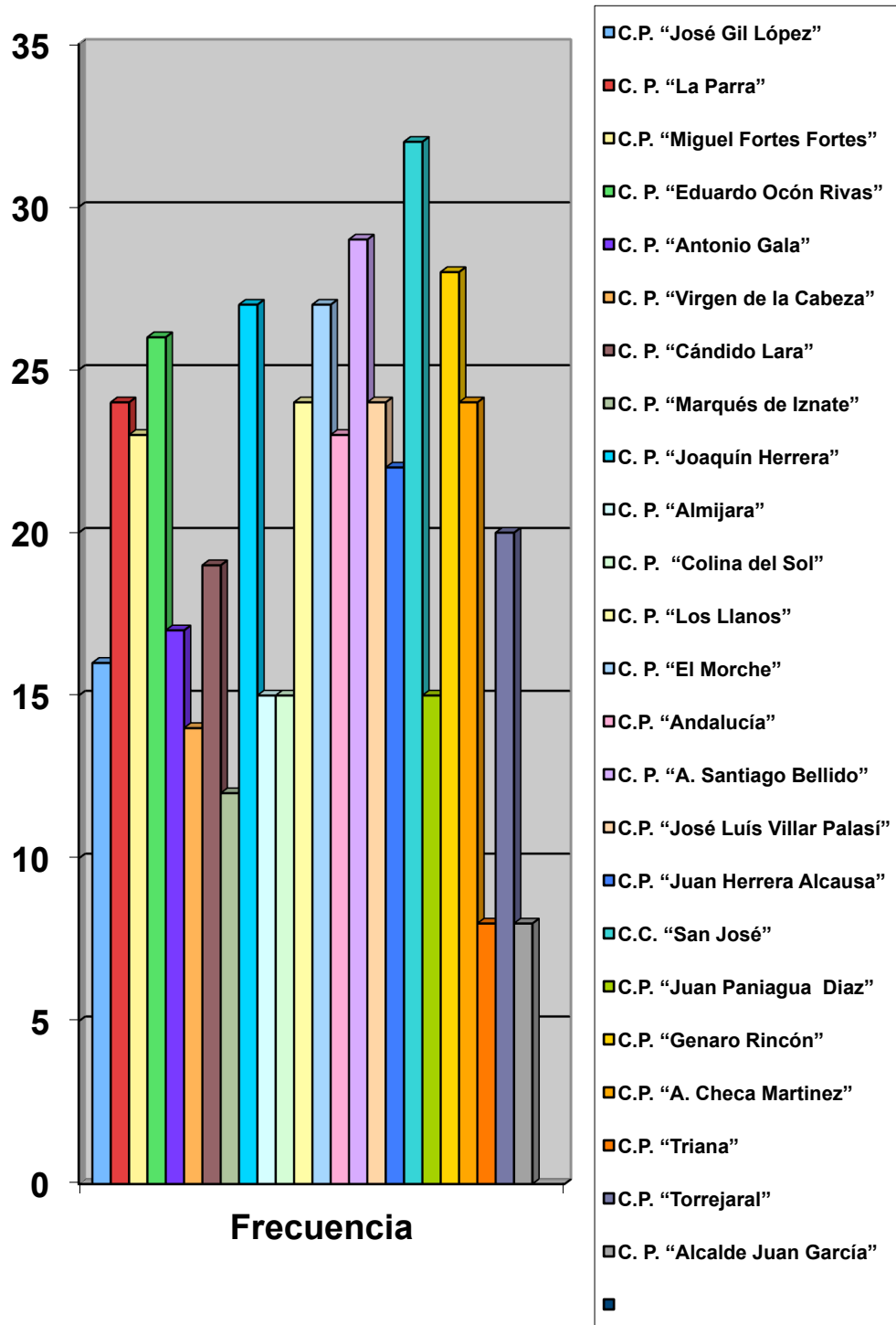
Tabla 24: Tabla y gráfico de cuestionarios aplicados, según localidad



A continuación, incluimos la distribución de cuestionarios aplicados por centros, así como su representación gráfica.

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS APLICADOS A ALUMNOS/ALUMNAS POR CENTROS			
CENTROS	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C.P. “José Gil López”	16	3.3	3.3
C. P. “La Parra”	24	4.9	8.2
C.P. “Miguel Fortes Fortes”	23	4.7	12.9
C. P. “Eduardo Ocón Rivas”	26	5.3	18.2
C. P. “Antonio Gala”	17	3.5	21.7
C. P. “Virgen de la Cabeza”	14	2.8	24.5
C. P. “Cándido Lara”	19	3.9	28.4
C. P. “Marqués de Iznate”	12	2.4	30.8
C. P. “Joaquín Herrera”	27	5.5	36.3
C. P. “Almijara”	15	3.0	39.3
C. P. “Colina del Sol”	15	3.0	42.3
C. P. “Los Llanos”	24	4.9	47.2
C. P. “El Morche”	27	5.5	52.7
C.P. “Andalucía”	23	4.7	57.4
C. P. “A. Santiago Bellido”	29	5.9	63.3
C.P. “José Luís Villar Palasi”	24	4.9	68.2
C.P. “Juan Herrera Alcausa”	22	4.5	72.7
C.C. “San José”	32	6.5	79.2
C.P. “Juan Paniagua Diaz”	15	3.0	82.2
C.P. “Genaro Rincón”	28	5.7	87.9
C.P. “A. Checa Martinez”	24	4.9	92.8
C.P. “Triana”	8	1.6	94.4
C.P. “Torrejaral”	20	4.1	98.5
C. P. “Alcalde Juan García”	8	1.6	100.0
TOTALES	492	100.0	

Tabla 25: Distribución de cuestionarios aplicados a alumnos/as por centros



Capítulo 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las estrategias que vamos a utilizar para analizar los datos obtenidos de la aplicación del CEAP se han llevado a cabo en dos fases consecutivas.

Primeramente, hemos realizado un análisis “exploratorio” o descriptivo de las variables, tanto de tipo marginal, como cruzado o contingente.

Y, en segundo lugar, hemos efectuado un análisis “confirmatorio” o inferencial, con respecto a las hipótesis establecidas en el estudio.

7.1. ANÁLISIS EXPLORATORIO

7.1.1. Análisis marginal

En primer lugar, vamos a referirnos a los items perdidos. Tenemos que tener en cuenta a la hora de interpretar los items “perdidos”, que no son realmente “perdidos”, sino que cuando los sujetos no tienen una preferencia clara ni a favor ni en contra de lo que el enunciado del item quiere especificar, se opta por no contestar. Y significaría que no existe preferencia alguna.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
P11	P39	P5	P27	P14	P22	P6	P20	P7	P4
		P8	P54	P31	P34	P33	P30	P9	P16
		P29	P58	P46	P38	P44	P60	P10	P17
		P32		P57	P48		P63	P12	P18
					P53			P19	P23
					P66			P28	P24
					P67			P40	P26
								P41	P36
								P47	P42
								P61	P45
								P62	P49
								P63	P50
								P64	P52
									P55
									P56
									P59
									P68
1	1	4	3	4	7	3	4	13	17

Tabla 26: Frecuencia de items “perdidos”

Como podemos observar en la tabla adjunta, la frecuencia mayor es 10, de ahí va decreciendo hasta llegar a la frecuencia 1.

Hemos de indicar que en las frecuencias menores, **1** y **2**, es donde se aglutina la mayor parte de items “perdidos”. En la frecuencia **1**, se obtienen 17 items, en la frecuencia **2**, 13 items. Y, exceptuando también la frecuencia **6**, donde se aglutinan 7 items. En las demás frecuencias se encuentran un número de items igual o inferior a 4.

El item **11**, el de mayor frecuencia –10-, alude a “Temperatura”, dentro de los Factores Ambientales, y se concreta de la siguiente manera: “Estudio mejor cuando hace calor”.

El item que le sigue en frecuencia es el **39**, que hace referencia a “Responsabilidad”, dentro de los Factores Afectivos, y que está enunciado de la siguiente manera: “Siempre hago mis tareas”.

Con una frecuencia de 8, siguen los items **5**, **8**, **29** y **32**, descritos, a continuación:

Nº DE ITEM	CATEGORÍA	FACTORES	ENUNCIADO
5	Responsabilidad	AFECTIVOS	“Es muy raro que termine todo mi trabajo”
8	Locus de control	AFECTIVOS	“Decir que los profesores son injustos es una tontería”
29	Temperatura	AMBIENTALES	“Estudio mejor cuando hace frío”
32	Movilidad	AMBIENTALES	“Me resulta más difícil estar sentado en el mismo lugar durante mucho tiempo”

Tabla 27: Categoría y factores a los que hacen referencia los items perdidos de mayor frecuencia

Dado que las frecuencias de items “perdidos”, no son significativas con respecto a la muestra, no creemos conveniente continuar analizando en este sentido.

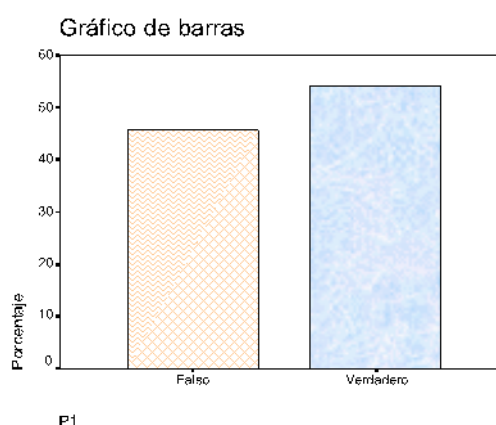
Hemos efectuado, por un lado un estudio marginal de los items que componen el cuestionario, cuyo análisis item por item comentamos en las páginas siguientes. Remitimos al Anexo 1 para consultar las tablas de los resultados obtenidos.

A continuación, hemos llevado a cabo un análisis marginal de las variables sexo, localidad y colegio, por separado.

Comentamos, por su interés, item por item los resultados obtenidos del estudio marginal de los items del cuestionario con respecto a las variable sexo.

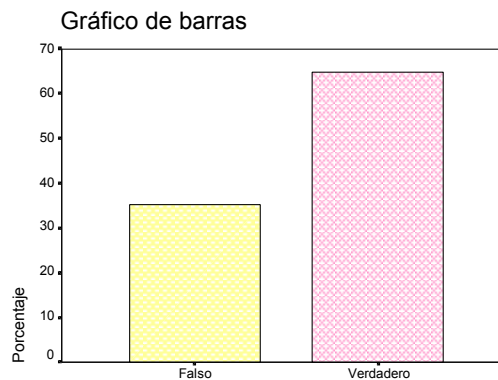
Remitimos al Anexo 2 para consultar tablas de datos de los resultados del estudio marginal de los items del cuestionario con la variable sexo.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P1	F	V



El ítem 1 –**P1**– “Me gusta que me digan lo que tengo que hacer”. Aunque existe un porcentaje mayor de respuestas verdaderas con respecto a las falsas, no obstante la diferencia es poco significativa. Aunque hay una tendencia mayor, pues hacia la “dependencia”, no obstante no es exclusiva, ya que la “independencia” obtiene un 45.7%, frente al 54.3%, obtenido para la “dependencia”.

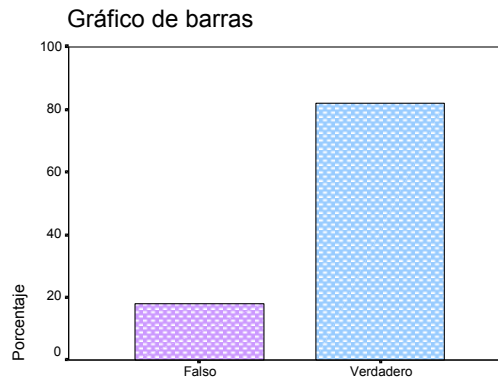
COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P2	F	V



P2

Con respecto a **P2**, que se traduce del siguiente modo, “Muchas veces hago las cosas sin pensarlas”, hemos de indicar que existe diferencias en los porcentajes de respuestas, a favor de las verdaderas. Llegando casi a un 65%. Con lo cual, podemos indicar que hay una tendencia de respuesta mayor hacia la “impulsividad”, aunque la “reflexividad” alcance un porcentaje del 35% de las respuestas.

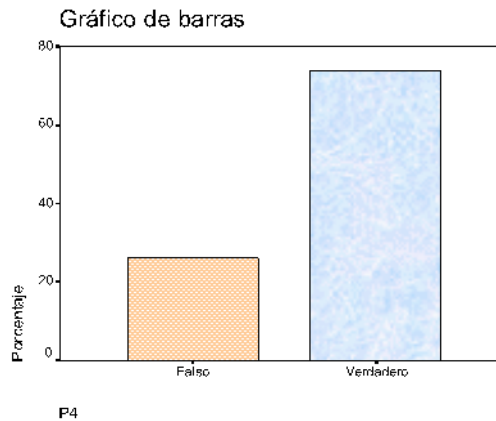
COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P3	F	V



P3

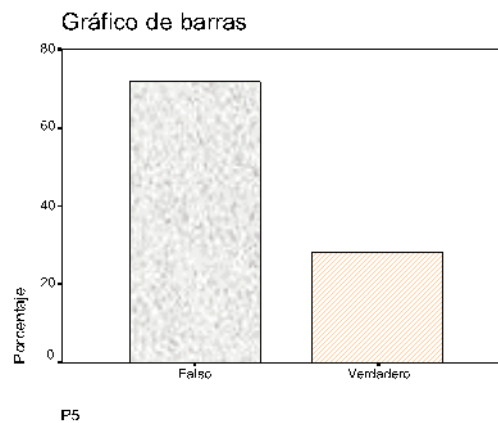
El ítem **P3**, “La mayoría de las veces hago mi tarea paso a paso”, obtiene una diferencia bastante notable a favor de las respuestas verdaderas, pasando el 82%. Con lo cual podemos concluir diciendo que hay una clara tendencia en las respuestas hacia la “categorización.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Auditiva
P4		V



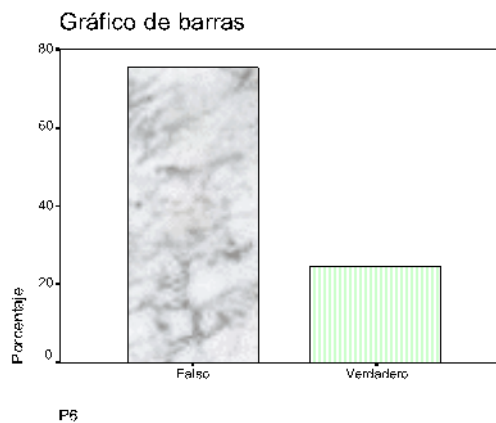
En este ítem **P4**, “Recuerdo mejor las cosas que oigo”, observamos un elevado porcentaje de respuestas verdaderas, llegando las mismas a un casi 74%. De ello se deduce que esta vía, la auditiva, debe tenerse bastante en cuenta para el aprendizaje de los alumnos.

AFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P5	F	V



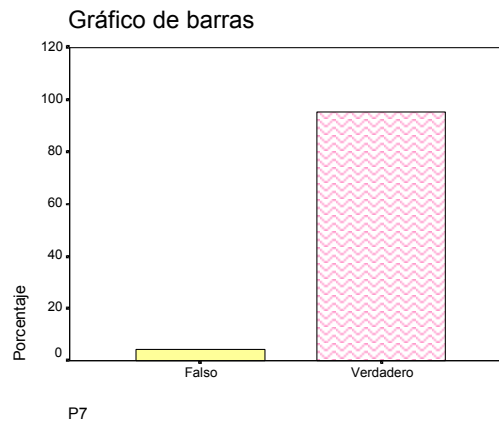
En este ítem **P5**, “Es muy raro que termine todo mi trabajo”, observamos un porcentaje bastante elevado de respuestas verdaderas, llegando a casi un 71%, por lo que predomina más la responsabilidad en los sujetos que la falta de ella.

AFECTIVOS	Persistencia	No-persistencia
P6	F	V



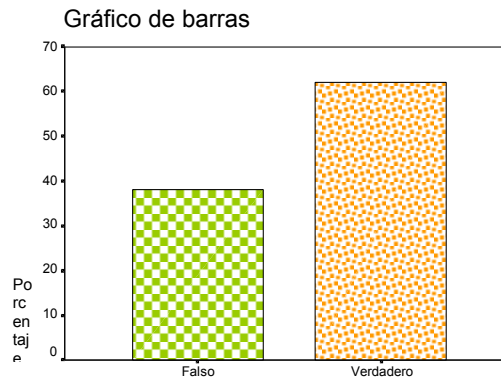
En este ítem, **P6**, que alude a “Casi nunca terminé mi trabajo”, observamos una clara diferencia en las respuestas, obteniendo las falsas un tanto por ciento cercano al 75%. Con lo cual podemos concluir que hay una clara tendencia en las respuestas hacia la “persistencia”.

AFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P7	V	F



En el ítem **P7**, que hace referencia a “Me gusta que mi profesor se sienta orgulloso de mí”, observamos que las respuestas verdaderas alcanzan un 95%. Por lo tanto, podemos concluir que los sujetos están fuertemente motivados hacia el aprendizaje.

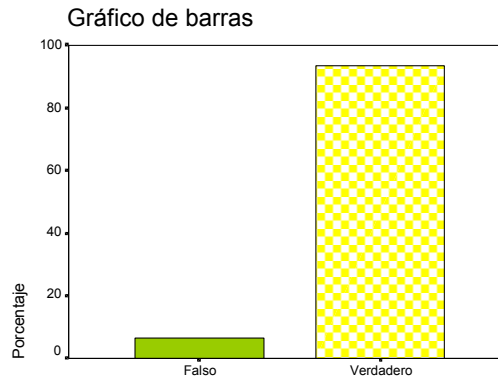
AFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P8	V	F



P8

El ítem **P8**, “Decir que los profesores son injustos es una tontería”, es respondido como verdadero por un 61% de los sujetos, y en menor proporción como falso. Observamos, pues, un mayor número de respuestas que hacen referencia a un “locus de control interno”, y un menor número de ellas, alrededor de un 38%, que hacen referencia a un “locus de control externo”.

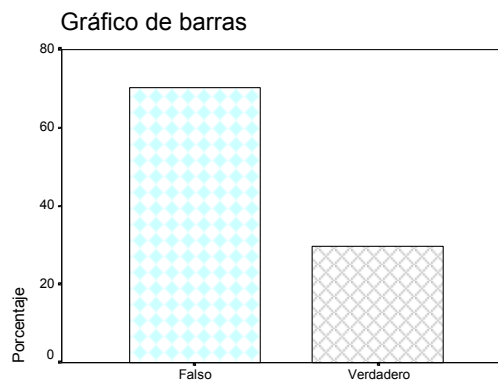
AMBIENTALES	Ruido	Ausencia de ruido
P9	F	V



P9

Este ítem, **P9**, obtiene un 93.5 % de respuestas verdaderas. Prefieren, pues, los sujetos estudiar sin que haya ruidos.

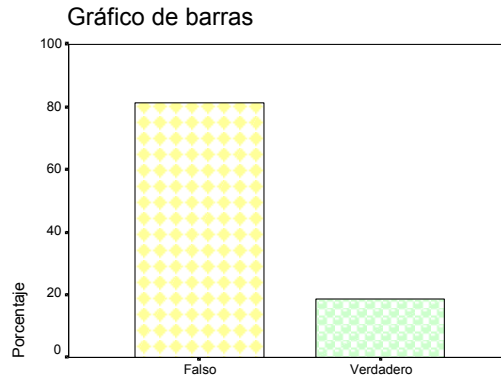
AMBIENTALES	Iluminación alta	Iluminación baja
P10	V	F



P10

Con respecto a **P10**, que alude a “Cuando estudio enciendo muchas luces”, hemos de decir que buena parte de los sujetos, sobre un 70%, no necesitan mucha luz para estudiar, mientras que un 30% si necesitan bastante luz.

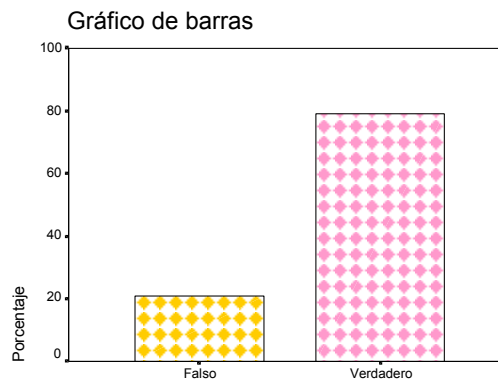
AMBIENTALES	Temperatura calor	Temperatura frío
P11	V	



P11

Con respecto al ítem **P11**, que hace referencia a “Estudio mejor cuando hace calor”. Hemos de indicar que alrededor de un 80% de los sujetos responden falso, y el resto verdadero. Por lo tanto, no es una temperatura calurosa la que agrada a los sujetos a la hora de estudiar.

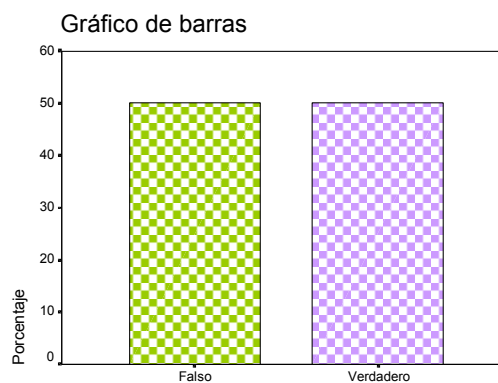
AMBIENTALES	Posición corporal	Sentado
P12		V



P12

En este ítem, **P12**, “Cuando estudio me gusta sentarme en una silla cómoda o en un sofá”, las respuestas se aglutinan en torno a la opción verdadero, en casi un 80%. Poniendo de manifiesto este resultado que es una posición bastante preferida.

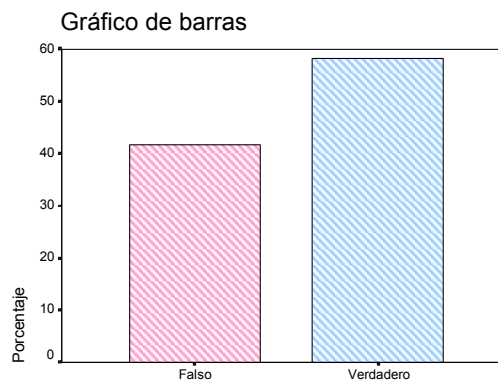
AMBIENTALES Alimentación	“Picotea”	“No picotea”
P13	V	F



P13

El ítem **P13** hace referencia a “A menudo “pico” algo mientras estudio”. Es curioso reseñar las puntuaciones obtenidas, ya que tanto las respuestas verdaderas como las falsas coinciden, llegando ambas a un 50%. Hay sujetos que necesitan “picotear” algo de alimento mientras estudian y la otra mitad no lo necesitan.

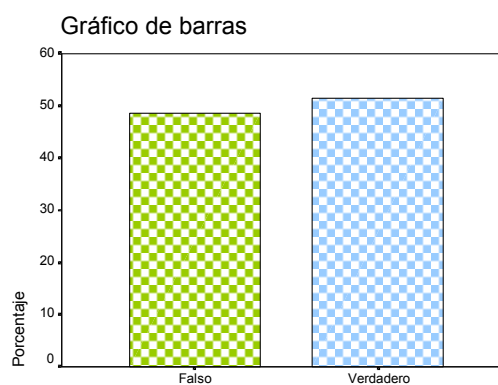
AMBIENTALES	Tiempo	Mañana
P14		V



P14

El ítem **P14** hace referencia a “Recuerdo mejor las cosas que estudio a primera hora de la mañana”. Es verdadero para un 58% de los sujetos. Y falso para un 42%. Por lo tanto, podemos concluir que hay un número de sujetos superior a la mitad de la muestra que prefiere la primera hora de la mañana para aprovechar mejor la retención de lo aprendido.

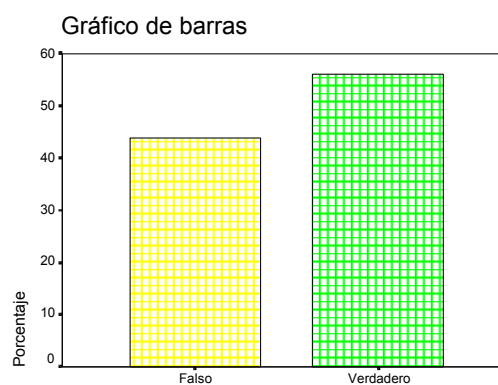
AMBIENTALES Movilidad	Necesita	No necesita
P15	V	F



P15

El ítem **P15**, caracterizado de la siguiente manera, “Cuando estoy estudiando me levanto a hacer cosas (mirar por la ventana, sacar punta, ...) y luego vuelvo al trabajo”, nos pone de manifiesto poca diferencia entre el número de sujetos que optan por una respuesta u otra. Por lo tanto, tenemos sujetos que necesitan moverse cuando están estudiando, y otros que no.

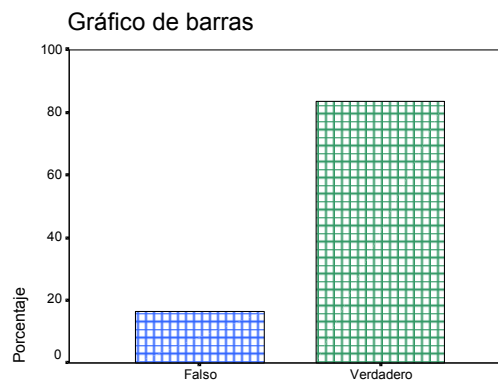
AMBIENTALES	Lugar fijo	Lugar no-fijo
P16	V	F



P16

El ítem **P16** alude a “Me gusta estudiar siempre en el mismo sitio”. No existen diferencias muy significativas entre ambos tipos de respuesta, ya que las verdaderas alcanzan un 56%, y las falsas llegan al 44%. No obstante, se observa cierta preferencia por estudiar en un lugar fijo o habitual.

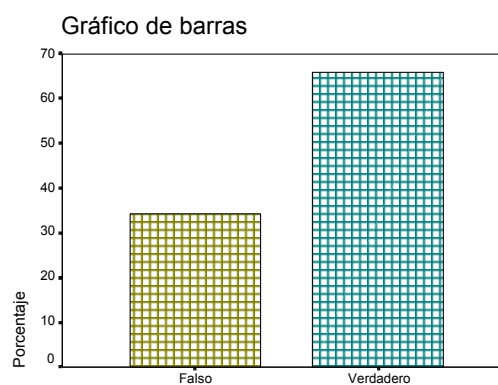
SOCIOLÓGICOS	Individual	No-individual
P17	V	F



P17

El ítem **P17** hace referencia a “Cuando tengo muchas cosas que estudiar me gusta estar solo”. Existen diferencias significativas entre ambas contestaciones, a favor de las verdaderas, llegando éstas a un 83%. Por lo tanto, la mayoría de los sujetos prefieren estar solo cuando tienen mucho que estudiar.

SOCIOLÓGICOS	Compañeros	No-compañeros
P18	V	F



P18

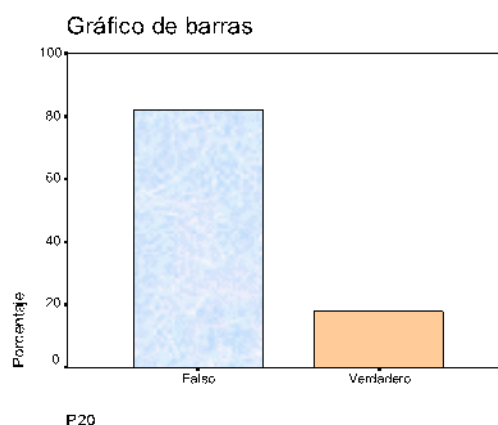
Con respecto al ítem **P18**, “En la clase trabajo mejor sentado en mesas donde haya más compañeros”, hemos de indicar que el porcentaje de respuestas verdaderas, sobre el 65%, es mayor al de las falsas. Por lo tanto, una mayor parte de sujetos prefiere en clase estar sentado con más compañeros, no en una mesa individual.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P19	F	V



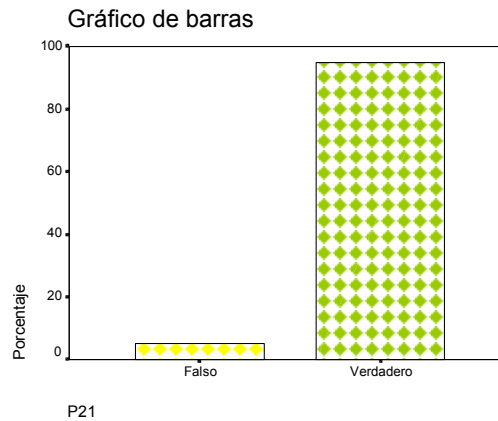
El ítem **P19**, que alude a “Me gusta hacer las cosas a mi manera”. Obtiene un porcentaje de respuestas verdaderas de casi un 78%, con respecto a las falsas, con sólo un 22%. Por lo tanto, se observa una tendencia en las respuestas de los sujetos hacia la independencia.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P20	F	V



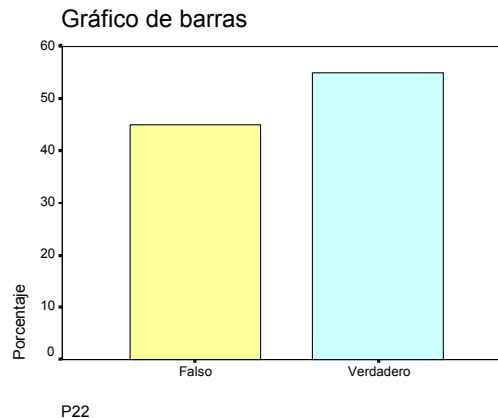
El ítem **P20**, caracterizado por “Siempre digo y hago lo que quiero”, obtiene un 82% de respuestas falsas, frente a un 18% de respuestas verdaderas. Por lo tanto, podemos concluir que hay una tendencia bastante clara en las respuestas con respecto al polo reflexividad.

COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P21	V	



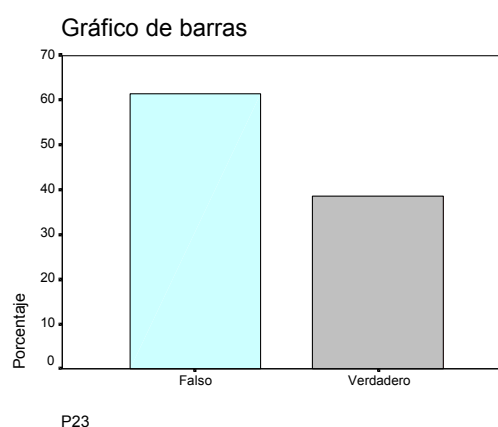
En el ítem **P21**, “Yo aprendo cuando entiendo bien las cosas”, se obtiene una diferencia bastante notable entre las respuestas verdaderas, que alcanzan cerca del 95%, con respecto a las falsas. Por lo tanto, podemos concluir que hay una elevada tendencia de respuestas hacia la necesidad de conceptualización.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Visual
P22		V



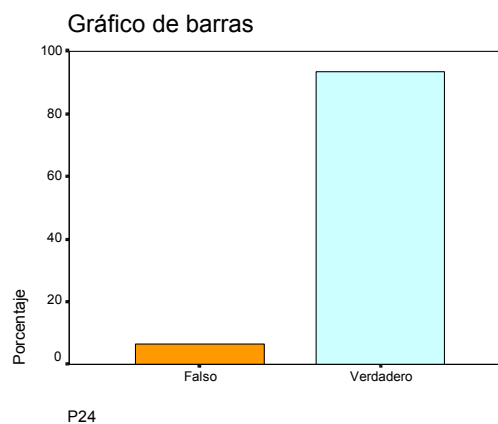
En el ítem **P22**, que hace referencia a “De lo que más me acuerdo es de lo que leo”, no se obtiene mucha diferencia en los porcentajes de ambas respuestas, aunque las verdaderas están sobre un 10% más que las falsas. Existe, pues, cierta preferencia por la modalidad visual,

AFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P23	F	V



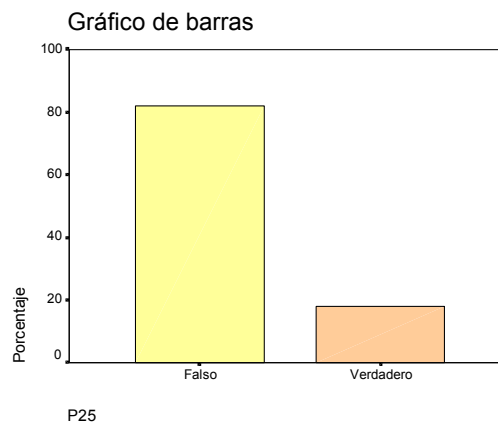
En el ítem **P23**, que alude a “ Me tienen que recordar a menudo lo que tengo que hacer”, se obtiene un porcentaje mayor en las respuestas falsas, que alcanzan un 61.5%. Se pone de manifiesto, pues, una tendencia de respuesta más elevada a favor de la responsabilidad.

AFECTIVOS	Persistencia	No-persistencia
P24	V	F



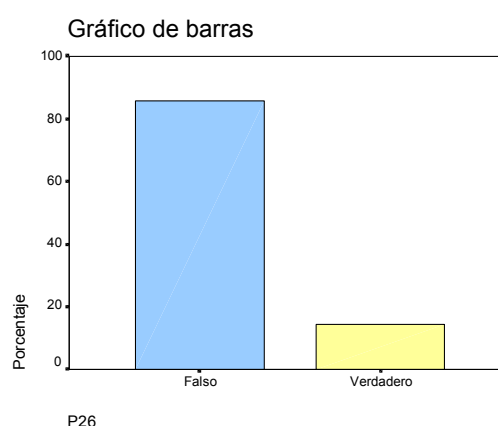
El ítem **P24**, que hace referencia a “Me gusta terminar lo que empiezo”, obtiene una diferencia notable, a favor de las respuestas verdaderas que alcanzan más del 93%. Por lo tanto, las respuestas de los sujetos se decantan hacia la persistencia.

AFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P25	F	V



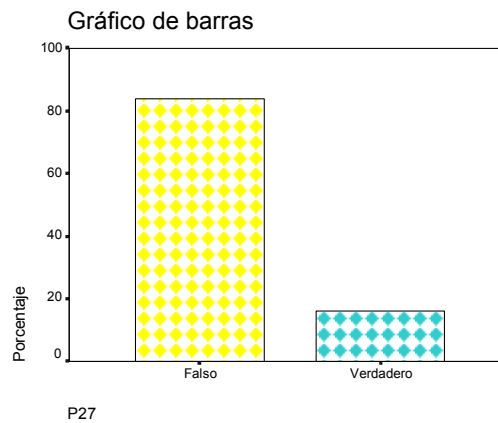
En el ítem **P25** que alude a “A nadie le importa si me va bien en la escuela”, se obtiene sobre un 82% de respuestas falsas, frente a un 18 % de respuestas verdaderas. Con lo cual podemos concluir diciendo que los alumnos están motivados hacia el aprendizaje, pues saben que su aprovechamiento les importa a las personas que les rodean.

AFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P26	F	V



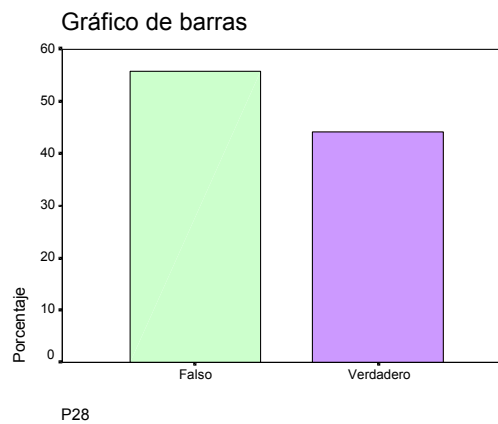
El ítem **P26**, que hace referencia a “Las preguntas de los exámenes tienen muy poco que ver con lo que hemos dado en clase”, obtiene casi un 86% de respuestas falsas, frente a un 14% de respuestas verdaderas. Por lo tanto, tienden los sujetos hacia un “locus de control interno”.

AMBIENTALES	Ruido	Ausencia de ruido
P27	V	F



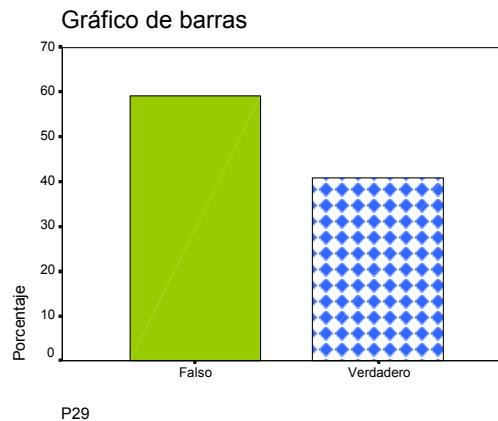
El ítem **P27**, “Puedo estudiar aunque haya ruido”, es contestado como falso en un casi 84%, frente al 16% para las respuestas verdaderas. Se pone, pues, de evidencia que el ruido les molesta a los sujetos a la hora de poder concentrarse para el estudio.

AMBIENTALES	Iluminación alta	Iluminación baja
P28	F	V



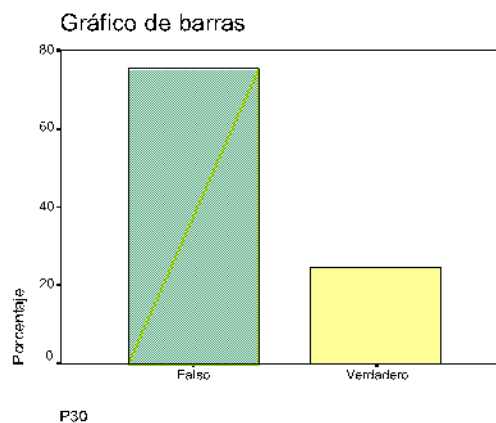
El ítem **P28**, “Estudio mejor con poca luz”, no obtiene una diferencia muy abultada, un 56% contesta falso, y un 44%, verdadero. Por lo tanto, parece ser que un mayor número de sujetos necesita una iluminación más intensa para estudiar.

AMBIENTALES	Temperatura calor	Temperatura frío
P29	F	V



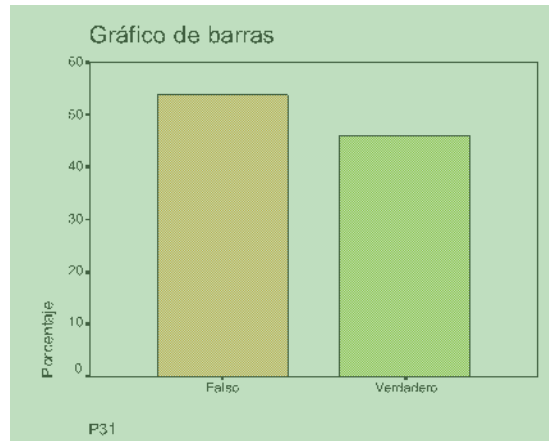
El ítem **P29**, que hace referencia a “Estudio mejor cuando hace frío”, lo contestan como falso un 59% de los sujetos, mientras que verdadero un 41%. Por lo tanto, no observamos una preferencia absoluta sobre estudiar con este tipo de temperatura, frío.

AMBIENTALES	Posición corporal	Sentado
P30		V



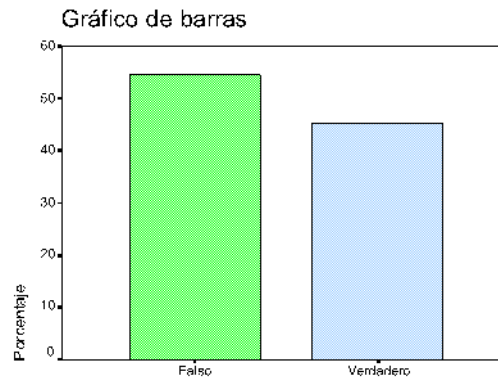
El ítem **P30**, que alude a “Cuando estudio me duermo si no estoy sentado en una silla”, es contestado como falso por un 75% de sujetos, y como verdadero por el resto de sujetos. Por lo tanto, no es exclusiva de todos los sujetos la postura de “estudiar sentado”.

AMBIENTALES	Tiempo	Tarde
P31		V



Con respecto al ítem **P31**, que hace referencia a “Recuerdo mejor las cosas que estudio por la tarde”, hemos de indicar que las diferencias entre ambas respuestas no son muy significativas, ya que las respuestas falsas obtienen cerca de un 54%, y las verdaderas, el restante 46%. Hay, pues, cierta preferencia a estudiar en ese momento del día, la tarde, pero su elección no es exclusiva.

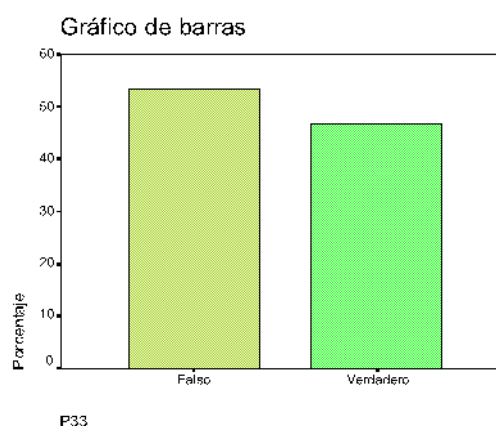
AMBIENTALES Movilidad	Necesita	No necesita
P32	V	F



P32

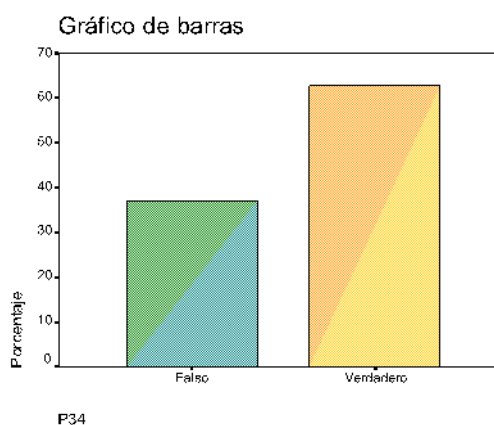
Con respecto al ítem **P32**, que alude a “Me resulta más difícil estar sentado en el mismo lugar durante mucho tiempo”, hemos de indicar que las diferencias entre ambos tipos de respuestas no son muy significativas, tenemos un 54.5% de respuestas falsas, y sobre un 45.5% de respuestas verdaderas. Por lo tanto, observamos de nuevo que hay un cierto número de sujetos que necesitan moverse y otros no, siendo éste último el grupo más numeroso.

SOCIOLÓGICOS	Compañeros	No-compañeros
P33	V	F



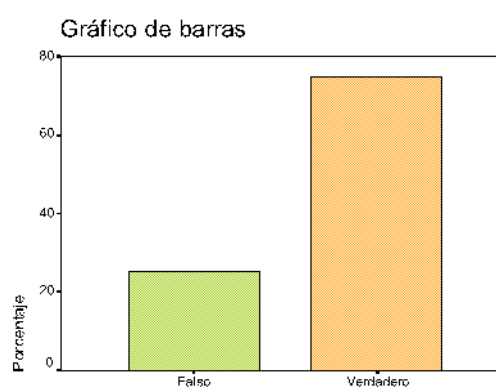
El ítem **P33**, que hace referencia a “Cuando tengo mucho que estudiar me gusta hacerlo con un grupo de compañeros”, hemos de indicar que no presenta diferencias significativas, un 53 % de respuestas falsas, frente a un casi 47% de respuestas verdaderas. Podemos, pues, concluir que hay sujetos a los que les gusta estudiar con un grupo de compañeros, y otros sujetos que no tienen esta preferencia.

SOCIOLÓGICOS	Parejas (de 2 en 2)	No-parejas
P34	V	F



El ítem **P34**, que alude a “En clase trabajo mejor sentado de dos en dos”, presenta diferencia entre ambos tipos de respuestas a favor de las verdaderas, que representan cerca del 63%, frente a las falsas que representan un 37%. Por lo tanto, podemos de indicar que hay cierta preferencia entre los sujetos a sentarse en clase de dos en dos, o por parejas.

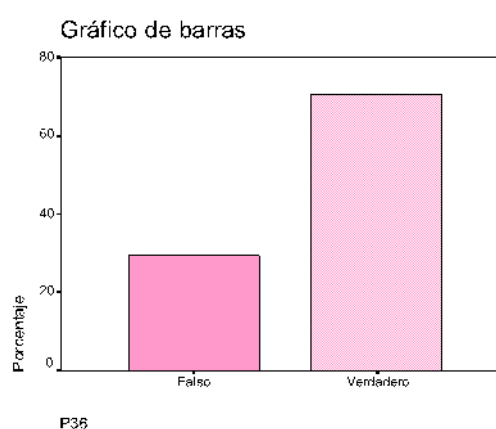
COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P35	F	V



P35

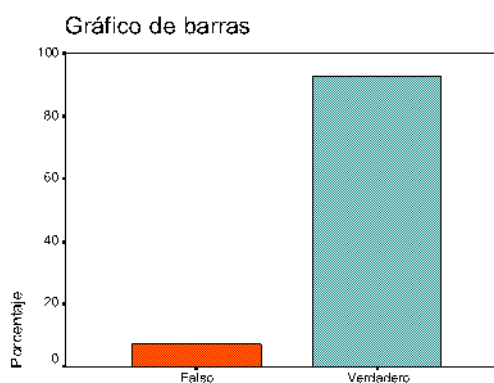
El ítem **P35**, que alude a “Me gusta elegir la forma de hacer las cosas”, presenta una notoria diferencia entre ambos tipos de respuestas, a favor de las verdaderas con casi un 75%, frente al 25% de las falsas. Por lo tanto, observamos una tendencia de las respuestas hacia la independencia.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P36	V	F



En el ítem **P36**, que hace referencia a “Prefiero escuchar a los demás que hablar”, hay una clara diferencia a favor de las respuestas verdaderas, constituyendo éstas el 70.5%, y las falsas el 29.5% restante. Por lo tanto, podemos indicar que hay una mayoritaria tendencia a la reflexividad.

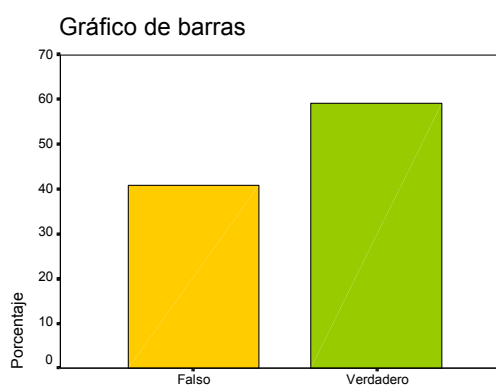
COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P37	V	



P37

En el ítem **P37**, que hace referencia a “Me gusta que me presenten las tareas concretas y claras”, se obtiene una diferencia bastante significativa, a favor de las respuestas verdaderas, llegando éstas a constituir el casi 93%. Observamos, pues, una tendencia en las respuestas claramente dirigidas hacia la conceptualización.

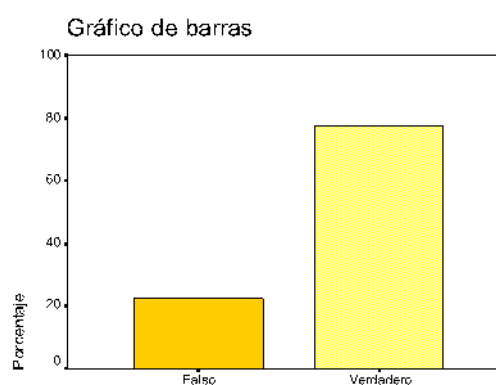
COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Visual
P38		V



P38

En el ítem **P38**, que alude a “Si tengo que aprender algo nuevo me gusta verlo en película o video”, se obtiene una mayor número de respuestas verdaderas, un 59%, siendo el porcentaje de las falsas un casi 41%. Se observa, pues, una cierta predilección hacia la modalidad sensorial visual, pero sin exclusividad alguna.

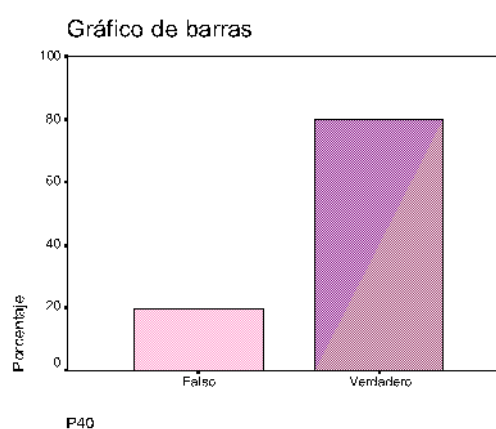
AFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P39	V	F



P39

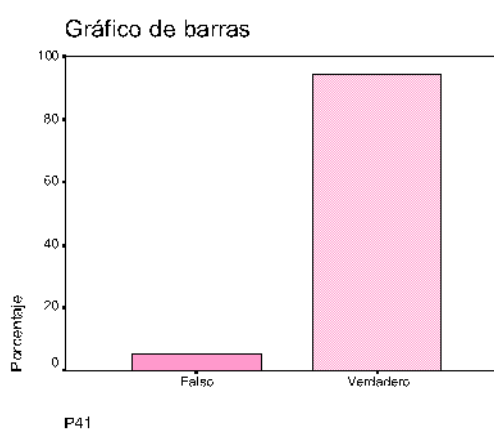
En el ítem **P39**, que alude a “Siempre hago mis tareas”, podemos observar un porcentaje de respuestas verdaderas bastante elevado, sobre un 77%, con respecto al casi 23% de respuestas falsas. Por lo tanto, hay una tendencia en las respuestas hacia la responsabilidad.

AFECTIVOS	Persistencia	No-persistencia
P40	F	V



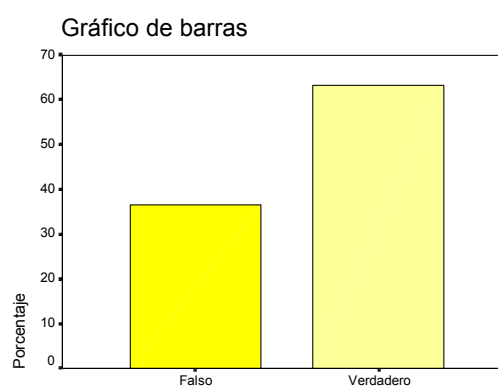
En el ítem **P40**, que hace referencia a “Me canso de hacer las mismas cosas y me gusta hacer otras nuevas”, se obtiene diferencia significativa entre las puntuaciones verdaderas y falsas, obteniendo aquéllas un porcentaje superior, el 80%, frente al 20% de las falsas. Existe, pues, una tendencia hacia la no-persistencia.

AFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P41	V	F



En el ítem **P41**, que alude a “Mis padres se preocupan cuando no saco buenas notas”, se obtiene una diferencia significativa, a favor de las respuestas verdaderas, llegando éstas a constituir el 94.5%. Podemos, pues, indicar que los sujetos están muy motivados, aunque éste sea un tipo de motivación extrínseca.

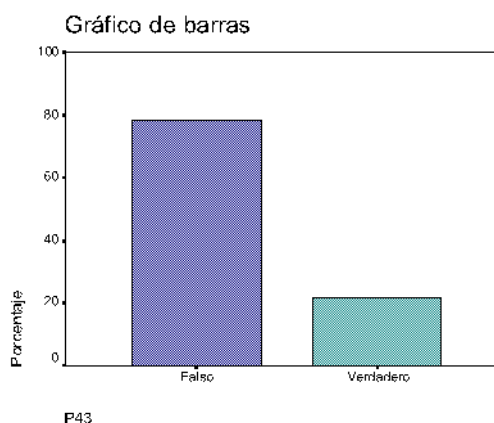
AFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P42	V	F



P42

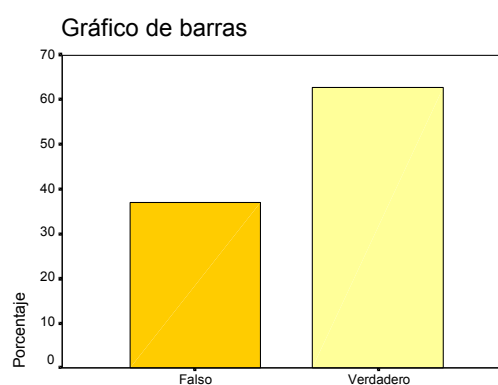
En el ítem **P42**, caracterizado por “Cuando no aprendo algo pienso que soy muy torpe”. Se obtiene un porcentaje mayor en las respuestas verdaderas, un 63%, aproximadamente, frente a un casi 37% de respuestas falsas. Por lo tanto, hay una tendencia en las respuestas a un “locus de control interno”.

AMBIENTALES	Ruido	Ausencia de ruido
P43	V	F



El ítem **P43**, que hace referencia a “Los ruidos no me molestan cuando estudio”, obtiene un porcentaje bastante mayor en el caso de las respuestas falsas, un 78.5%, frente al 21.5% de respuestas verdaderas. De nuevo, se pone de manifiesto que el ruido le molesta a los sujetos para concentrarse, y que prefieren hacerlo en un ambiente tranquilo.

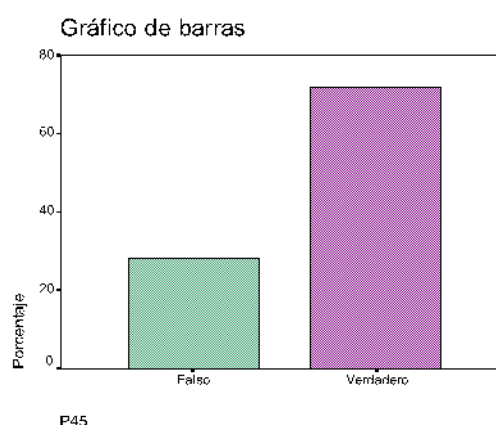
AMBIENTALES	Iluminación alta	Iluminación baja
P44	V	F



P44

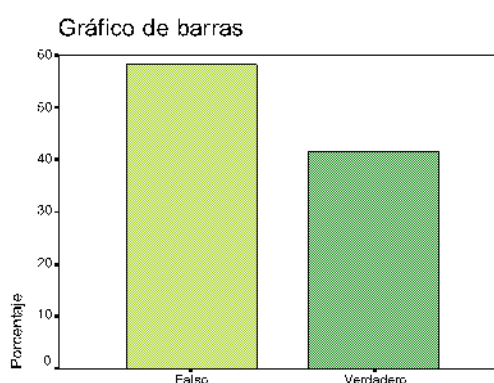
En el ítem **P44**, que hace referencia a “En casa estudio mejor con un flexo”, se obtiene un porcentaje de respuestas verdaderas mayor que el de las falsas, un 63%, frente a un 37%. Por lo tanto, podemos concluir que hay un mayor número de sujetos que necesitan una luz potente para iluminarse mejor a la hora de estudiar.

AMBIENTALES	Posición corporal	Sentado
P45		V



En el ítem **P45**, que alude a “Estudio mejor si estoy sentado solo en mi mesa”, se obtiene un mayor porcentaje de respuestas verdaderas, casi un 72%, frente al 28% de respuestas falsas. Se observa, pues, la preferencia de un mayor número de sujetos por estudiar en la posición de sentado a una mesa.

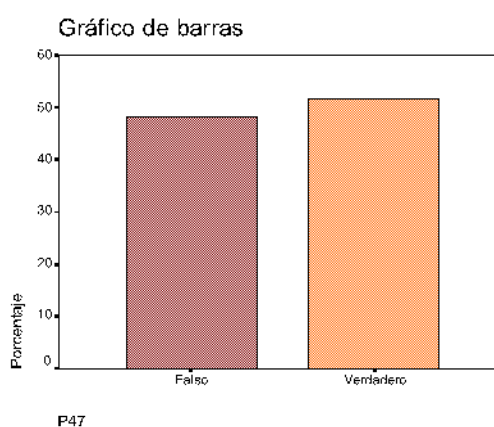
AMBIENTALES	Tiempo	Noche
P46		V



P46

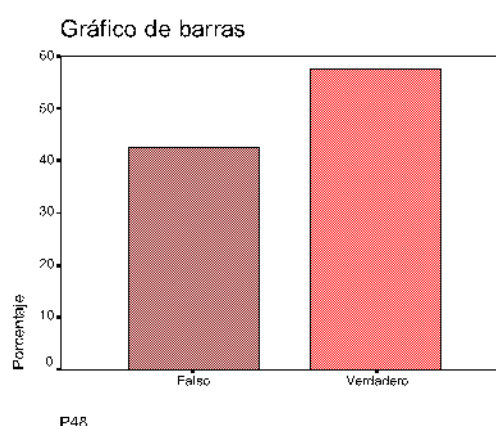
El ítem **P46**, que hace referencia a “Recuerdo mejor las cosas que estudio por la noche”, obtiene un mayor porcentaje de respuestas falsas, casi el 58%, frente al 42% de respuestas verdaderas. Como podemos observar, pues, no hay una preferencia excesiva por estudiar a esas horas del día –la noche-, ya que es menos del 50% de sujetos los que eligen esa opción como verdadera.

AMBIENTALES Movilidad	Necesita	No necesita
P47	F	V



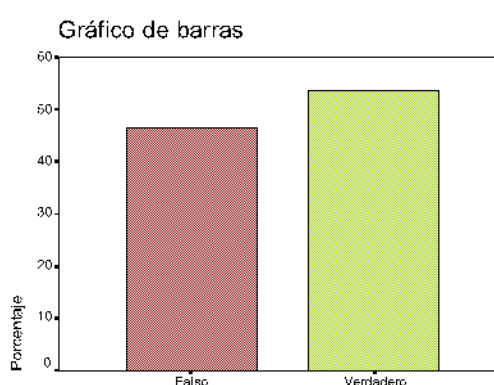
En el ítem **P47**, que alude a “Puedo estar sentado durante mucho tiempo en el mismo lugar”, se obtienen poca diferencia en los porcentajes obtenidos por las respuestas verdaderas casi un 52%, frente al 48% de las falsas. De nuevo, podemos constatar que hay sujetos que no necesitan moverse, y otros que sí, pero no diferenciándose excesivamente ambas opciones.

SOCIOLÓGICOS	Parejas /Tríos	No-parejas/tríos
P48	V	F



En el ítem **P48**, que hace referencia a “Me gusta estudiar con uno o dos amigos”, se obtiene un porcentaje mayor en las respuestas verdaderas, alcanzando el 57.5%, frente al 42.5% de las falsas. Existe, pues, una cierta preferencia a estudiar por parejas o tríos.

AMBIENTALES	Primera fila	Al final de la clase
49	V	F



P49

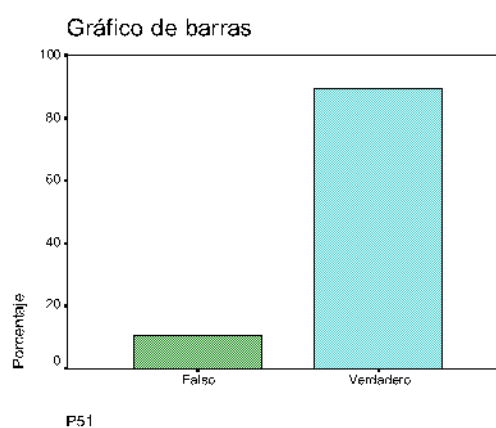
El ítem **P49** que alude a “En clase trabajo mejor sentado en primera fila”, obtiene un mayor porcentaje de respuestas verdaderas, constituyendo éstas un 53.6%, frente a las falsas con un 46.4%. Hay alumnos que prefieren trabajar sentados en primera fila de clase, pero otros no presentan esta preferencia.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P50	V	F



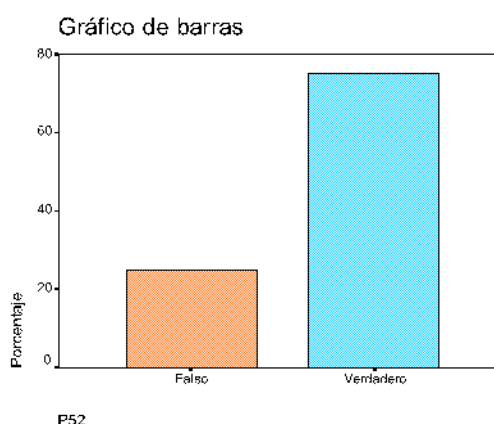
El ítem **P50**, que hace referencia a “Cuando tengo que aprender algo nuevo quiero que me lo expliquen”, obtiene un porcentaje muy elevado de respuestas verdaderas, llegando al 95.5%, frente al 4.5% de las respuestas falsas. Por lo tanto, se presenta una tendencia muy marcada hacia la dependencia.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P51	V	F



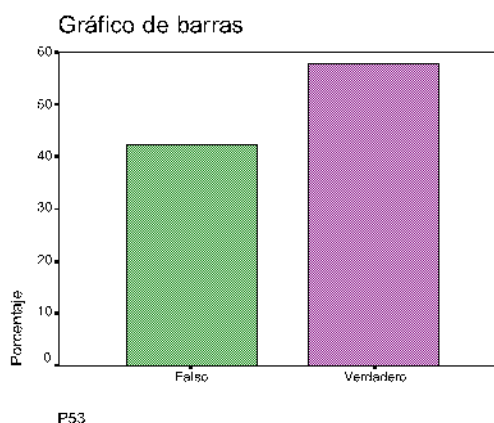
El ítem **P51** que alude a “Siempre intento hacer las cosas despacio y bien”, obtiene un porcentaje de respuestas verdaderas de casi el 90%, llegando las respuestas falsas casi al 11%. Por lo tanto, existe una marcada tendencia en las respuestas hacia la reflexividad.

COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P52		V



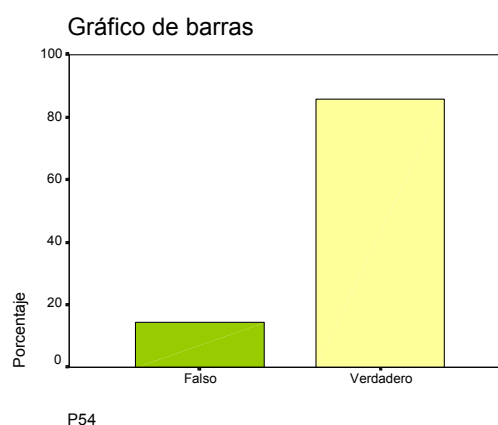
El ítem **P52**, que alude a “Aprendo mejor las cosas cuando veo en qué se parecen”, obtiene un porcentaje mayor a favor de las respuestas verdaderas, constituyendo éstas casi un 75%, siendo las respuestas falsas un 25%. Por lo tanto, observamos una clara tendencia hacia la categorización.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Motora
P53		V



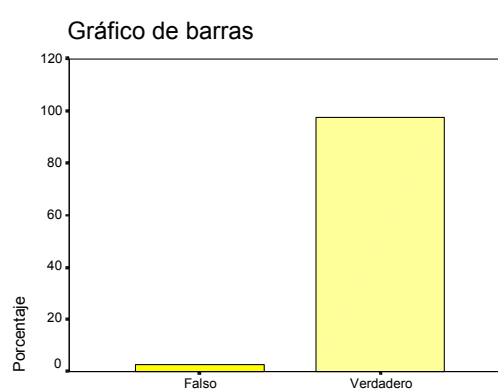
El ítem **P53**, caracterizado por “Estudiando me gusta escribir las cosas”, obtiene un porcentaje mayor de respuestas verdaderas, cifrándose éste en un casi 58%. Frente al 42% de respuestas falsas. Por lo tanto, hay una cierta preferencia hacia la modalidad sensorial motora, pero no exclusivamente hacia ella.

AFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P54	V	F



El ítem **P54**, que alude a “Cumplir mis promesas”, obtiene un porcentaje bastante elevado de respuestas verdaderas, con un 85.6%, frente al 14.4% de respuestas falsas. Por lo tanto, la mayoría de las respuestas se inclinan hacia la responsabilidad.

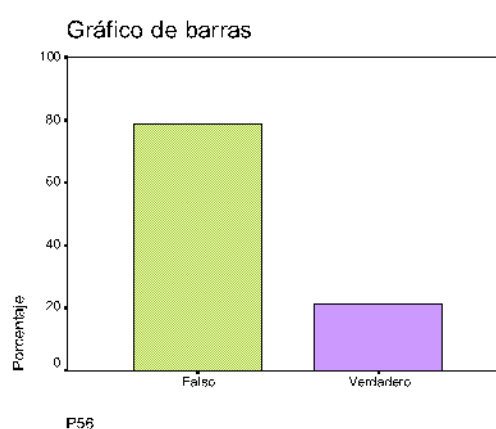
AFFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P55	V	F



P55

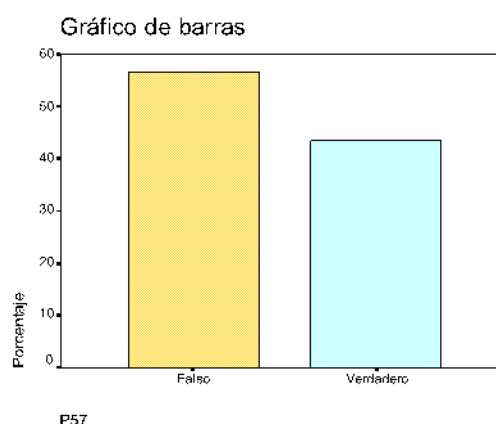
El ítem **P55**, que responde a “A mí mismo me gusta sacar buenas notas”, obtiene un porcentaje elevadísimo de respuestas verdaderas, un 97.6%, frente al 2.4% de las falsas. La mayoría de las respuestas se aglutinan hacia la motivación, que en este caso es intrínseca.

AFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P56	F	V



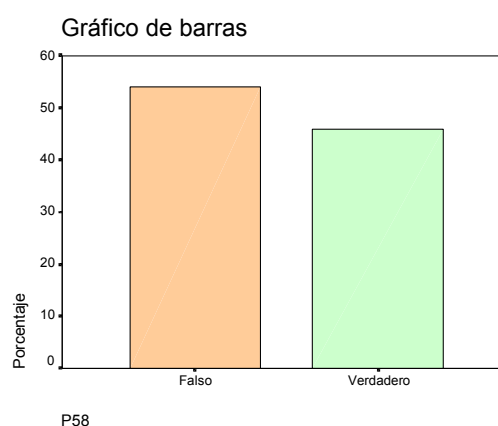
En el ítem **P56**, que hace referencia a “Cuando no aprendo es porque lo han explicado mal”, obtiene un mayor porcentaje de respuestas falsas, un 78.6%, frente al 21.4 de respuestas verdaderas. Lo cual nos indica que predomina la tendencia hacia el “locus de control interno”.

AMBIENTALES	Posición corporal	Tumbado
P57		V



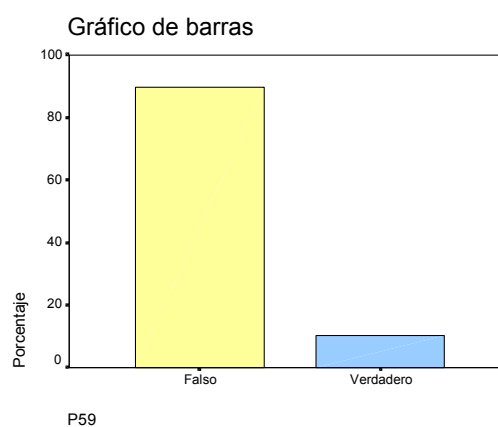
En el ítem **P57**, que hace referencia a “Cuando estudio lo hago mejor en la alfombra o en la cama”, obtiene un porcentaje mayor de respuestas falsas, un 56.6%, frente al 43.4 de respuestas verdaderas. Hay sujetos, pues, que prefieren estudiar en la alfombra o en la cama, pero son más los que prefieren hacerlo de otro modo.

AMBIENTALES	Tiempo	A intervalos
P58		V



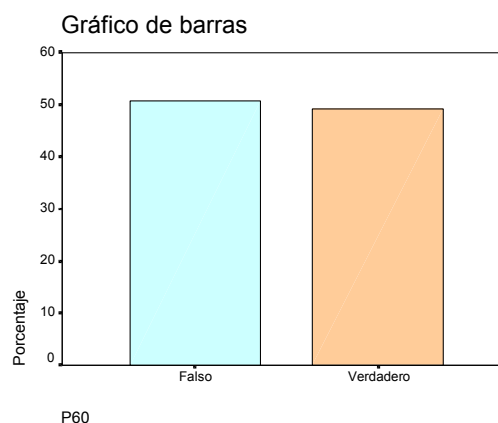
En el ítem **P58**, que hace referencia a “Puedo trabajar mejor en cortos períodos de tiempo”, se obtiene un porcentaje algo superior en las respuestas falsas, obteniendo éstas un 54%, frente al 46% de las verdaderas. No hay, pues, una diferencia demasiado notoria a favor de estudiar a intervalos de tiempo, no obstante, es algo mayor el porcentaje de alumnos que así lo prefieren.

AMBIENTALES Movilidad	Necesita	No necesita
P59	V	F



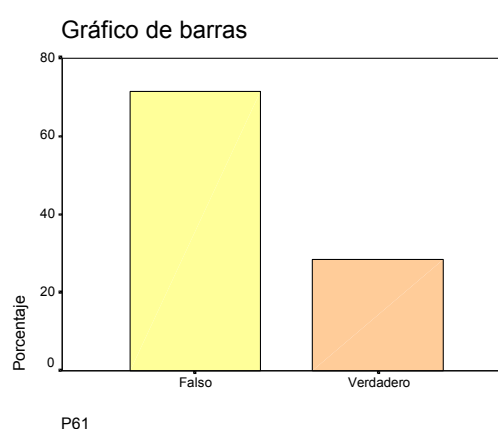
En el ítem **P59**, que alude a “Estudio mejor dando paseos”, se obtiene una diferencia significativa en las respuestas, a favor de las falsas, que obtienen un porcentaje del 89.8%, frente al 10.2% de las verdaderas. Poniéndose de manifiesto que no se necesita la movilidad en el mayor número de respuestas.

SOCIOLÓGICOS	Individual	No-individual
P60	V	F



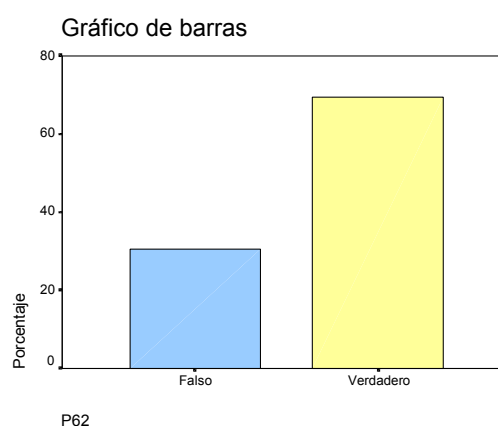
En el ítem **P60**, que hace referencia a “En la clase trabajo mejor sentado en una mesa individual”, no se obtienen diferencias significativas entre ambos tipos de respuestas. Se obtiene un 50.7 de respuestas falsas, frente al 49.3 de respuestas verdaderas. No hay, pues, una diferencia significativa a favor de trabajar solo o de hacerlo en algunas agrupaciones.

AMBIENTALES	Primera fila	Al final de la clase
61	F	V



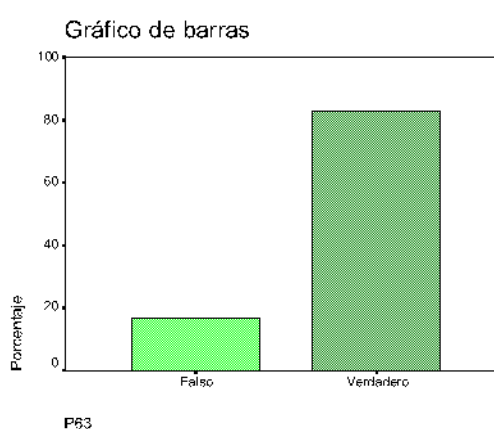
En el ítem **P61**, que alude a “Trabajo mejor sentado al final de la clase”, se obtiene un porcentaje mayor en las respuestas falsas, que llegan a alcanzar el 71.4%, frente al 28.6% de las respuestas verdaderas. Por lo tanto, no es en este lugar o posición donde a la mayoría de los alumnos les guste situarse en clase.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P62	F	V



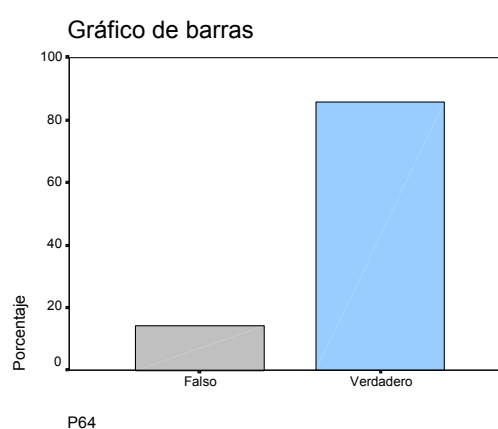
En el ítem **P62**, que hace referencia a “Aprendo mejor estudiando solo”, hemos de indicar que se obtiene una diferencia de porcentajes, a favor de las respuestas verdaderas, que alcanzan el 69.4%, con respecto al 30.6 % de las falsas. Observamos, pues, una clara tendencia de las respuestas hacia la independencia.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P63	V	F



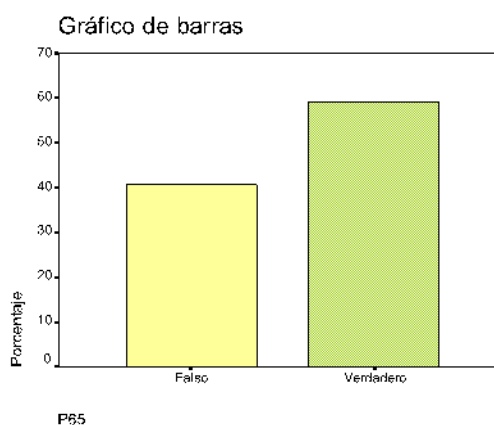
En el ítem **P63**, que hace referencia a “Antes de hacer algo pienso si está bien o mal”, se obtiene un mayor porcentaje a favor de las respuestas verdaderas, llegando éstas al 83.3%, frente al 16.7% de respuestas falsas. Por lo tanto, observamos una clara tendencia de las respuestas hacia la reflexividad.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Motora
P64		V



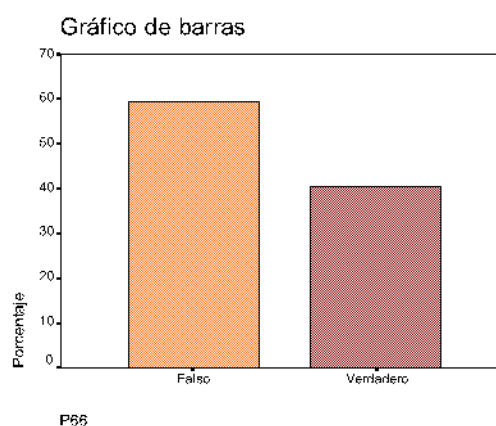
En el ítem **P64**, que alude a “Me gusta moldear las cosas con mis manos”, hemos de indicar que se obtiene un porcentaje mucho más elevado para las respuestas verdaderas, que llegan al 85.7%, frente al 14.3% de respuestas falsas. Lo que nos indica una clara tendencia en los sujetos hacia la modalidad sensorial motora.

AFFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P65	V	F



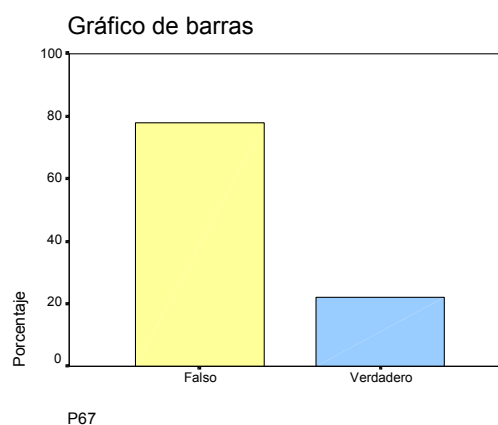
En el ítem **P65**, que alude a “Cuando no soy capaz de aprender me desanimo”, se obtiene un porcentaje más elevado a favor de las respuestas verdaderas, llegando éstas a alcanzar el 59.3%, frente al 40.7% de respuestas falsas. Por lo tanto, observamos una tendencia algo mayor en las respuestas hacia el “locus de control interno”.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P66	V	F



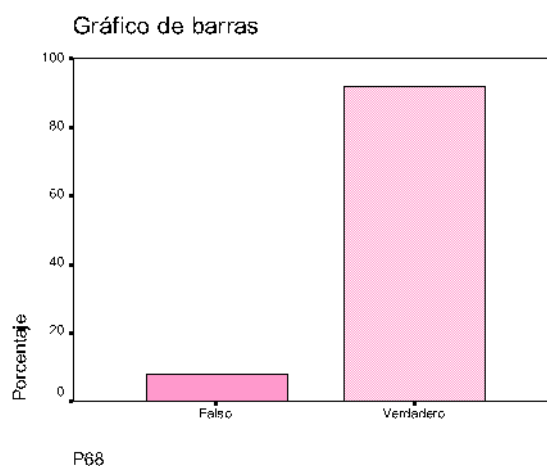
En el ítem **P66**, caracterizado por “Aprendo mejor estudiando con otros”, se obtiene un porcentaje mayor de respuestas falsas, un 59.5%, frente al 40.5 de respuestas verdaderas. Se observa, pues, una tendencia de respuestas mayor hacia la independencia.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P67	F	V



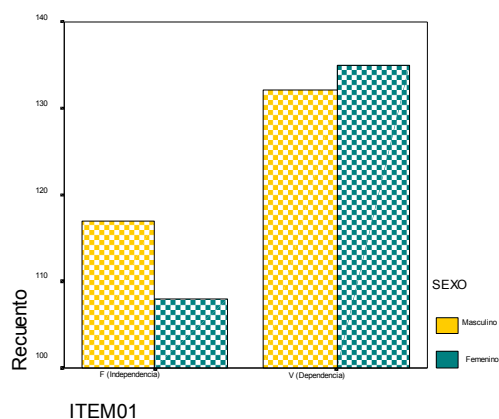
En el ítem **P67**, que hace referencia a “En clase hago las cosas de prisa y corriendo”, hemos de indicar que se obtiene un porcentaje bastante mayor de respuestas falsas, llegando al 78%, constituyendo, pues, las respuestas verdaderas el 22%. Por lo tanto, hay una tendencia de respuestas mayor hacia la reflexividad.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Motora
P68		V



En este ítem **P68**, que alude a “Me gusta aprender utilizando el ordenador”, hemos de indicar que se obtiene una diferencia bastante significativa entre ambos porcentajes de respuestas, a favor de las verdaderas, constituyendo éstas el 91.9%, frente al 8.1% de respuestas falsas. Por lo tanto, observamos una clara opción hacia la modalidad sensorial motora.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P1	V	F
Enunciado	“Me gusta que me digan lo que tengo que hacer”	

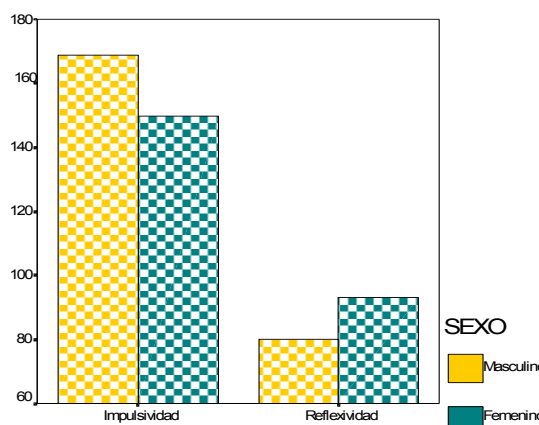


En los ítems contestados como falsos, que aluden a “Independencia de campo”, observamos un promedio más alto para los alumnos –47%-, frente al –44.4%– en el caso de las alumnas. Podemos observar que las puntuaciones obtenidas por las alumnas están por debajo de las puntuaciones totales obtenidas para el factor –45.7%–, mientras que las de los alumnos está por encima de dicha media. Con respecto, a las respuestas verdaderas, referidas a “dependencia de campo”, hemos de indicar que son las alumnas las que obtienen un porcentaje algo mayor –55.6%–, frente al 53 %, obtenido por los alumnos. Por lo tanto, como era de esperar, son las puntuaciones de éstas las que ahora están por encima de la media, y

las respuestas de los alumnos las que están por debajo de dicha media.

De todo ello, podemos deducir que este grupo de alumnos son algo más “independientes de campo” que las alumnas, y éstas son, a su vez, algo más “dependientes de campo” que los alumnos.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P2	F	V
Enunciado	“Muchas veces hago las cosas sin pensarlas”	



Como ya indicábamos en su apartado correspondiente, existe un porcentaje mayor de respuestas verdaderas, a favor de la “Impulsividad”.

¿Cómo se reparten estas diferencias con respecto al sexo?

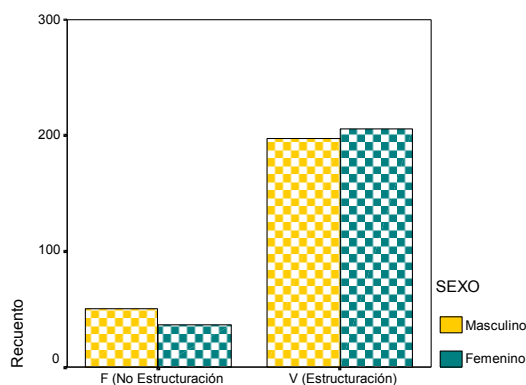
Los alumnos obtienen una puntuación en este factor superior a la media, ésta constituía el 64.8%, y los alumnos obtienen

un 67.9%, estando las alumnas por debajo de la media en varios puntos un 61.7%.

Con respecto al polo “Reflexividad”, hincar que la media de los totales rondaba el 35.2% de las respuestas. Estando la puntuación de las alumnas por encima de la media en unos tres puntos –38.3%–, frente al 32.1%, obtenido por los alumnos.

Podemos concluir que los alumnos de esta muestra son más impulsivos, y las alumnas más reflexivas.

COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P3	F	V
Enunciado	“La mayoría de las veces hago mi tarea paso a paso”	



ITEM03

Cuando comentábamos las diferencias entre los resultados obtenidos en este ítem entre las respuestas verdaderas y falsas,

observamos una diferencia muy significativa, obteniéndose en las verdaderas puntuaciones muy altas.

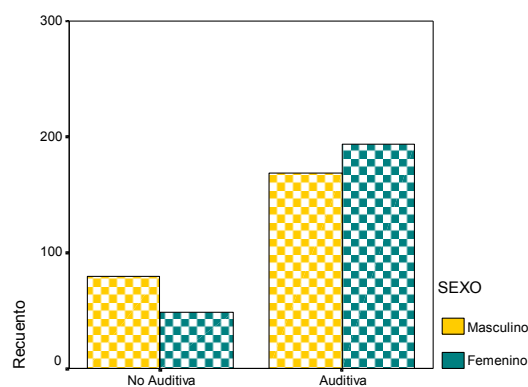
Estas diferencias por sexo, se distribuyen del siguiente modo.

Del 17.9%, que componían las respuestas falsas, los alumnos obtienen un porcentaje superior a la media -20.5% , y las alumnas por debajo de la media -15.2% .

Del 82.1%, que componían las respuestas falsas, las alumnas están por encima de la media -84.8% , y los alumnos por debajo de la media -79.5% .

De todo ello, podemos concluir, que las alumnas utilizan más la categorización que los alumnos. Pero que estos utilizan más este proceso psicológico a la hora de aprender, que el de la conceptualización.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Auditiva
P4		V
Enunciado	“Recuerdo mejor las cosas que oigo”	



ITEM04

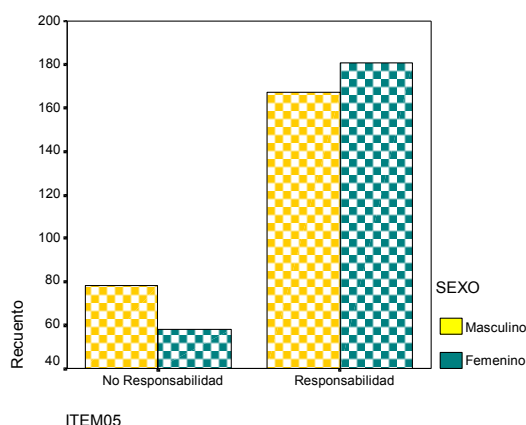
Las alumnas obtienen una puntuación más alta en la preferencia auditiva con respecto a los alumnos, ya que éstas están por encima de la media –79.8%-, los alumnos por debajo de la media de esta preferencia, ya que obtienen un 68.1%, siendo la media del total el 73.9%.

Entre las respuestas falsas, los alumnos obtienen una puntuación por encima de la media de los totales –31.9%-, las alumnas obtienen un porcentaje de respuestas inferior a la media,

ya que obtienen un 20.2%, siendo la media de estas respuestas un 26.1%.

Por lo tanto, podemos indicar que las alumnas sobresalen con respecto a los alumnos en la preferencia de la modalidad sensorial auditiva.

AFFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P5	F	V
Enunciado	“Es muy raro que termine todo mi trabajo”	



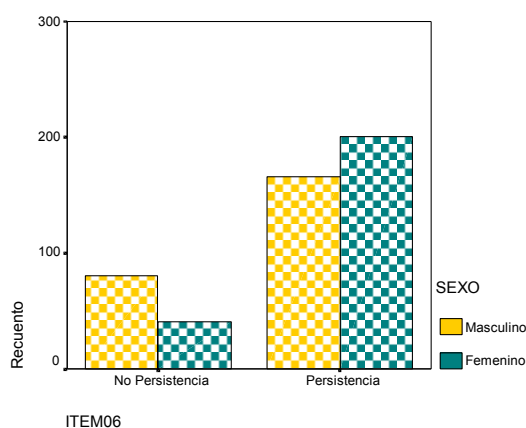
Las alumnas están por encima de la media -75.7%- en el factor “responsabilidad”, y los alumnos por debajo de dicha media -68.2%-, siendo la media el 71.9%.

Con respecto a la “no responsabilidad”, contestaciones verdaderas al item, estando la media en el 28.1%, los alumnos están

por encima de ella –31.8%-, y el grupo de las alumnas está por debajo de dicha media, ya que obtienen un 24.3%.

Por lo tanto, podemos indicar que las alumnas de la muestra son más responsables que los alumnos.

AFFECTIVOS	Persistencia	No-persistencia
P6	F	V
Enunciado	“Casi nunca termino mi trabajo”	



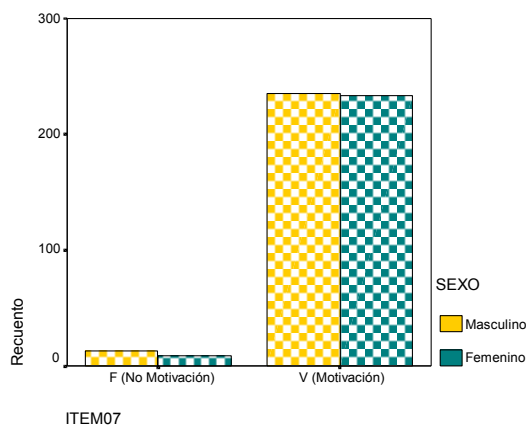
De nuevo en este ítem están las alumnas por encima de la media en el factor de persistencia, ya que obtienen una puntuación del 83.1%, siendo la media el 75.2%. Los alumnos están por debajo de la media en este factor, ya que obtienen un 67.5%.

Con respecto a la “no persistencia”, hemos de indicar que los alumnos están por encima de la media –32.5%-, siendo ésta el

24.8%. Y las alumnas están por debajo de la media, ya que obtienen un 16.9%.

En síntesis, podemos indicar que las alumnas son más persistentes que el grupo de alumnos en esta muestra.

AFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P7	V	
Enunciado	“Me gusta que mi profesor se sienta orgulloso de mí”	



Del 95.5% del total de respuestas verdaderas hacia el factor “motivación”, hemos de indicar que por sexo se distribuyen de la siguiente manera.

Las alumnas obtienen una puntuación por encima de la media –96.3%, siendo la media un 95.5%. Los alumnos obtienen una puntuación algo por debajo de la media –94.8%-. Aunque las

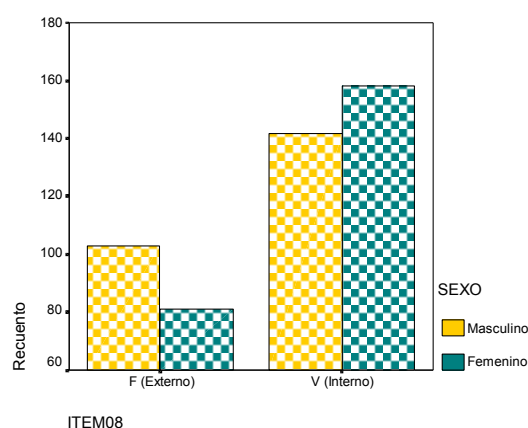
alumnas obtienen una puntuación algo superior, las diferencias de puntuaciones no son nada abultadas.

Con respecto al polo “no motivación”, podemos observar que los alumnos obtienen una puntuación algo superior a la media, siendo dicha media un 4.5%, y la puntuación de ellos un 5.2%. Y las alumnas obtienen una puntuación inferior a la media, un 3.7%.

Por lo tanto, aunque de manera muy débil se observa que las alumnas están algo más motivadas que los alumnos.

No obstante, como ya indicamos cuando hicimos el análisis de este ítem, de modo general, sin diferenciación por sexos, se obtiene un elevadísimo porcentaje de respuestas verdaderas, con respecto a la motivación, y bajísimo en las falsas.

AFFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P8	V	F
Enunciado	“Decir que los profesores son injustos es una tontería”	



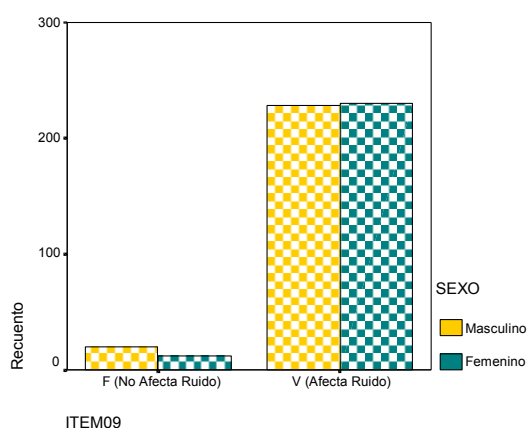
Del 62% de los alumnos que se inclinan por un “locus de control interno”, hemos de indicar que se reparte del siguiente modo, según el sexo.

Las alumnas están por encima de la media –66.1%-, siendo la media el 62%. Los alumnos están por debajo de la media –58%-.

Con respecto, a los totales que se inclinan por un “locus de control externo”, podemos comentar que los alumnos –42%- están por encima de la media –38%- en cuatro puntos: Mientras que las alumnas, están por debajo de la media, consiguiendo un 33.9%.

En síntesis, podemos indicar que las alumnas de esta muestra tienden más que los alumnos a un “locus de control interno”.

AMBIENTALES	Ruido	Ausencia de ruido
P9	F	V
Enunciado	“Estudio mejor en un ambiente tranquilo”	



A nivel general, ya habíamos observado que a los alumnos les molestaba el ruido para concentrarse.

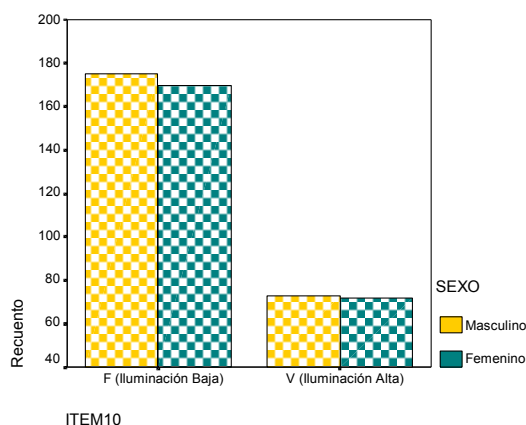
Al 95% de las alumnas les molesta el ruido, estando esta puntuación por encima de la media –93.5%-. La puntuación de los alumnos que les molesta el ruido está por debajo de la media de este factor, ya que es el 91.9%.

Con respecto al factor de no afectar el ruido para el estudio, hemos de indicar que estando la media de los totales en un 6.5%, el

grupo de alumnos está por encima de la media, un 8.1%. Y el grupo de las alumnas está por debajo de la media, ya que obtiene un 5%.

Aunque las diferencias no son muy significativas en ambos tipos de preferencias con respecto al sexo. No obstante, podemos indicar que a las alumnas les molesta el ruido para concentrarse en el estudio algo más que a los alumnos.

AMBIENTALES	Iluminación alta	Iluminación baja
P10	V	F
Enunciado	“Cuando estudio enciendo muchas luces”	



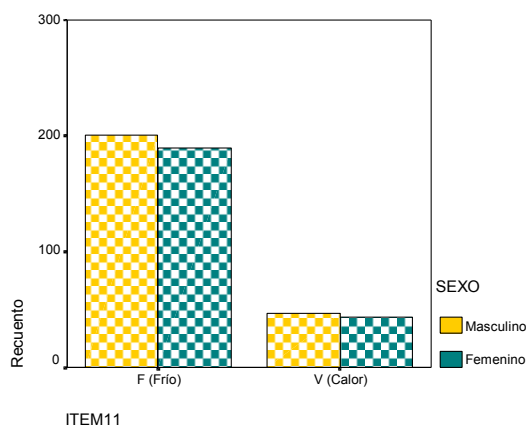
A nivel general, existe una preferencia acusada hacia una iluminación baja. Con respecto a la diferenciación por sexos, podemos indicar que los porcentajes obtenidos, tanto por el grupo de

alumnos –70.6%-, como por las alumnas –70.2%-, están muy próximos a la media –70.4%-.

Con respecto a las respuestas que aluden a la necesidad de mucha iluminación, hemos de indicar , que de un 29.6 %, que se obtiene en la media, las alumnas están algo por encima de ella, ya que obtienen un 29.8%. Y los alumnos obtienen un 29.4%.

Por lo tanto, podemos indicar que apenas existen diferencias según el sexo en la preferencia de una iluminación alta o baja, a la hora de estudiar.

AMBIENTALES	Temperatura calor	Temperatura frío
P11	V	
Enunciado	“Estudio mejor cuando hace calor”	

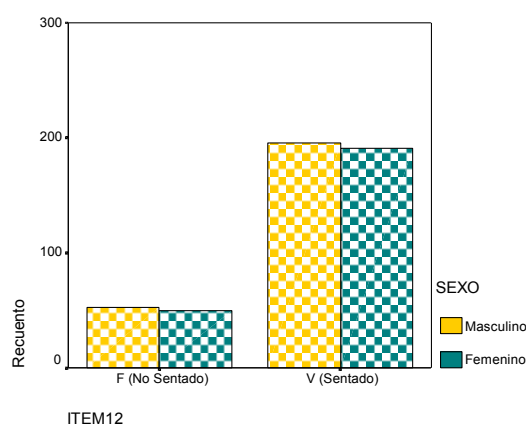


Del 81.1% de los sujetos que contestaban de forma negativa o falsa a esta cuestión, hemos de indicar que teniendo en cuenta su diferenciación por sexos , ésta es casi inexistente, pues la media de los totales, ya indicada, se separa poco de los resultados objetivos por los sujetos de ambos sexos. Las alumnas obtienen un 81.2%. Y los alumnos un 81%.

Lo mismo ocurre en las respuestas afirmativas. La media de los totales está en un 18.9%, frente al 19% de los alumnos, y a un 18.8% de las alumnas.

Por tanto, podemos concluir que no existe una preferencia por la temperatura ambiente, según sexo.

AMBIENTALES	Posición corporal	Sentado
P12		V
Enunciado	“Cuando estudio me gusta sentarme en una silla cómoda o en un sofá”	



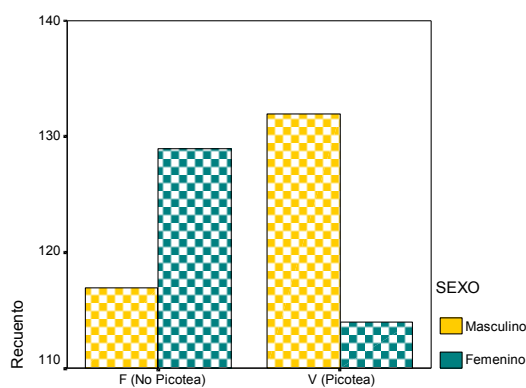
En cuanto a la preferencia por la posición de “sentado” a la hora de estudiar, hemos de indicar que del 79% de sujetos que prefieren esta opción, la diferencia por sexo es mínima, ya que las alumnas están en tres décimas por encima de la media –79.3%-, y los alumnos en tres décimas por debajo de la media –78.7%-.

Con respecto a la distribución por sexos del 21% que componen la opción de no preferir estar sentado a la hora de

estudiar, hemos de indicar que los resultados son similares, el 21.3% de alumnos están en tres décimas por encima de la media. Y las alumnas están en tres décimas por debajo de la media -20.7% .

Por lo tanto, hemos de indicar que la variable sexo no establece diferencias con respecto a este modalidad de posición corporal a la hora de estudiar, que se concretar en “estar sentado”.

AMBIENTALES		“Picotea”	“No picotea”
Alimentación		V	F
P13			
Enunciado	“A menudo “pico” algo mientras estudio”		

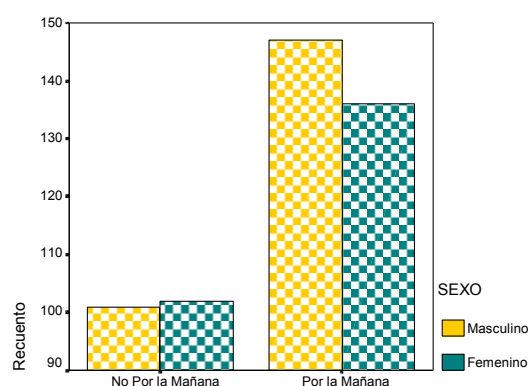


ITEM13

Las respuestas verdaderas obtenidas por los alumnos con respecto a este ítem son algo más elevadas que las de las alumnas, pues ellos se sitúan por encima de la media total, que alcanzaba el 50%, ya que obtienen un 53.7%, frente al 46.9% obtenido por las alumnas.

Las alumnas, pues, presentan menos necesidad de “picotear”, mientras están estudiando.

AMBIENTALES	Tiempo	Mañana
P14		V
Enunciado	“Recuerdo mejor las cosas que estudio a primera hora de la mañana”	

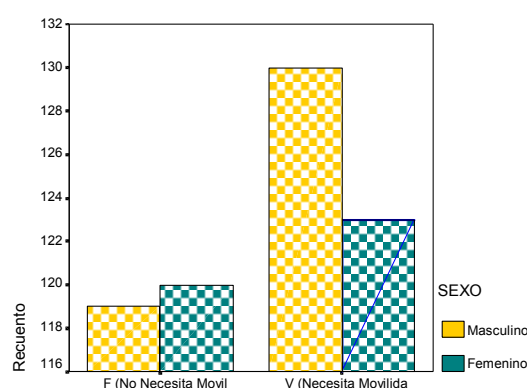


ITEM14

Aunque a nivel de grupo exista una inclinación a la preferencia a “estudiar por la mañana”.

No existen en las dos alternativas de respuesta diferencias significativas entre sexos. Ya que la media del total de las respuestas verdaderas es del 58.2%, obteniéndose un 59.3 de los alumnos, frente a un 57.1% de las alumnas. Y la media del total de las respuestas falsas es el 41.8%, obteniéndose un 42.9% en las respuestas de las alumnas, y un 40.7% de respuestas en el caso de los alumnos.

AMBIENTALES	Necesita	No necesita
Movilidad		
P15	V	F
Enunciado	“Cuando estoy estudiando me levanto a hacer cosas (mirar por la ventana, sacar punta...) y luego vuelvo al trabajo”	



ITEM15

En este factor el sexo es poco determinante para establecer diferencias.

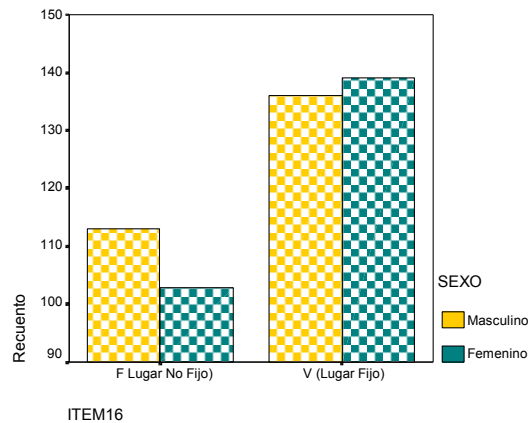
El 51.4% es la media de porcentajes totales de las respuestas verdaderas, es decir de “necesitar movilidad”. Los alumnos están por encima de la media, ya que obtienen un 52.2, y las alumnas un poco por debajo de la media un 50.6%.

Con respecto a las respuestas falsas, que aluden a “no necesitar movilidad”, hemos de indicar que la media total es de

48.6%. Siendo el porcentaje de las alumnas -49.4%- algo superior a la media. Y el de los alumnos algo inferior a la media, -47.8%-.

En definitiva, podemos concluir diciendo que aunque los alumnos tienen más necesidad de moverse que las alumnas mientras están estudiando, las diferencias son mínimas.

AMBIENTALES	Lugar fijo	Lugar no-fijo
P16	V	F
Enunciado	“Me gusta estudiar siempre en el mismo sitio”	

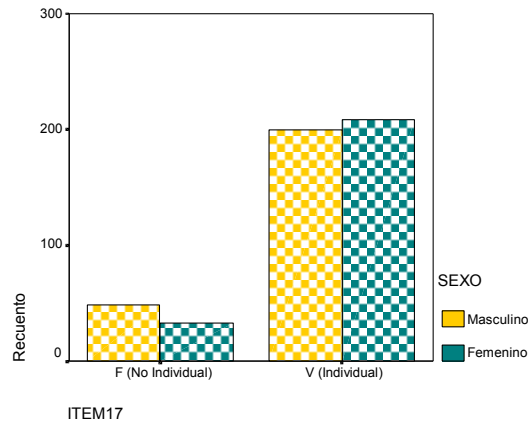


La media total de la preferencia de “estudiar en un sitio fijo” es del 56%. El grupo de alumnas está algo por encima de la media, ya que alcanza un 57.4%. Y el grupo de los alumnos está algo por debajo de la media, ya que alcanza un 54.6%.

La media total de las respuestas falsas, que aluden a “no tener un sitio fijo para el estudio”, es de un 44%. Estando el grupo de alumnos algo por encima de la media –45.4%- . Y encontrándose el grupo de las alumnas algo por debajo de la media –42.6%-.

Como podemos observar, las diferencias obtenidas en este factor, teniendo en cuenta el sexo de los sujetos, no son significativas.

SOCIOLOGICOS	Individual	No-individual
P17	V	F
Enunciado	“Cuando tengo muchas cosas que estudiar prefiero estar solo”	

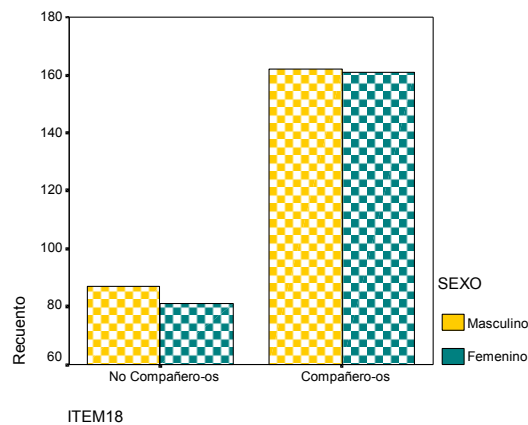


Del 83.3%, que constituye el porcentaje de respuestas verdaderas, hemos de indicar que las alumnas sobrepasan dicho promedio –86.4%-, mientras que el grupo de alumnos está por debajo de dicho promedio –80.3%-.

Con respecto a las respuestas falsas, su promedio está en el 16.7%, encontrándose el de los alumnos por encima de él –19.7%-, y el del grupo de alumnas por debajo de dicho promedio –13.6%-.

Al respecto de los datos expuestos, podemos indicar que las alumnas presentan una preferencia más elevada por estudiar solas cuando tienen bastante tarea escolar.

SOCIOLÓGICOS	Compañeros	No-compañeros
P18	V	F
Enunciado	“En la clase trabajo mejor sentado en mesas donde haya más compañeros”	

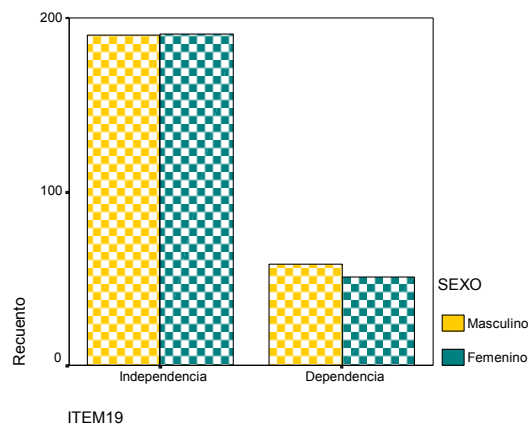


Del 65.8% de la media total de respuestas verdaderas, hemos de indicar que el grupo de alumnos está algo por encima de la media –66.5%-, y el grupo de alumnos algo por debajo de ella –65.1%-. Pero, en ninguno de los casos, la diferencia llega a un punto, sólo se queda en décimas.

En el caso de los items falsos ocurre lo mismo prácticamente. Su media total está en el 34.2%, estando el grupo de alumnos algo por encima de la media –34.9%-, y el grupo de alumnas algo inferior a la media –33.5%-. Pero, en ambos casos, la diferencia no llega al punto se queda en décimas.

Por lo tanto, podemos concluir que apenas existen diferencias entre sexos en la preferencia sobre este item Tanto a los alumnos como a las alumnas en clase les gusta trabajar sentados a mesas donde haya más compañeros.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P19	F	V
Enunciado	“Me gusta hacer las cosas a mi manera”	

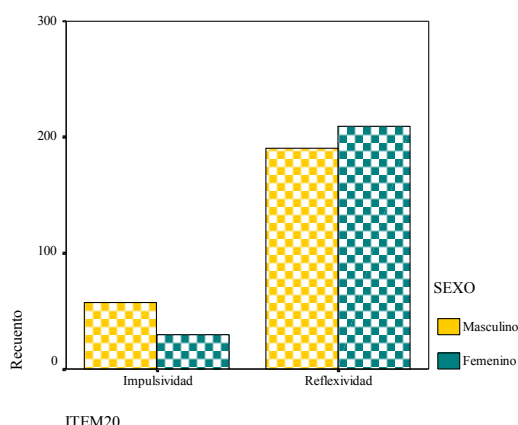


Hemos de indicar que del 77.8% de respuestas verdaderas para este ítem, el grupo de las alumnas obtienen un porcentaje – 78.9%- superior a la media. Y el del grupo de alumnos es inferior a ella –76.6%-.

Con respecto a los ítems falsos, el promedio total está en el 22.2%, estando el grupo de alumnos por encima de dicho promedio –23.4%- y el de alumnas por debajo –21.1%-.

Existe, pues, una diferencia por sexo en este factor de independencia de campo, a favor del grupo de las alumnas, pero no es muy significativa.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P20	F	V
Enunciado	“Siempre digo y hago lo que quiero”	

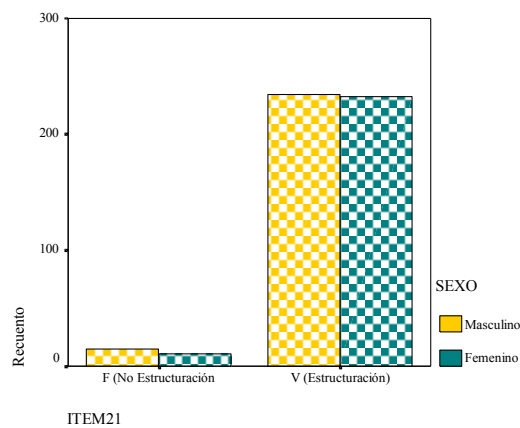


Del 82% de respuestas falsas, que hacen referencia a “reflexividad”, hemos de indicar que las alumnas están por encima de la media –87.5%-, mientras que el grupo de los alumnos está por debajo de ella –76.7%-.

Con respecto al 18% de respuestas verdaderas, se distribuyen por sexo del siguiente modo, los alumnos sobrepasan dicha media -23.3%-, y el grupo de alumnas está por debajo de dicha media 12.5%-.

Por lo tanto, podemos concluir indicando que las alumnas obtienen una tendencia mayor que los alumnos hacia la reflexividad.

COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P21	V	
Enunciado	“Yo aprendo cuando entiendo bien las cosas”	

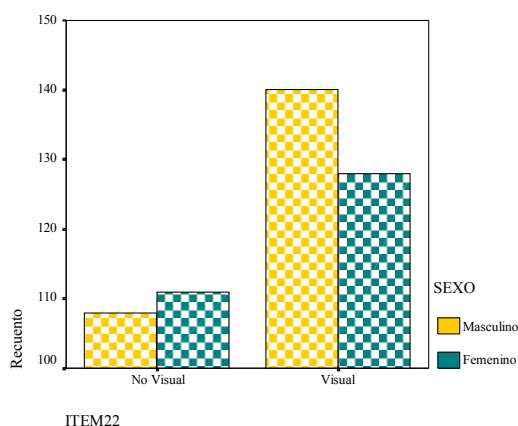


Del 94.7% de respuestas verdaderas, que aluden a “conceptualización”, hemos de indicar que el grupo de las alumnas está algo por encima de la media –95.5%-, y el grupo de los alumnos está por debajo de la media en varias décimas –90%-.

Con respecto al 5.3% de respuestas falsas, hemos de indicar que se distribuye de la siguiente forma: el grupo de las alumnas se sitúa por debajo de la media –4.5%- y el grupo de los alumnos por encima de la media –6%-

Las diferencias en los resultados de este ítem con respecto al sexo no son, pues, significativas.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Visual
P22		V
Enunciado	“De lo que más me acuerdo es de lo que leo”	

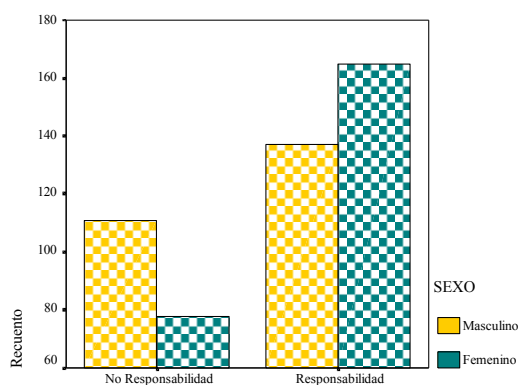


Del 55% de las respuestas que presentan una preferencia visual, hemos de indicar que se distribuyen de la siguiente forma en ambos grupos de sujetos,: los alumnos están algo por encima de la media -56.5%- , y el grupo de las alumnas se sitúa a pocas décimas de distancia de la media -53.6%-

Con respecto al 45% de sujetos que no presentan esta preferencia visual, hemos de indicar que el grupo de las alumnas se sitúan algo por encima de la media. Y el grupo de alumnos se sitúa un poco por debajo de dicha media.

Por lo tanto, podemos concluir que las diferencias entre ambos grupos de sujetos apenas es significativa.

AFFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P23	F	V
Enunciado	“Me tienen que recordar a menudo lo que tengo que hacer”	



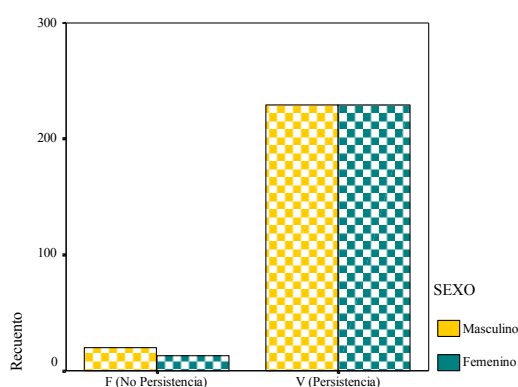
ITEM23

Del 61.5% de respuestas falsas, que hacen referencia a “responsabilidad”, hemos de indicar que el grupo de alumnas supera dicha media –67.9%-, mientras que el grupo de alumnos se sitúa por debajo de la media –55.2%-.

Con respecto a las respuestas verdaderas, cuya media alcanza el 38.5%, hemos de indicar que el grupo de alumnos se sitúa por encima de la media –44.8%-, y el grupo de alumnas se sitúa por debajo de dicha medida –32.1%-.

Por lo tanto, hemos de indicar que las alumnas presentan más inclinación hacia la responsabilidad que los alumnos.

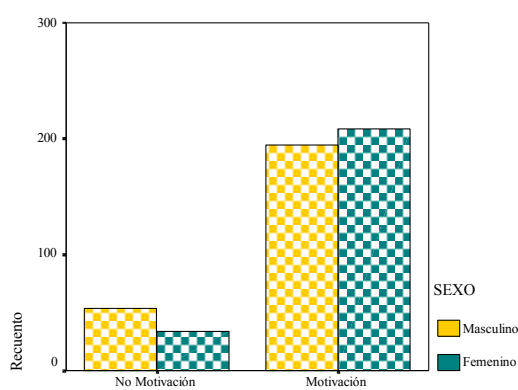
AFFECTIVOS	Persistencia	No-persistencia
P24	V	F
Enunciado	“Me gusta terminar lo que empiezo”	



ITEM24

Como podemos observar en el gráfico adjunto, aunque los porcentajes de las medias de las respuestas verdaderas y falsas para ambos sexos están muy igualados. No obstante el grupo de las alumnas obtiene una mínima diferencia a favor del factor “persistencia”.

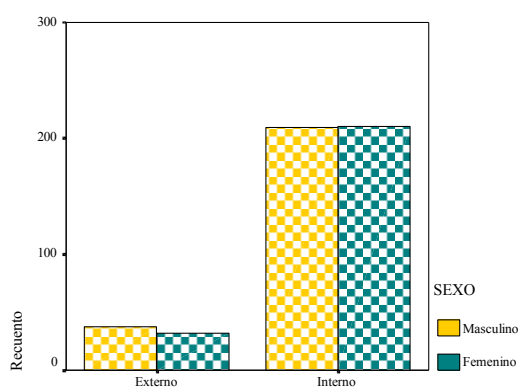
AFFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P25	F	V
Enunciado	“A nadie le importa si me va bien en la escuela”	



ITEM25

Observamos con respecto a este ítem, que alude a motivación, que el grupo de alumnas obtiene una puntuación más alta que el de los alumnos.

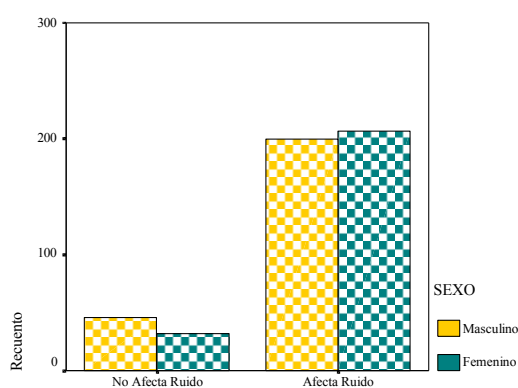
AFFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P26	F	V
Enunciado	“Las preguntas de los exámenes tienen muy poco que ver con lo que hemos dado en clase”	



ITEM26

Como podemos observar en el gráfico adjunto, se aprecia una mínima diferencia a favor del grupo de las alumnas con respecto al “locus de control interno”.

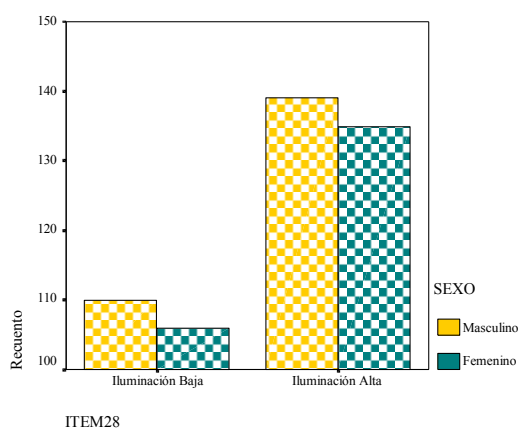
AMBIENTALES	Ruido	Ausencia de ruido
P27	V	F
Enunciado	“Puedo estudiar aunque haya ruido”	



ITEM27

Observamos, al analizar el gráfico adjunto, que al grupo de alumnas les molesta el ruido para concentrarse más que al grupo de alumnos.

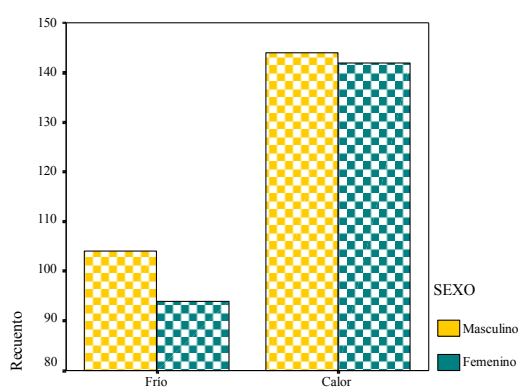
AMBIENTALES	Iluminación alta	Iluminación baja
P28	F	V
Enunciado	“Estudio mejor con poca luz”	



ITEM28

Como podemos observar, al analizar el gráfico adjunto, no existen diferencias entre los dos grupos de sujetos –alumnos y alumnas-, con respecto a una iluminación alta o baja. Aunque sin atender a sexo, si observamos que, en general, hay una preferencia hacia la “iluminación alta”.

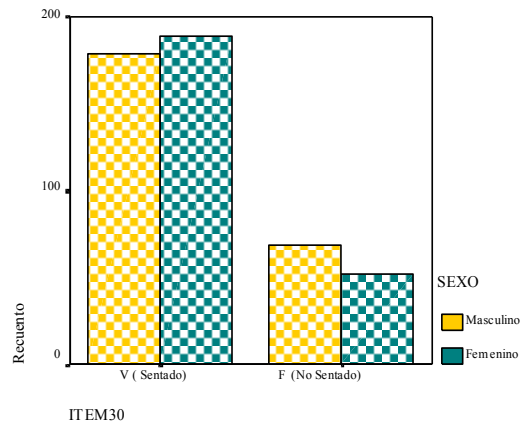
AMBIENTALES	Temperatura calor	Temperatura frío
P29	F	V
Enunciado	“Estudio mejor cuando hace frío”	



ITEM29

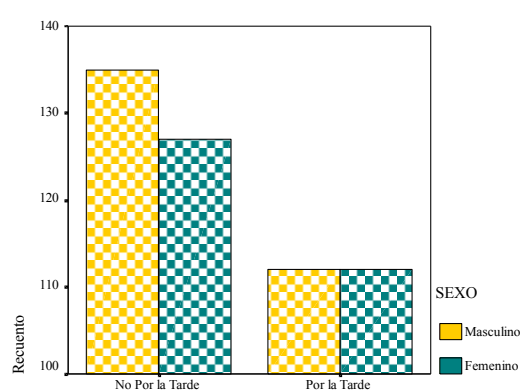
Observamos que apenas existen diferencias de sexo con respecto a este ítem del factor temperatura.

AMBIENTALES	Posición corporal	Sentado
P30		V
Enunciado	“Cuando estudio me duermo si no estoy sentado en una silla”	



El grupo de alumnas presenta una preferencia mayor a estudiar en posición sentado.

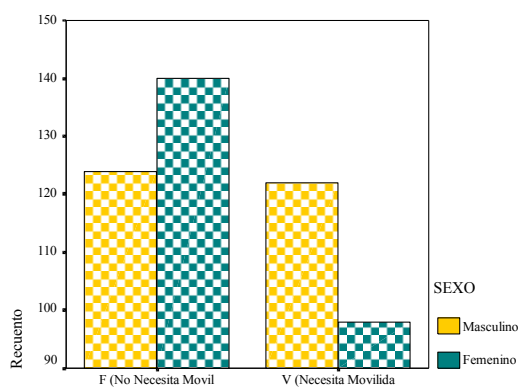
AMBIENTALES	Tiempo	Tarde
P31		V
Enunciado	“Recuerdo mejor las cosas que estudio por la tarde”	



ITEM31

No existen diferencias de sexo con respecto al presente ítem, que alude a la tarde como período del día en el que los sujetos prefieren estudiar.

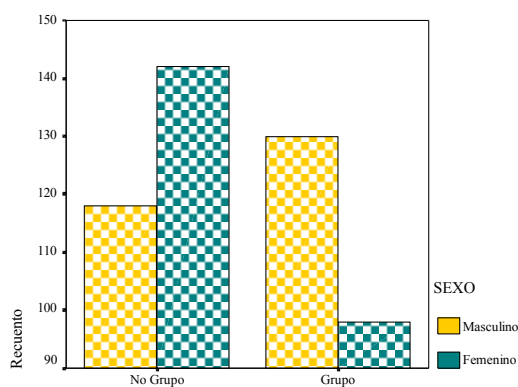
AMBIENTALES	Necesita	No necesita
Movilidad		
P32	V	F
Enunciado	“Me resulta más difícil estar sentado en mismo lugar durante mucho tiempo”	



ITEM32

Existe una pequeña diferencia en los promedios de los dos sexos, aunque mostrándose una pequeña tendencia a necesitar movilidad, mucho más en los alumnos que en las alumnas.

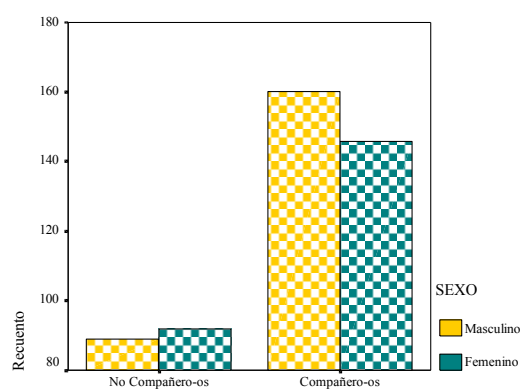
SOCIOLÓGICOS	Compañeros	No-compañeros
P33	V	F
Enunciado	“Cuando tengo mucho que estudiar me gusta hacerlo con un grupo de compañeros”	



ITEM33

A la vista del gráfico podemos decir que los alumnos prefieren el trabajo en grupo más que las alumnas, que optan en mayor medida por el trabajo individual.

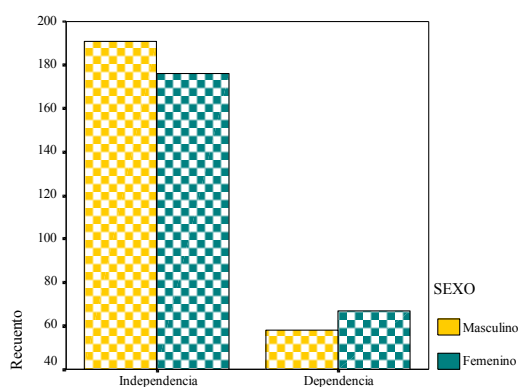
SOCIOLÓGICOS	Parejas (de 2 en 2)	No-parejas
P34	V	F
Enunciado	“En clase trabajo mejor sentado de dos en dos”	



ITEM34

Por lo que se refiere a este ítem, aunque las diferencias de promedios son mínimas, se muestra que son los alumnos lo que prefieren la disposición en parejas para las clases, más que las alumnas.

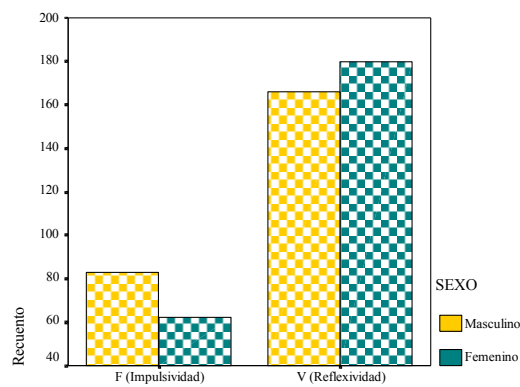
COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P35	F	V
Enunciado	“Me gustaría elegir la forma de hacer las cosas”	



ITEM35

Con respecto a este ítem, en el grupo de las alumnas se observa un poco más de dependencia, que en el grupo de los alumnos, si bien, y como en la cuestión anterior, las diferencias de promedio son mínimas.

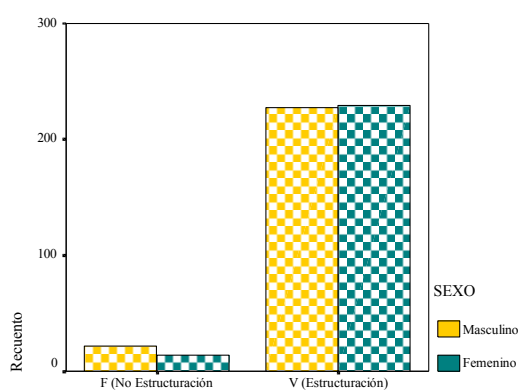
COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P36	V	F
Enunciado	“Prefiero escuchar a los demás que hablar”	



ITEM36

Con respecto a este ítem, son los alumnos los que normalmente adoptan un modo de comportamiento más impulsivo que reflexivo, siendo éste último por el que optan más las alumnas.

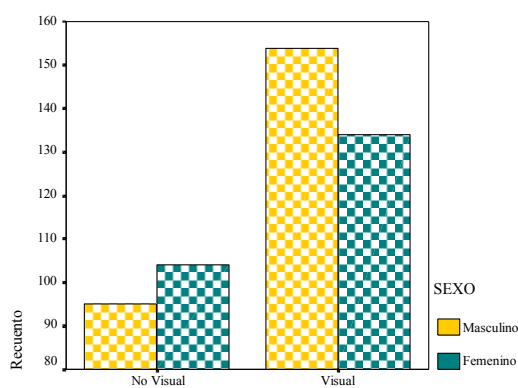
COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P37	V	
Enunciado	“Me gusta que me presenten las tareas concretas y claras”	



ITEM37

Con respecto a la preferencia por la conceptualización, son las alumnas las que más se inclinan por esta estrategia.

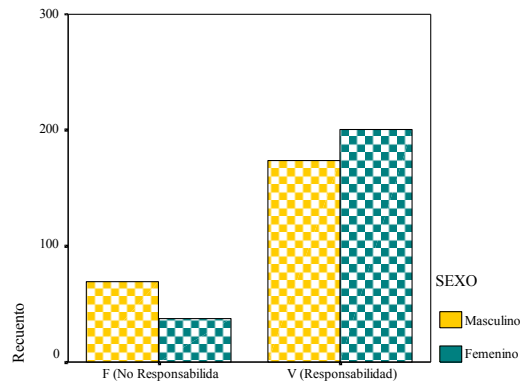
COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Visual
P38		V
Enunciado	“Si tengo que aprender algo nuevo, me gusta verlo en película o vídeo”	



ITEM38

Sobre la idoneidad de visualizar la materia a estudiar, los alumnos lo prefieren más que las alumnas, si bien las diferencias de los porcentajes no marcan una clara separación.

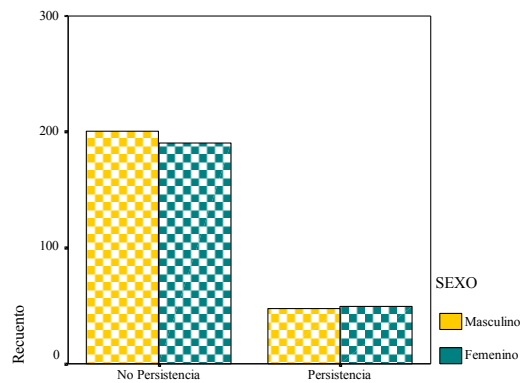
AFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P39	V	F
Enunciado	“Siempre hago mis tareas”	



ITEM39

Ante el factor de responsabilidad, los porcentajes indican un grado de responsabilidad mucho menor en los alumnos que en las alumnas, que tienden a ser más responsables con su trabajo.

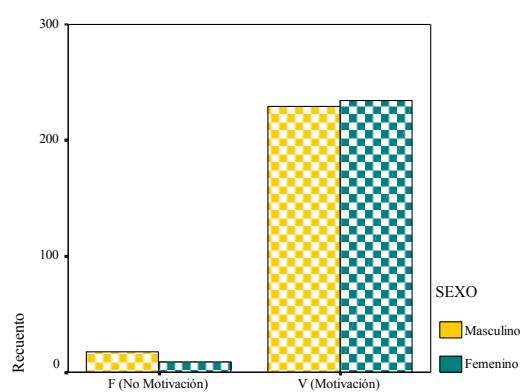
AFECTIVOS	Persistencia	No-persistencia
P40	F	V
Enunciado	“Me canso de hacer las mismas cosas y me gusta hacer otras nuevas”	



ITEM40

En este aspecto las diferencias de porcentajes son mínimas aunque por resaltar diferencias, las alumnas son más persistentes que los alumnos, que optan más por la variabilidad.

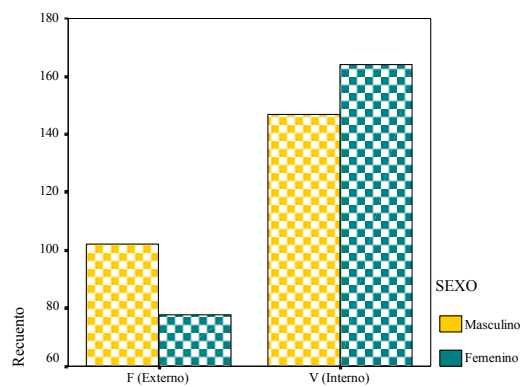
AFFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P41	V	F
Enunciado	“Mis padres se preocupan cuando no saco buenas notas”	



ITEM41

En este aspecto relacionado con la motivación, se puede observar que son las alumnas las más motivadas por oposición a la ligera desmotivación de los alumnos.

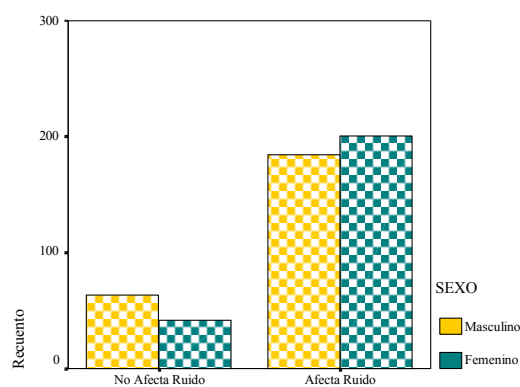
AFFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P42	V	F
Enunciado	“Cuando no aprendo algo, pienso que soy muy torpe”	



ITEM42

En este aspecto relacionado con el locus de control, bien interno bien externo, son las alumnas las más coherentes mucho más, atendiendo a porcentajes, que los alumnos.

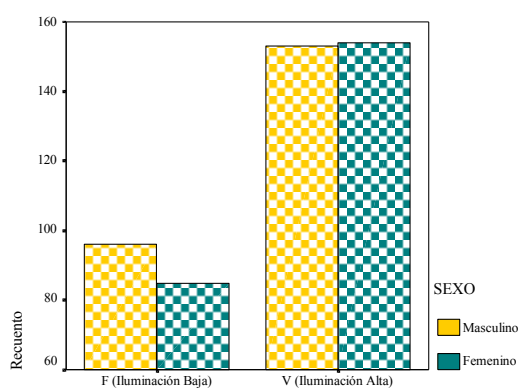
AMBIENTALES	Ruido	Ausencia de ruido
P43	V	F
Enunciado	“Los ruidos no me molestan cuando estudio”	



ITEM43

En este ítem relacionado con el ruido, son las alumnas las más afectadas por este elemento.

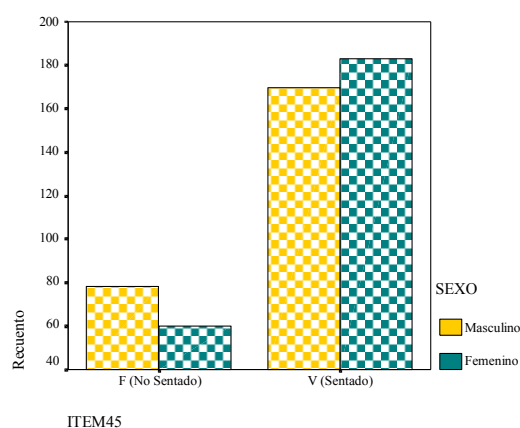
AMBIENTALES	Iluminación alta	Iluminación baja
P44	V	F
Enunciado	“En casa estudio mejor con un flexo”	



ITEM44

Sobre la idoneidad del grado de luz para estudiar, y aunque con unas diferencias mínimas de promedios, las alumnas prefieren la iluminación alta, y los alumnos optan por la iluminación baja.

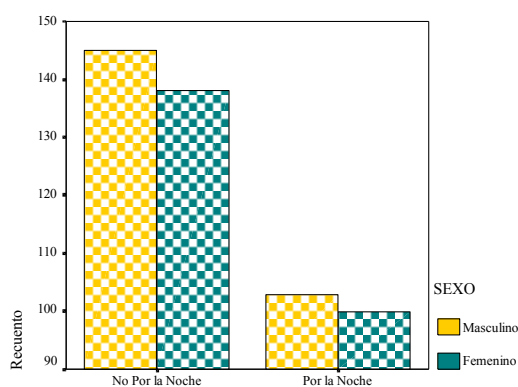
AMBIENTALES	Posición corporal	Sentado
P45		V
Enunciado	“Estudio mejor si estoy sentado solo en la mesa”	



ITEM45

Con respecto a la preferencia de la posición corporal para estudiar, las alumnas optan por la posición sentada al contrario que los alumnos que prefieren otra posición.

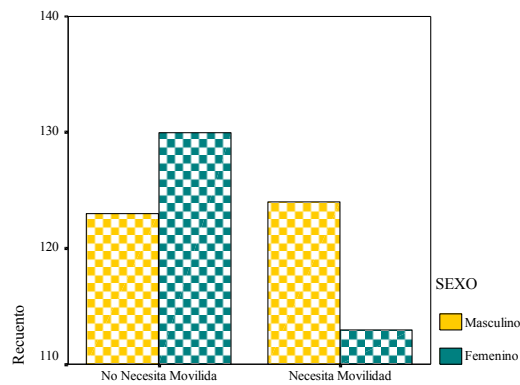
AMBIENTALES	Tiempo	Noche
P46		V
Enunciado	“Recuerdo mejor las cosas que estudio por la noche”	



ITEM46

En las respuestas a este ítem, relativo a la hora de estudio, aunque el porcentaje de diferencia es mínimo, se puede observar que los alumnos prefieren el estudio por la noche, mientras que las alumnas prefieren otros períodos del día.

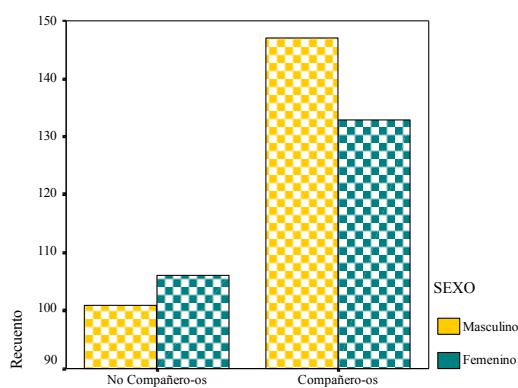
AMBIENTALES	Necesita	No necesita
Movilidad		
P47	F	V
Enunciado	“Puedo estar sentado durante mucho tiempo en el mismo lugar”	



ITEM47

En esta cuestión se puede observar con claridad que los alumnos necesitan un nivel de movilidad mucho mayor que las alumnas, que apenas necesitan de la misma.

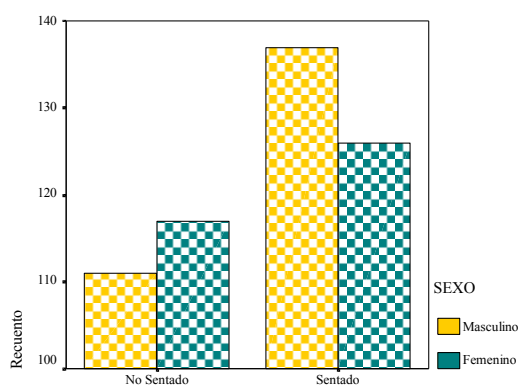
SOCIOLÓGICOS	Parejas /Tríos	No-parejas/tríos
P48	V	F
Enunciado	“Me gusta estudiar con uno o dos amigos”	



ITEM48

En esta gráfica se observa que, a la hora de estudiar, las alumnas prefieren hacerlo individualmente, por el contrario que los alumnos, que optan por el trabajo en equipo.

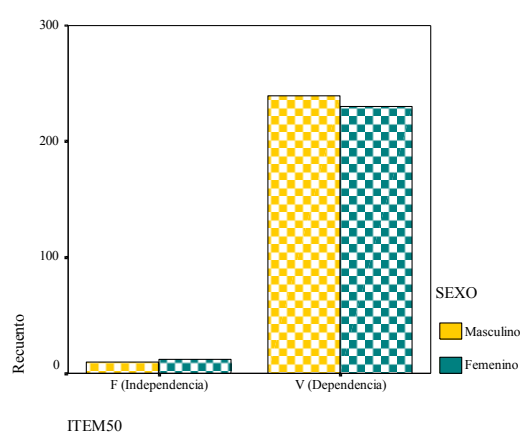
AMBIENTALES	Primera fila	Al final de la clase
49	V	F
Enunciado	“En clase trabajo mejor sentado en primera fila”	



ITEM49

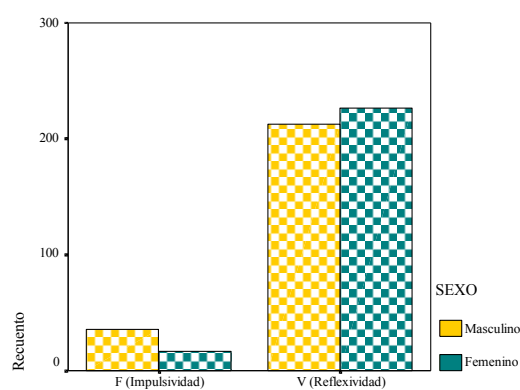
Sobre la posibilidad de sentarse en primera fila, los alumnos se sitúan más hacia esa posición que las alumnas que preferirían otras localizaciones en la clase, aunque las diferencias de los porcentajes vuelven a ser mínimas.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P50	V	F
Enunciado	“Cuando tengo que aprender algo nuevo quiero que me lo expliquen”	



Relativo a este aspecto relacionado con la independencia, ambos, alumnos y alumnas se muestran bastante dependientes en clase, aunque éstas últimas quizá en menor medida.

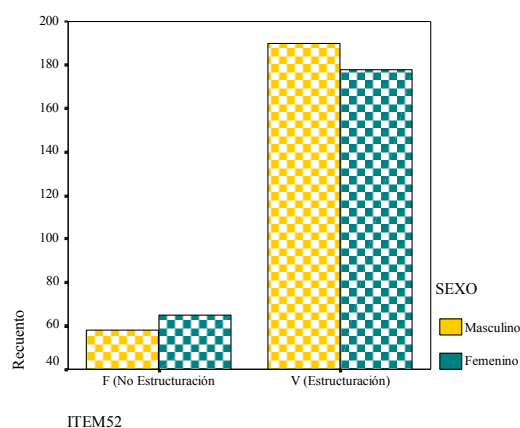
COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P51	V	F
Enunciado	“Siempre intento hacer las cosas despacio y bien”	



ITEM51

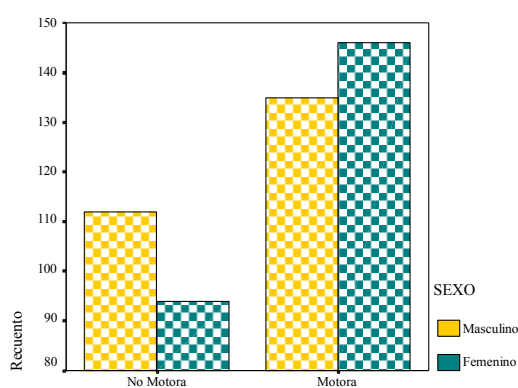
En este aspecto relacionado con el modo de actuar, los alumnos se muestran mucho más impulsivos que las alumnas, las cuales optan más por la reflexividad.

COGNITIVOS	Conceptualización	Categorización
P52		V
Enunciado	“Aprendo mejor las cosas cuando veo en qué se parecen”	



En cuanto a este aspecto y observando la gráfica podemos denotar que los alumnos prefieren aprender empleando la estrategia de la categorización.

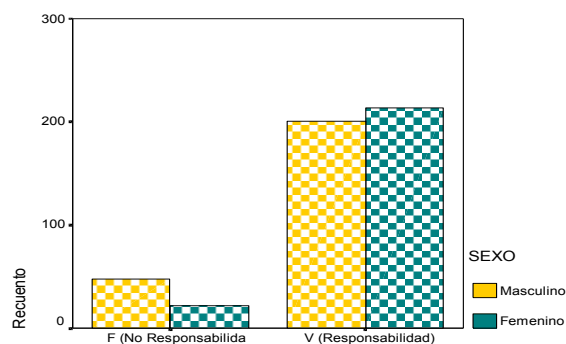
COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Motora
P53		V
Enunciado	“Estudiando me gusta escribir las cosas”	



ITEM53

En este aspecto del estudio, las alumnas prefieren, aunque no con mucha diferencia de promedios, la modalidad motora sobre la visual, preferida por los alumnos.

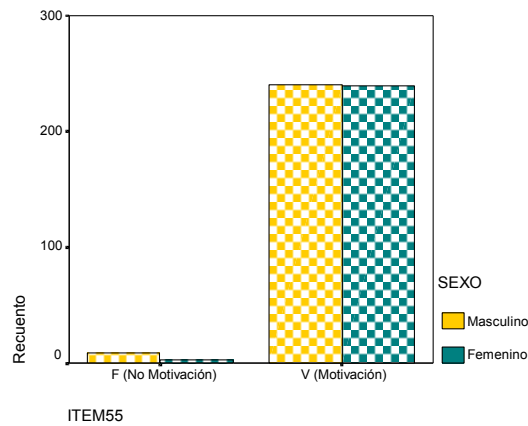
AFECTIVOS	Responsabilidad	No-responsabilidad
P54	V	F
Enunciado	“Cumpló mis promesas”	



ITEM54

En este aspecto relacionado con la responsabilidad de los sujetos, las alumnas muestran ser bastante más responsables.

AFECTIVOS	Motivación	No-motivación
P55	V	F
Enunciado	“A mí mismo me gusta sacar buenas notas”	

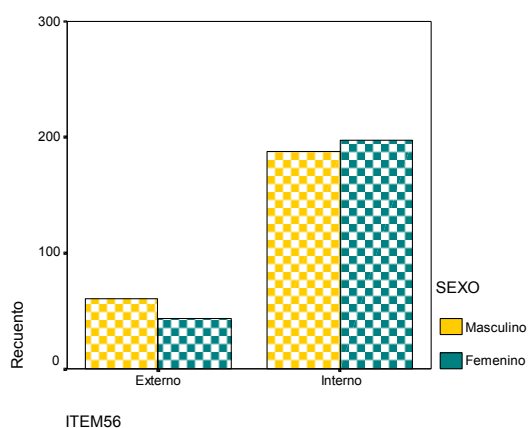


Del 97.6% del total de respuestas verdaderas que aluden a estar motivado internamente hacia el estudio , las alumnas sobrepasan este promedio, ya que alcanzan el 98.8%, y los alumnos están por debajo de él, obteniendo un 96.4%.

Del 2.4% del total de respuestas falsas, que hacen referencia a no estar motivados hacia el estudio, los alumnos están por encima de este promedio –3.6%-, y las alumnas por debajo de él –1.2%-.

Como conclusión, podemos indicar que aunque todos los sujetos están bastante motivados. En el caso del grupo de alumnas el porcentaje es aún mayor.

AFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P56	F	V
Enunciado	“Cuando no aprendo es porque me lo han explicado mal”	

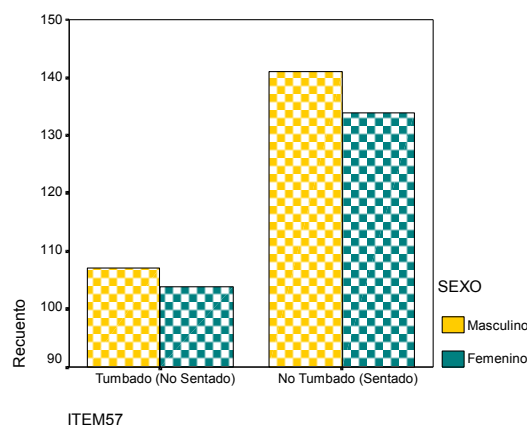


Del 78.6% de respuestas falsas, que hacen referencia a un “locus de control interno”, hemos de indicar que el grupo de las alumnas supera este promedio –81.8%-, mientras que el grupo de los alumnos está por debajo de él –75.5%-.

Con respecto a las respuestas verdaderas –21.4%-, hemos de indicar que el grupo de alumnos supera este promedio, situándose en el 24.5%, mientras que el grupo de las alumnas no llega a él, quedándose en un 18.2%.

Por lo tanto, podemos indicar que la diferencia en este factor entre los sexos es algo significativa, presentando las alumnas más predisposición hacia un “locus de control interno”.

AMBIENTALES	Posición corporal	Tumbado
P57		V
Enunciado	“Cuando estudio, lo hago mejor en la alfombra o en la cama”	

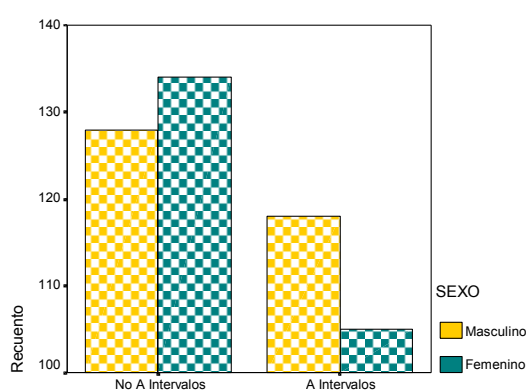


Con respecto a las preguntas falsas, del 56.6%, los alumnos sobrepasan este promedio en tres décimas –56.9%– y las alumnas están por debajo de él en tres décimas también –56.3%–.

Con respecto a las preguntas verdaderas, que aluden a la preferencia de estudiar en posición de tumbado, hemos de indicar que del promedio total –43.4%–, las alumnas se colocan en cuatro décimas por encima del promedio –43.7%–, mientras que el grupo de alumnos está en tres décimas por debajo del promedio –43.1%–.

Como hemos podido comprobar no existen apenas diferencias al contemplar las alternativas de respuesta a este ítem, teniendo en cuenta el sexo de los sujetos.

AMBIENTALES	Tiempo	A intervalos
P58		V
Enunciado	“Puedo trabajar mejor en cortos periodos de tiempo”	



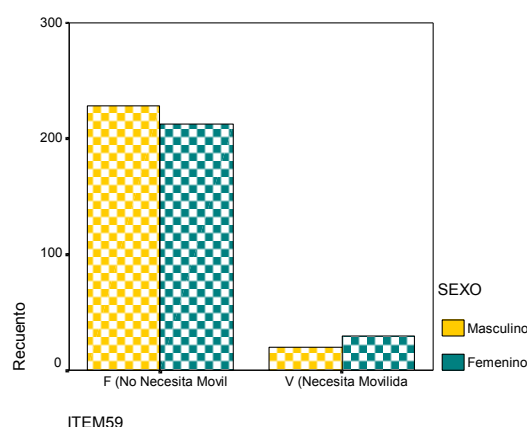
ITEM58

Del total de respuestas negativas –54%-, el grupo de alumnas se coloca por encima de este promedio –56.1%-, y el grupo de alumnos queda por debajo de él –52%-.

Con respecto a las respuestas verdaderas, preferencia por estudiar durante intervalos cortos de tiempo, hemos de indicar que del 46% del promedio de los totales, el grupo de alumnos se coloca por encima de él –48%-, y el de las alumnas por debajo de él –43.9%-.

Así, respecto de estos datos, podemos indicar que el grupo de alumnos demuestra una preferencia mayor que el de las alumnas a estudiar por intervalos o períodos cortos de tiempo, no obstante estas diferencias no son muy significativas, más bien discretas.

AMBIENTALES	Necesita	No necesita
Movilidad		
P59	V	F
Enunciado	“Estudio mejor dando paseos”	



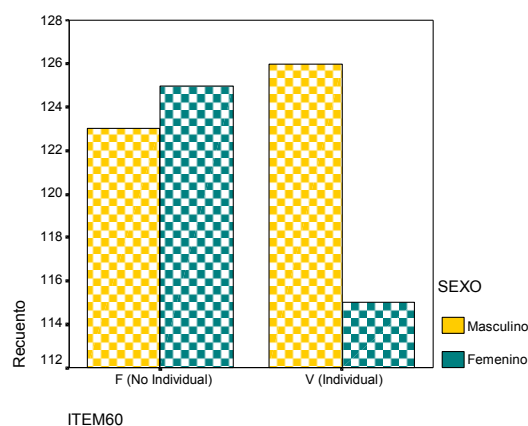
Del 89.8% del total de respuestas negativas, que aluden a la necesidad de no tener que moverse mientras se estudia, hemos de indicar que el grupo de las alumnas está por debajo de ese promedio –87.7%-, y el de los alumnos por encima de él –91.9%-.

Del 10.2 del total de respuestas positivas, que hacen referencia a la necesidad de moverse cuando se estudia, hemos de

indicar que el grupo de las alumnas obtiene resultados por encima del promedio total -12.3% -, y el grupo de los alumnos no alcanza dicho promedio -8.1% -.

Por lo tanto, podemos indicar que, aunque ambos grupos no necesiten movilidad apenas mientras están estudiando, se observa cierta necesidad en el grupo de las alumnas con respecto al de los alumnos que necesitan menos movilidad.

SOCIOLOGICOS	Individual	No-individual
P60	V	F
Enunciado	“En la clase trabajo mejor en una mesa individual”	



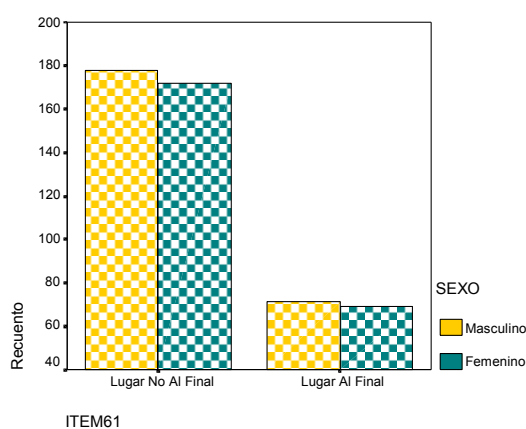
Del 50.7% de respuestas falsas, que aluden a la no preferencia por estudiar en clase sentado a una mesa individual, hemos de indicar que el grupo de las alumnas obtiene un porcentaje más elevado que dicho promedio, llegando al 52.1%, y los alumnos están por debajo de dicho promedio, ya que obtienen un 49.4%.

Con respecto a las respuestas verdaderas, que constituyen el 49.3%, hemos de decir que los alumnos superan este promedio - 50.6%-, y las alumnas están por debajo de él -47.9%-.

Aunque se observa alguna diferencia con respecto al grupo de alumnas que expresan de un modo más elevado su no preferencia

por este modo de trabajar en clase. No obstante, las diferencias entre ambos grupos es poco significativa.

AMBIENTALES	Primera fila	Al final de la clase
61	F	V
Enunciado	“Trabajo mejor estando al final de la clase”	

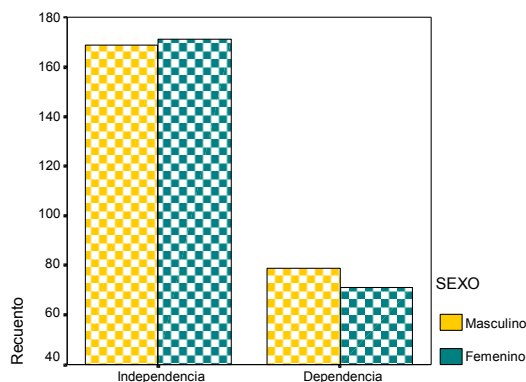


Del 71.4% de respuestas falsas, los alumnos sobrepasan en una décima este porcentaje, obteniendo un 71.5%, y la puntuación de las alumnas coincide con el promedio total indicado.

Con respecto a las respuestas verdaderas, que indican una preferencia por estudiar situado al final de la clase, 28.6%, hemos de indicar que el grupo de las alumnas coincide con el promedio total, y el grupo de los alumnos está una décima por debajo de él.

Por lo tanto, podemos indicar que con respecto a este ítem, la variable sexo no discrimina diferencia alguna.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P62	F	V
Enunciado	"Aprendo mejor estudiando solo"	



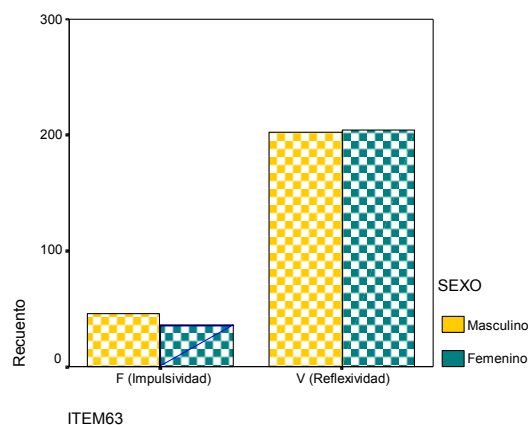
ITEM62

Del 69.4% de respuestas verdaderas, que hacen referencia a “independencia”, hemos de indicar que el grupo de alumnas se coloca por encima del promedio en varias décimas –70.7%-, mientras que el grupo de los alumnos, se coloca en por debajo de él –68.1%-.

Con respecto a las respuestas falsas, que aluden a “dependencia”, del 30.6%, los alumnos se colocan por encima de este promedio –31.9%-, y las alumnas están por debajo de él - 29.3%-.

De los datos observados podemos concluir, que la variable sexo apenas establece diferencias dentro de ambos tipos de respuestas.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P63	V	F
Enunciado	“Antes de hacer algo pienso si está bien o está mal”	

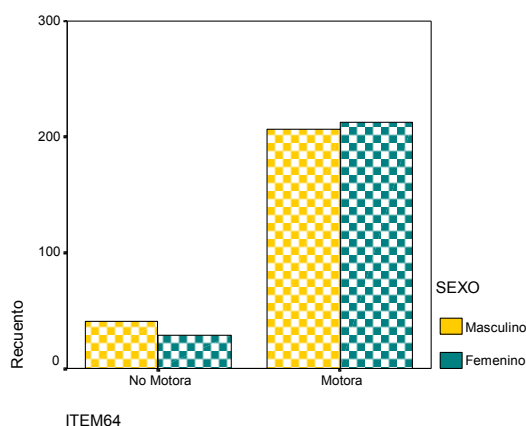


Del total de respuestas verdaderas, que aluden a “Reflexividad”, un 83.3%, hemos de indicar que el grupo de las alumnas supera este promedio –85.1%-, mientras que el grupo de los alumnos está por debajo de él –81.5%-.

Con respecto a las respuestas falsas, cuyo promedio alcanza un 16.7%, podemos observar que el grupo de alumnos supera este promedio –18.5%-, mientras que el grupo de las alumnas está por debajo de dicho promedio –14.9%-.

Aunque las diferencias entre sexos no sean demasiado significativas con respecto a este ítem, no obstante se observa cierta inclinación hacia la Reflexividad mayor en el grupo de alumnas.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Motora
P64		V
Enunciado	“Me gusta moldear las cosas con mis manos”	

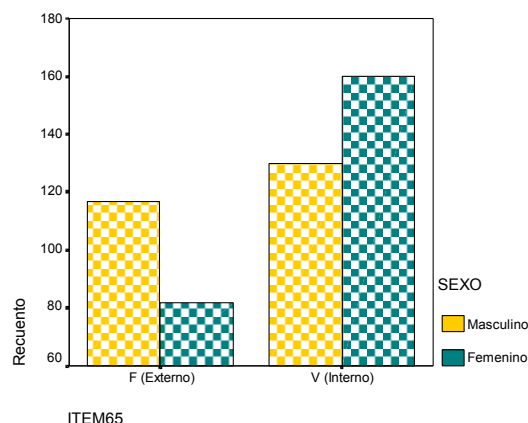


Del 85.7% de respuestas verdaderas, que aluden a la preferencia motora, hemos de indicar que el grupo de alumnas se sitúa por encima de esta media –88%-, y el grupo de alumnos está por debajo de dicha medida –83.5%-.

Del 14.3 de respuestas falsas, los alumnos se encuentran por encima de esta media –16.5%-, y el grupo de alumnas se encuentra por debajo de la media –12%-.

Por lo tanto, podemos concluir aunque tímidamente que en el grupo de las alumnas se observa una preferencia mayor aún, que en la del grupo de alumnos.

AFECTIVOS	Locus de control interno	Locus de control externo
P65	V	F
Enunciado	“Cuando no soy capaz de aprender me desanimo”	

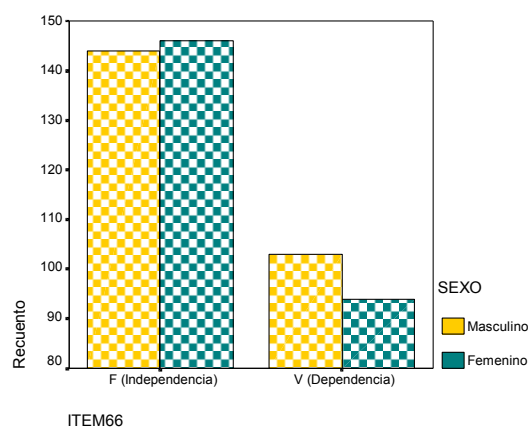


Del 59.3% de respuestas verdaderas, que aluden a un “locus de control interno”, hemos de indicar que las alumnas superan esta media, ya que obtienen un 66.1%, frente a los alumnos que están por debajo de la media –52.6%–.

Con respecto a las respuestas falsas, cuya media es el 40.7%, hemos de indicar que los alumnos están por encima de la media – 47.4%–, y que el grupo de alumnas está por debajo de dicha media – 33.9%–.

Como síntesis de todo lo expuesto, podemos indicar que el grupo de alumnas se inclina más hacia el locus de control interno que el grupo de los alumnos.

COGNITIVOS	Dependencia	Independencia
P66	V	F
Enunciado	“Aprendo mejor estudiando con otros”	



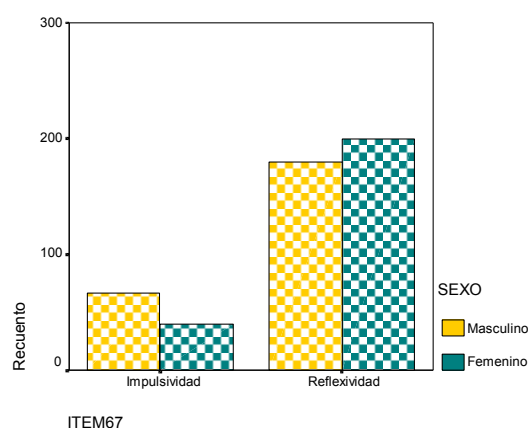
Del 59.5% de sujetos que responden falso al ítem, que hace referencia a “independencia”, hemos de indicar que el grupo de alumnas se encuentra algo por encima de la media –60.8%-, mientras que el grupo de los alumnos se encuentra por debajo de dicha medida –58.3%-. Pero en ninguno de los dos casos, las diferencias no pasan de décimas.

Con respecto al total de respuestas verdaderas, que llegan al 40.5%, y que aluden a “dependencia”, hemos de indicar que, de

nuevo las diferencias entre grupos son escasas, con respecto a la media. El grupo de alumnos está por encima de la media –41.7%- y el grupo de alumnas está por debajo de dicha medida –39.2%-.

De todo ello, podemos deducir que las diferencias entre ambos grupos, de sexo distinto, con respecto al presente ítem, apenas son significativas.

COGNITIVOS	Reflexividad	Impulsividad
P67	F	V
Enunciado	“En clase hago las cosas deprisa y corriendo”	



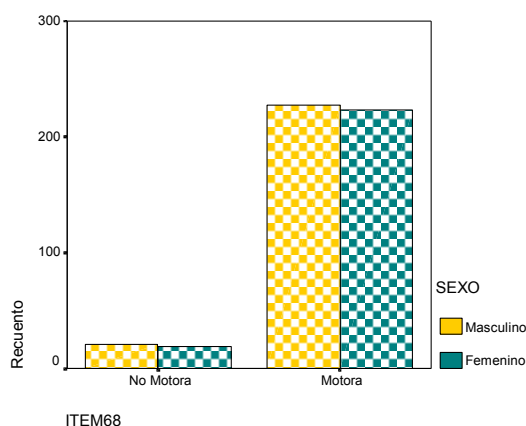
Del 78% de respuestas falsas, que hacen referencia a “Reflexividad”, hemos de indicar que el grupo de alumnas está por

encima de la media –83.3%- y el grupo de alumnos se encuentra por debajo de dicha medida –72.9%-.

Con respecto a las respuestas verdaderas, que aluden a “Impulsividad”, hemos de indicar que el grupo de alumnos está por encima de la media –22%- , ya que obtiene un 27.1%, mientras que el grupo de las alumnas se sitúa por debajo de la media –16.7%-.

Por lo tanto, podemos concluir indicando que observamos diferencias hacia una mayor “Reflexividad” en el grupo de las alumnas, en comparación con el de los alumnos.

COGNITIVOS	Modalidad Sensorial	Motora
P68		V
Enunciado	“Me gusta aprender utilizando el ordenador”	



Del 91.9% de media de las respuestas verdaderas, que aluden a la preferencia por la modalidad motora, hemos de indicar que las alumnas están algo por encima de la media en tres décimas – 92.2%- , y el grupo de alumnos está en cuatro décimas por debajo de la media.

Con respecto a la media de las respuestas falsas, que alcanzan un 8.1%, los alumnos están en cuatro décimas por encima de la media –8.5%- y las alumnas están en tres décimas por debajo de la media –7.8%-.

Por lo tanto, podemos concluir que apenas existen diferencias en la preferencia motora, atendiendo a cada uno de los sexos.

7.2. ANÁLISIS CONFIRMATORIO

7.2.1. Estudio de la validez

Hemos optado para validar el cuestionario por medio de la validez de contenido y como estrategia metodológica hemos seleccionado la validación de jueces.

Todos ellos son personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo. Desarrollando su actividades profesionales tanto en el campo de la investigación como en el aplicado.

Contamos con la colaboración de diez jueces, doctores y licenciados en ciencias de la educación y en psicología, siendo algunos de ellos, además, maestros de Educación Primaria.

Fundamentalmente, se dedican a la docencia universitaria, pero también contamos con profesionales de la orientación educativa, pertenecientes a los equipos externos que atienden a la Educación Primaria, y, con maestros en ejercicio que también atienden a esa etapa educativa, dándose la circunstancia de que lo hacen siendo especialistas en educación especial, o siendo maestros de escuelas unitarias pertenecientes a colegios rurales agrupados.

En primer lugar, haremos alusión a las “instrucciones” del cuestionario.

Las instrucciones propuestas por nosotros eran las siguientes:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo de aprendizaje.
- No hay límite de tiempo para contestar este cuestionario.
- No hay respuestas correctas o erróneas, te servirá en la medida que seas sincero/a.
- Si estás de acuerdo con la frase tacha “verdadero” (**V**) y si estás en desacuerdo tacha (**F**).
- Contesta a todas las preguntas.

Las aportaciones realizadas por la validación de un juez, se concretan del modo siguiente:

- “Este Cuestionario se diseñó para apreciar tu estilo de aprendizaje, es decir, para observar qué y cómo haces para aprender. Buscamos

obtener respuestas de niños y niñas, que nos ayuden a conocerlos mejor, en vuestra actitud y experiencia en el aprendizaje”

- “No hay límite de tiempo en tu contestación y tampoco hay respuestas correctas o erróneas. Todas serán válidas porque ese será tu estilo de aprendizaje. Por eso di lo primero que se te ocurra, sé sincero”.

- “Si estás de acuerdo con la frase tacha “verdadero” (**V**) y si estás en desacuerdo tacha “falso” (**F**). Aunque alguna te parezca complicada, contesta a todas las preguntas”.

Teniendo en cuenta las aportaciones presentadas, y nuestra propuesta inicial, el apartado de “Instrucciones” quedaría redactado del modo siguiente:

INSTRUCCIONES

- Este cuestionario se diseñó para apreciar tu estilo de aprendizaje, es decir, para observar qué y cómo haces para aprender. Buscamos obtener respuestas de niños y niñas, que nos ayuden a conocerlos mejor en vuestra actitud y experiencia en el aprendizaje.

- No hay límite de tiempo para contestar este cuestionario.

- No hay respuestas correctas o erróneas. Todas serán válidas porque ese será tu estilo de aprender.
- Si estás de acuerdo con la frase tacha “verdadero” (**V**), y si estás en desacuerdo tacha “falso” (**F**).
- Contesta a todas las preguntas.

CUESTIONARIO

Aportaciones Estimadas

Un juez nos recomendaba la introducción de items relacionados con elementos multimedia (internet, programas de ordenador, ..)

Con objeto de no aumentar el número de items, decidimos revisar los items del apartado “modalidad sensorial” dentro de la dimensión cognitiva, y así observamos la similaridad de los items 64 y 68, que respectivamente hacían referencia a:

Item 64:

“Me gusta moldear las cosas con mis manos”.

Item 68:

“Me gusta construir las cosas con mis manos”.

Decidimos que el ítem 64 quedara tal cual, y que el 68 se enunciara de la siguiente manera:

Item 68:

“Me gusta aprender utilizando el ordenador”.

Creemos que dado el uso que de las nuevas tecnologías se está empezando a llevar a cabo en los centros docentes, y en la sociedad, en general, es bastante interesante y adecuado contemplar ítems que, de alguna manera, aludan al uso de estos nuevos recursos tecnológicos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las aportaciones de otro juez, alusivas a modificar la pertenencia de ítems a otros factores dentro de una misma dimensión, e, incluso, a dimensiones distintas, exponemos lo siguiente.

Se nos indica la siguiente sugerencia:

“El ítem 49 lo encuadraría dentro del factor **“posición corporal”**, dentro, pues, de la dimensión ambiental”..

Item 49 :

“En clase trabajo mejor sentado en primera fila”.

Consideramos acertada la sugerencia, y decidimos modificar el encuadre, ya que lo habíamos contemplado en la dimensión sociológica. Aunque el hecho de haberlo incluido en ella era debido a un marcado carácter individual, tal vez el sentido no estuviese demasiado claro, y era preferible su redistribución.

Aportaciones Desestimadas

Un juez acerca del número de items nos comentaba lo siguiente:

“Considero que es un número elevado de items y el alumno/a tiende a aburrirse”.

Se ha desestimado la sugerencia de acortar el número de items de cuestionario, ya que dado la cantidad de factores que contempla, nos conduciría a la eliminación de algún factor.

No obstante, con respecto al Cuestionario de Dunn, Dunn y Price que nos ha servido de referencia, hemos de indicar que frente a los 100 items que componen este cuestionario, el C.E.A.P., sólo se compone de 68 items, 32 menos que el Inventario de Estilos de Aprendizaje, y además contiene más elementos que éste último, por lo tanto nos hemos visto obligados a desestimar la sugerencia, con el objeto de no perder información.

No obstante, será siempre el tutor el que organice su modo de aplicación, el cual en función de su conocimiento de los alumnos podrá, en un momento dado, reducir, por cuestiones de fatiga, la aplicación del cuestionario, limitándose a aplicar unas dimensiones determinadas

Este mismo juez nos indicaba que “Incluiría aspectos relacionados con reglas memorísticas, -repaso, estudio en voz alta, subrayado-”.

Hemos desestimado la aportación, por el hecho de que las técnicas de estudio parten de la base de mejorar el rendimiento de los alumnos, pero sin contemplar las diferencias individuales, es decir, son homogéneas para todos los alumnos. Los estilos de aprendizaje tienen como sustrato básico el tener en cuenta las diferencias individuales.

Por todo ello, no creemos que elementos que componen las técnicas de estudio, tengamos necesariamente que incluirlos en un cuestionario sobre los estilos de aprendizaje.

Se pueden complementar ambos campos –técnicas de estudio y estilos de aprendizaje- con objeto de mejorar el aprovechamiento del alumno en su quehacer escolar, pero no creemos que sea adecuado en el caso que ahora nos ocupa.

Con respecto a las aportaciones de otro juez, alusivas a modificar la pertenencia de items a otros factores dentro de una misma dimensión, e, incluso, a dimensiones distintas, exponemos lo siguiente.

“El item 20 lo encuadraría dentro de **dependencia-independencia**”.

Item 20:

“Siempre digo y hago lo que quiero”

Nosotros lo teníamos encuadrado dentro del factor **“Reflexividad-Impulsividad”**.

Considerando la respuesta verdadera al item como “Impulsividad”, y la respuesta falsa como “Reflexividad”.

Por lo tanto, creímos más adecuado no tener en cuenta esta recomendación o sugerencia.

A continuación se nos hace referencia a la siguiente cuestión:

“El item 32 en **persistencia**”.

Item 32:

“Me resulta más difícil estar sentado en el mismo lugar durante mucho tiempo”.

Nosotros lo teníamos encuadrado en la Dimensión Ambiental, en el factor “**movilidad**”.

La respuesta verdadera la contemplaríamos como necesidad del alumno de movimiento mientras está estudiando. Y la falsa como la no necesidad de movimiento mientras estudia o la capacidad de permanecer quieto estudiando durante bastante tiempo.

Mientras que el factor “**persistencia**” al construir o elaborar la Dimensión Afectiva, nos referíamos, más concretamente, a la actitud de no dejar ninguna tarea sin terminar. Y a la capacidad de estar concentrados o atentos durante la realización de una tarea.

Por lo tanto, creemos que está el item dentro de la categorización adecuada.

A continuación, desestimamos la propuesta de considerar al item 58 como “persistencia”.

Item 58 :

“Puedo trabajar mejor en cortos períodos de tiempo”.

Nosotros lo hemos contemplado bajo el factor “hora”, pero refiriéndonos más en concreto a período de duración.

Tal vez este factor debería cambiar su denominación. Pero no creemos adecuado que el item cambie de dimensión.

Si se considerara como “persistencia”, o como “no persistencia”, se confundiría el item. Ya que. Aunque se trabaje en cortos períodos de tiempo, no quiere decir que no se sea persistente en la tarea, o que no se esté concentrado en ella durante ese período de tiempo.

Tampoco estamos de acuerdo con la siguiente propuesta:

“Considerar al item 65 como de motivación”.

Item 65 :

“Cuando no soy capaz de aprender me desanimo”.

Nosotros lo habíamos contemplado como “Locus de control interno”, puesto que atribuimos a nosotros mismos esa incapacidad para aprender.

Tal vez el final del enunciado -“ ... me desanimo ”- del item, pueda contemplarse como una falta de motivación, no obstante

ponemos el énfasis en la primera parte del enunciado –“Cuando no soy capaz de aprender ...”-, que puede responder más al factor “locus de control”.

Por último, queremos darle las gracias, por su interés, dedicación y tiempo prestado, a todos los jueces, y por considerar al CEAP un instrumento válido para el alumno, tutor y equipo de sector.

7.2.2. Estudio de la Fiabilidad

La fiabilidad como “consistencia interna” es la que pretendemos implementar en nuestro análisis. Indica la coherencia o consistencia suficiente entre las respuestas de los sujetos a los distintos elementos del test.

De los procedimientos para estimar la fiabilidad, vamos a optar por el que la calcula a partir de todos y cada uno de los elementos de la prueba, utilizando la alfa de Cronbach.

Nos inclinamos por el índice alfa de Cronbach, ya que es el más indicado para el supuesto de variables (ítems) evaluadas dicotómicamente, como son las que componen nuestro cuestionario.

Para procesar los datos contamos con el paquete del SPSS, versión 7.5

El módulo de fiabilidad del SPSS permite calcular la fiabilidad de la prueba en su conjunto o bien calcularla para diferentes subescalas de la misma prueba. Inicialmente se definen los datos del fichero y a continuación se expresa el comando **RELIABILITY**.

NOTA: Es conveniente expresar el ITEM01 en vez del ITEM1 para que se mantenga una consistencia con el orden lexicográfico o alfanumérico.

Cuando no se especifica subescalas, el output señala SCALE (ALL).

En el subcomando /SCALE, por defecto, se incluyen todas las variables definidas, más este subcomando permite definir subgrupos de variables relevantes para el análisis. Para ello, entre paréntesis se debe especificar el nombre de la subescala, y a continuación los items que la constituyen.

En el léxico del paquete estadístico SPSS (versión 7.5) que estamos utilizando como recurso informático para facilitar el análisis de los datos, el lenguaje de comandos u órdenes que hay que invocar para realizar un análisis de la fiabilidad del cuestionario, considerado a éste en toda su completitud podría ser:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=item01 item02 item03 item04 item05 item06 item07
item08 item09
item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17 item18
item19 item20
```

```
item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28 item29  
item30 item31  
item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 item39 item40  
item41 item42  
item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50 item51  
item52 item53  
item54 item55 item56 item57 item58 item59 item60 item61 item62  
item63 item64  
item65 item66 item67 item68  
/FORMAT=NOLABELS  
/SCALE(ALPHA)=ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE CORR COV  
/SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR .
```

Constituyendo el contenido en el recuadro la sintaxis del fichero de entrada. Recordemos que los subcomandos correspondientes a este procedimiento para el cálculo de la fiabilidad (comando RELIABILITY) son:

/VARIABLES a partir del cual se concretizan las variables que van a ser sujetas a los procedimientos de análisis de la fiabilidad, de manera que se pueden incluir todas las variables o items que intervienen en el análisis de la medida del instrumento o bien tan sólo un subgrupo de estas variables o items (como tendremos ocasión de observar cuando visualicemos el cuestionario constituido por diferentes trozos o subescalas).

/FORMAT es el siguiente subcomando que se especifica cuando se realiza una invocación al comando **RELIABILITY** correspondiente al estudio de la fiabilidad de los instrumentos de medida. En este caso sólo hay dos posibilidades o que se especifique que se formatee los resultados con las correspondientes etiquetas de las variables y de los casos o bien (por defecto es la opción asumida por el SPSS) que los resultados no vengan acompañados de las etiquetas de las variables (items) y de los valores.

/SCALE tras la nominación de este subcomando hay que especificar si se van o no a considerar diversas escalas constituyentes del instrumento de medida o bien (por defecto) si sólo se tiene en cuenta una sola escala y por lo tanto todas las variables especificadas tras el subcomando **/VARIABLES** constituyen todas las variables o items de una misma escala, como ocurre en nuestro caso donde todas las variables (68 items) constituyen una sola escala. En el caso de querer considerar diversas subescalas es preciso que tras este subcomando se escriba entre paréntesis el nombre de la subescala y a continuación el nombre de cada una de las variables o items que la forman y esto es preciso realizarlo para cada una de las subescalas que deseemos considerar obteniéndose el valor del coeficiente de fiabilidad como consistencia interna para cada una de las subescalas especificada.

/MODEL que nos permite seleccionar el índice de fiabilidad (indicador) que deseamos utilizar. En este caso disponemos de varias posibilidades:

Alfa de Cronbach, cuyo valor del índice de consistencia interna supone que cada ítem es paralelo a cada uno de los demás y por lo tanto se pueden conformar tantos tests paralelos como ítems constituyan el test. Teniendo en cuenta que cada ítem pretende medir lo mismo, la distribución de cada uno de éstos debe tener igual media y varianza. Una observación que consideramos importante de destacar es la relación entre el valor de este índice y la homogeneidad de los elementos de la prueba o test, ya que sabemos que además de la varianza debida al muestreo de contenido es preciso considerar la varianza debida a la heterogeneidad del conjunto de variables considerada, de forma que cuanto más homogénea sea ésta más alta será la consistencia entre las diferentes variables o ítems. Así pues, este modelo Alfa de Cronbach además de proporcionarnos el valor de un coeficiente de consistencia interna nos facilita un índice de homogeneidad entre los diversos elementos o variables consideradas.

En nuestra investigación sobre la evaluación de los estilos de aprendizaje, el navegador de resultados -del paquete estadístico SPSS que estamos utilizando para llevar a cabo un análisis de la fiabilidad de nuestro instrumento de medida o test y de acuerdo con las

especificaciones indicadas en el recuadro donde se ha concretado la sintaxis del comando reliability- es el siguiente:

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	ITEM01	,0679	,9989	427,0
2.	ITEM02	-,3068	,9529	427,0
3.	ITEM03	,6347	,7737	427,0
4.	ITEM04	,4520	,8931	427,0
5.	ITEM05	,4473	,8954	427,0
6.	ITEM06	,5410	,8420	427,0
7.	ITEM07	,9157	,4024	427,0
8.	ITEM08	,2459	,9704	427,0
9.	ITEM09	,8689	,4957	427,0
10.	ITEM10	-,4192	,9090	427,0
11.	ITEM11	-,6393	,7698	427,0
12.	ITEM12	,6019	,7995	427,0
13.	ITEM13	,0258	1,0008	427,0
14.	ITEM14	,1475	,9902	427,0
15.	ITEM15	,0211	1,0010	427,0
16.	ITEM16	,1288	,9928	427,0
17.	ITEM17	,6534	,7579	427,0

18.	ITEM18	,3068	,9529	427,0
19.	ITEM19	-,5550	,8328	427,0
20.	ITEM20	,6300	,7775	427,0
21.	ITEM21	,8970	,4426	427,0
22.	ITEM22	,0913	,9970	427,0
23.	ITEM23	,2506	,9692	427,0
24.	ITEM24	,8735	,4873	427,0
25.	ITEM25	,6721	,7413	427,0
26.	ITEM26	,7330	,6810	427,0
27.	ITEM27	,6721	,7413	427,0
28.	ITEM28	,0913	,9970	427,0
29.	ITEM29	,1803	,9848	427,0
30.	ITEM30	-,5222	,8538	427,0
31.	ITEM31	-,0820	,9978	427,0
32.	ITEM32	-,0867	,9974	427,0
33.	ITEM33	-,0679	,9989	427,0
34.	ITEM34	,2646	,9655	427,0
35.	ITEM35	-,4895	,8730	427,0
36.	ITEM36	,4098	,9132	427,0
37.	ITEM37	,8501	,5272	427,0
38.	ITEM38	,1663	,9872	427,0
39.	ITEM39	,5597	,8297	427,0
40.	ITEM40	-,6253	,7813	427,0
41.	ITEM41	,9063	,4231	427,0

42.	ITEM42	,2693	,9642	427,0
43.	ITEM43	,5691	,8232	427,0
44.	ITEM44	,2459	,9704	427,0
45.	ITEM45	,4005	,9174	427,0
46.	ITEM46	-,1663	,9872	427,0
47.	ITEM47	-,0258	1,0008	427,0
48.	ITEM48	,1335	,9922	427,0
49.	ITEM49	,0679	,9989	427,0
50.	ITEM50	,9110	,4129	427,0
51.	ITEM51	,7845	,6208	427,0
52.	ITEM52	,4801	,8782	427,0
53.	ITEM53	,1569	,9888	427,0
54.	ITEM54	,7096	,7054	427,0
55.	ITEM55	,9485	,3172	427,0
56.	ITEM56	,5831	,8133	427,0
57.	ITEM57	,1475	,9902	427,0
58.	ITEM58	-,0960	,9965	427,0
59.	ITEM59	-,7986	,6026	427,0
60.	ITEM60	-,0445	1,0002	427,0
61.	ITEM61	-,4333	,9023	427,0
62.	ITEM62	-,4005	,9174	427,0
63.	ITEM63	,6721	,7413	427,0
64.	ITEM64	,7049	,7101	427,0
65.	ITEM65	,1522	,9895	427,0

66.	ITEM66	-,2131	,9782	427,0
67.	ITEM67	,5785	,8167	427,0
68.	ITEM68	,8314	,5564	427,0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM01	ITEM02	ITEM03	ITEM04	ITEM05
ITEM01	1,0000				
ITEM02	,1675	1,0000			
ITEM03	-,1501	,1405	1,0000		
ITEM04	,0260	-,0049	,0493	1,0000	
ITEM05	-,0524	,0979	,0738	,0665	1,0000
ITEM06	-,0410	,1752	,1888	,0768	,3975
ITEM07	,0610	-,0676	,1120	,1063	,1049
ITEM08	-,0294	-,0731	,0824	,0638	,0595
ITEM09	,0749	-,0059	,0951	,0918	,0902
ITEM10	-,0642	-,1082	,0354	,0344	-,0892
ITEM11	-,0625	-,0088	,0641	-,0669	-,0507
ITEM12	-,0307	,0303	,1286	,1934	,0329
ITEM13	-,0182	-,2157	,0243	-,0314	-,0784
ITEM14	,0682	,0705	-,0030	,0120	-,0984

ITEM15	-,0413	-,1433	-,0022	-,0133	-,1860
ITEM16	,0787	,1436	,1103	,0004	,0380
ITEM17	,0064	,0474	,0718	,0517	,0768
ITEM18	,0496	,0134	-,0896	,0049	-,0759
ITEM19	,0934	,0955	,0343	,0130	-,0220
ITEM20	-,0099	,0429	,1181	,0183	,1102
ITEM21	,1008	-,0529	,0817	,0943	,0218
ITEM22	,0433	,0320	,0921	-,1493	-,0275
ITEM23	,0430	,1876	,1224	-,0091	,2249
ITEM24	,0273	,0679	,1013	,1424	,2268
ITEM25	-,0713	,0035	,1672	,0542	,2215
ITEM26	-,0768	-,0614	,0283	,1448	,1732
ITEM27	,0428	,0301	,0035	,0258	,0659
ITEM28	,0244	-,0866	,0312	,0722	,0672
ITEM29	,0806	,0066	-,0119	,0753	,1026
ITEM30	,0830	-,0041	-,0337	,0486	-,1082
ITEM31	,0221	-,0191	,0827	,0390	,0963
ITEM32	,0271	-,0750	-,0655	,0572	-,0853
ITEM33	,0164	-,0885	-,0079	,0055	-,1051
ITEM34	,0373	,1063	-,0337	,0434	,0175
ITEM35	,0301	,1718	,0266	-,0618	,0855
ITEM36	,1058	,0504	-,0268	-,0291	,0021
ITEM37	,0729	-,0357	,0956	,0844	,0031
ITEM38	-,0091	-,0629	-,0186	,0344	-,0976

ITEM39	-,0998	,1375	,2608	,0284	,3289
ITEM40	,0275	,0791	-,0215	-,0414	,1222
ITEM41	,0151	-,0249	,1534	,0875	,0613
ITEM42	,0906	-,0606	,0063	,0028	-,0447
ITEM43	,0014	-,0373	,0323	,0229	,1092
ITEM44	,0384	,0082	,1575	,0204	,0055
ITEM45	,0650	,0791	,0611	-,0123	-,0271
ITEM46	,0281	,0130	,0186	-,0131	-,0617
ITEM47	-,0100	-,0797	-,0607	-,0001	-,0474
ITEM48	,0074	-,0683	-,0097	,0351	-,0330
ITEM49	,0024	,0195	-,0164	,0576	-,0944
ITEM50	,0033	-,0576	,0450	,0966	,0698
ITEM51	,0237	,0150	,2072	,0744	,1569
ITEM52	,0671	-,1406	,0376	,0190	-,0678
ITEM53	,1152	,0936	,0137	,0923	,0664
ITEM54	,0547	,1326	,1148	,0300	,1169
ITEM55	,0259	-,0058	,1527	,1321	,1970
ITEM56	,0407	,1314	,0260	-,0696	,1213
ITEM57	,0397	,0506	,0338	-,0305	,1663
ITEM58	-,0194	,0010	,0518	,0199	-,1017
ITEM59	,0006	,0016	-,0432	-,0736	-,0890
ITEM60	,0195	,0324	,0396	-,0221	-,0904
ITEM61	,0770	,0334	,0148	-,1147	,0167
ITEM62	,0067	-,0254	-,1140	,0123	,0043

ITEM63	,1316	,1497	,1345	,0967	,1083
ITEM64	,0614	-,0300	,0597	,0998	,0087
ITEM65	-,0319	-,0624	-,0253	,0256	-,0744
ITEM66	-,0260	-,0829	-,0907	,0326	-,0383
ITEM67	,0006	,1351	,0975	,0430	,1814
ITEM68	,0544	-,0270	,0747	,0971	,1141

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM06	ITEM07	ITEM08	ITEM09	ITEM10
ITEM06	1,0000				
ITEM07	,1349	1,0000			
ITEM08	,1385	-,0189	1,0000		
ITEM09	,1704	,3682	-,0109	1,0000	
ITEM10	-,0312	-,0198	-,1729	-,1015	1,0000
ITEM11	-,0482	-,1138	-,1001	-,1710	,0891
ITEM12	,0208	,0705	,0357	,1523	-,0428
ITEM13	-,1976	,0287	,0152	-,0500	,0248
ITEM14	,0589	,0077	,0330	-,0370	,0819
ITEM15	-,1890	,0044	-,0464	,0056	,0794
ITEM16	,0597	,0743	,0085	,1298	-,0935
ITEM17	,1768	,1503	,0013	,2037	,0203
ITEM18	-,0815	,0431	-,0691	,0059	,1082
ITEM19	,0375	-,0839	-,0834	-,0175	,0175
ITEM20	,1559	,1402	,0151	,1174	-,0938
ITEM21	,0491	,2147	,0373	,2378	-,0143

ITEM22	-,0618	-,0510	-,0208	,0433	,0657
ITEM23	,2333	,0784	,0167	,1272	-,0483
ITEM24	,2243	,3286	,0361	,2422	-,0034
ITEM25	,1795	,1590	,1907	,0105	-,0790
ITEM26	,1624	,1575	,1209	,2020	-,1433
ITEM27	,0441	,0330	,0079	,1638	-,0233
ITEM28	,0724	,0661	,0180	,0813	,3247
ITEM29	,0208	-,0326	-,0195	,0293	-,0334
ITEM30	-,1253	-,0738	-,0628	-,1179	,1619
ITEM31	,0222	-,0173	-,0397	,1301	-,0199
ITEM32	-,1816	-,0182	-,0143	-,0420	,1074
ITEM33	-,1041	-,0376	-,0578	-,1129	,0953
ITEM34	-,0119	-,0391	,0081	-,0450	,0919
ITEM35	,0641	-,0910	-,0543	-,0619	-,0432
ITEM36	,0498	,0431	,0794	,0568	-,0725
ITEM37	,0139	,2059	,0171	,2121	-,0335
ITEM38	-,0435	,1063	-,0893	,0063	,1851
ITEM39	,4493	,1136	,0065	,0876	,0286
ITEM40	,0622	-,0187	-,0723	,0060	-,0163
ITEM41	,0635	,2293	,0562	,2099	-,0779
ITEM42	-,0093	,0829	-,0584	,1330	,0782
ITEM43	,1204	,0035	,0742	,1603	-,0663
ITEM44	,0350	,0532	,0229	,0672	-,0239
ITEM45	-,0167	,0154	-,0660	,0951	-,0994

ITEM46	-,0130	-,0354	-,0969	-,0255	,0869
ITEM47	-,1032	-,0754	-,0055	-,0636	,0578
ITEM48	-,0276	,0753	,0219	,0166	,0700
ITEM49	-,0522	,0143	-,0488	,0560	,0495
ITEM50	,0713	,1808	-,0507	,1723	-,0121
ITEM51	,2055	,2278	,0414	,1521	,0559
ITEM52	-,0441	,0882	,0126	,1234	,0498
ITEM53	,0867	,1041	-,0574	,1379	,0342
ITEM54	,1545	,2113	,0360	,1057	-,1024
ITEM55	,2276	,4073	,0260	,2555	,0063
ITEM56	,0764	,0932	,0410	,1203	-,1417
ITEM57	,1602	,0313	,0721	,0395	-,1163
ITEM58	-,0526	,0032	,0560	-,0065	-,0005
ITEM59	-,0950	-,1234	-,0126	-,1629	,0431
ITEM60	,0314	,0607	-,0201	,1208	-,0438
ITEM61	-,0523	-,0233	-,0577	-,1483	,0900
ITEM62	-,1170	-,0917	-,0289	-,0745	,0544
ITEM63	,1946	,2219	-,0051	,1127	-,0233
ITEM64	-,0072	,2742	,1124	,1566	,0188
ITEM65	-,1301	,0087	-,0415	,0599	,0789
ITEM66	-,0962	-,0696	-,0461	-,1159	,0867
ITEM67	,1686	,2059	,0482	,1879	-,0236
ITEM68	,0148	,1880	,0770	,1580	,0270

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15
ITEM11	1,0000				
ITEM12	-,0408	1,0000			
ITEM13	-,0426	,0539	1,0000		
ITEM14	-,0022	-,0027	-,0631	1,0000	
ITEM15	-,0038	,0398	,3205	,0466	1,0000
ITEM16	-,0548	-,0121	-,1286	-,0122	-,1043
ITEM17	-,0588	,0971	-,0501	-,0193	-,0770
ITEM18	-,0424	,0806	,0778	,0887	,0941
ITEM19	,1445	-,0154	-,0870	,0056	-,1070
ITEM20	-,0118	-,0563	-,1627	-,0936	-,1166
ITEM21	-,1387	,1757	,0272	-,0081	,0261
ITEM22	,0365	-,0426	-,0706	,0505	-,0560
ITEM23	-,0144	-,0224	-,1640	-,0215	-,1869
ITEM24	-,1034	,0151	-,0992	,0874	-,0426
ITEM25	,0432	-,0623	,0367	,0277	,0093

ITEM26	-,1204	,0630	-,0381	-,0598	-,0675
ITEM27	-,0556	,0010	-,1405	-,0747	-,0919
ITEM28	,0610	,0045	,0047	-,0731	,0098
ITEM29	,2051	,0974	-,0690	-,0153	-,0062
ITEM30	-,0056	-,0096	,1174	,0608	,0541
ITEM31	,0202	,0355	-,0049	-,3655	-,0664
ITEM32	-,0142	,0449	,1410	-,0179	,2017
ITEM33	,0014	,0542	,0839	,0742	,1259
ITEM34	-,0087	,0456	,0439	,0106	,0792
ITEM35	,0048	-,0982	-,1602	-,0385	-,1359
ITEM36	-,0839	,0118	-,0552	,1173	-,1302
ITEM37	-,1210	,0809	,0607	,1144	,1483
ITEM38	-,0358	,0900	,0883	,0685	,1033
ITEM39	-,0007	,0182	-,0655	,0450	-,1245
ITEM40	-,0379	-,1214	-,1204	,0255	-,1422
ITEM41	-,0978	,1116	,0057	-,0342	,0268
ITEM42	-,0742	-,0494	-,0096	,0345	,0549
ITEM43	-,0802	-,0187	-,0321	-,0370	-,0801
ITEM44	-,0122	-,0611	,0249	,0428	,0696
ITEM45	-,0255	,0707	,0169	-,0678	-,0067
ITEM46	,0235	,0527	,0732	-,1165	,0962
ITEM47	,0547	,0165	,0593	,0441	,1669
ITEM48	,0413	,1086	,0840	,0683	,0893
ITEM49	-,1357	,0281	-,0088	-,0458	,0526

ITEM50	-,0760	,1769	,0624	-,0712	,0614
ITEM51	,0254	,0538	-,0364	,1282	-,1287
ITEM52	,0836	,0923	,1274	,0830	,1140
ITEM53	,0303	,0139	,0694	,0219	,0085
ITEM54	-,0488	-,0556	-,0825	,0480	-,1243
ITEM55	-,1544	,1040	,0781	-,0505	-,0114
ITEM56	-,0293	-,0681	-,1310	-,0925	-,0988
ITEM57	-,0145	-,1450	-,1673	,0328	-,2471
ITEM58	-,0098	,0403	,1508	,0120	,1079
ITEM59	,0859	-,0476	,1237	-,0106	,1097
ITEM60	-,0462	-,0516	,0035	-,0384	-,0014
ITEM61	,0835	-,0379	,0306	,1532	,0647
ITEM62	,0787	,0446	,0138	,0058	,0271
ITEM63	-,0062	,0486	-,0392	,0533	-,0919
ITEM64	-,0282	,0572	,0305	-,0114	,0418
ITEM65	-,0414	,0234	,0553	-,0397	,1081
ITEM66	,0836	,0774	,0368	,0253	,0885
ITEM67	-,0712	,0156	-,0786	,0190	-,0810
ITEM68	-,0550	,0598	,0247	,0623	,0570

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM16	ITEM17	ITEM18	ITEM19	ITEM20
ITEM16	1,0000				
ITEM17	,1593	1,0000			
ITEM18	-,1039	-,0734	1,0000		
ITEM19	,0611	-,0526	-,0127	1,0000	
ITEM20	-,0050	-,0269	-,0555	,1099	1,0000
ITEM21	,0516	,1452	,0529	-,1300	-,0019
ITEM22	,2418	,0420	-,0320	,0244	,0134
ITEM23	,0908	,0418	-,0351	,0535	,1545
ITEM24	,1211	,1353	,0534	-,1155	,0745
ITEM25	-,0445	-,0189	-,0035	-,0521	,1311
ITEM26	-,0115	,0386	,0180	-,0715	,0967
ITEM27	,0703	,1984	-,0168	,0087	,0008
ITEM28	-,0143	-,0077	-,0518	-,0095	,0619
ITEM29	,0746	,0336	-,0166	,1137	,0199
ITEM30	,0159	-,0192	,0618	,0569	-,0443
ITEM31	,0699	,0493	-,0994	,0044	,0395

ITEM32	-,1902	-,0895	,0947	-,0156	-,1201
ITEM33	-,1071	-,3040	,2365	,0533	-,0143
ITEM34	-,0038	-,0668	,2101	-,1176	-,0506
ITEM35	,0485	-,0867	-,0025	,4100	,1268
ITEM36	,0737	,0158	,0251	,0374	,0223
ITEM37	,0011	,1517	,0357	-,1044	-,0440
ITEM38	,0044	-,0608	,1528	,0069	,0131
ITEM39	,0804	,1002	-,0425	,0260	,0816
ITEM40	,0466	-,0180	-,0917	,0751	,0278
ITEM41	,0959	,2206	-,0217	-,2279	,0656
ITEM42	,0593	,0252	,0402	,0317	-,0108
ITEM43	-,0009	,1664	-,0106	-,0210	,0437
ITEM44	,0377	,0396	-,0082	-,0021	-,0720
ITEM45	,1778	,2541	-,1543	-,0679	-,0485
ITEM46	,0435	,0608	,0169	-,0411	-,0498
ITEM47	-,1549	-,0737	,0895	,0419	-,0062
ITEM48	-,1104	-,1381	,2570	-,0550	,0703
ITEM49	,0787	,0188	-,0195	-,0421	-,0341
ITEM50	-,0292	,0512	,0099	-,1303	,0142
ITEM51	,1213	,1602	-,0150	,0224	,0873
ITEM52	,0608	-,0033	-,0165	-,1066	-,0486
ITEM53	,1396	,1354	,0260	,0119	-,0037
ITEM54	,1072	,0923	-,0348	-,0193	,1289
ITEM55	,0957	,1208	,0369	-,1974	,0748

ITEM56	,0725	,0240	-,1193	-,0028	,1416
ITEM57	,0928	,0558	-,0605	,0056	,0772
ITEM58	-,1037	-,0193	,0385	-,0672	-,1126
ITEM59	-,0199	-,0113	-,0833	,0455	-,1412
ITEM60	,1405	,1406	-,2787	-,0044	-,0514
ITEM61	-,0450	,0408	,0103	,0385	-,0350
ITEM62	-,1778	-,3487	,2080	,0310	-,0042
ITEM63	,0830	,0312	-,0035	,0391	,1311
ITEM64	,0341	,0538	,0162	-,0791	,0569
ITEM65	,0015	-,0547	,0624	-,0197	-,0181
ITEM66	-,1530	-,2772	,2642	,0533	,0380
ITEM67	,0903	,0820	,1062	,0141	,1382
ITEM68	,0394	,0392	,1155	-,1011	,0508

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM21	ITEM22	ITEM23	ITEM24	
ITEM25					
ITEM21	1,0000				
ITEM22	,0001	1,0000			
ITEM23	-,0491	,0030	1,0000		
ITEM24	,1571	-,0052	,0573	1,0000	
ITEM25	,0113	-,0610	,1277	,1709	1,0000
ITEM26	,0954	-,0124	,0376	,0678	,2168
ITEM27	,1830	-,0102	,0754	,0669	-,0081
ITEM28	,0001	,0365	,0516	,0528	,0533
ITEM29	,1074	,0621	-,0056	-,0600	-,0089
ITEM30	,0809	-,0073	-,1110	-,0350	-,1525
ITEM31	,0234	,0949	-,0248	,0269	-,0110
ITEM32	-,0203	,0056	-,0770	-,0516	-,0385
ITEM33	-,0159	,0605	-,1303	-,0466	-,0555
ITEM34	,0200	,0553	-,1087	,0214	-,0097
ITEM35	-,1794	,0272	,0981	-,0686	,0416
ITEM36	,1279	,0181	,0190	,0429	,0048
ITEM37	,1751	,0261	-,0366	,1819	,0902
ITEM38	,1252	-,0083	-,1639	,0731	-,0536
ITEM39	,0040	-,0194	,2893	,2103	,1769
ITEM40	,0033	-,0561	,1113	-,0232	,0667

ITEM41	,1990	,0203	,0345	,2612	,1114
ITEM42	,0432	,0305	-,0649	,0027	-,0469
ITEM43	,1355	-,0778	,1356	,0277	,0757
ITEM44	,0591	,0374	-,0033	-,0433	,0340
ITEM45	,0787	,1319	,0638	,0820	-,0688
ITEM46	-,0823	-,0394	-,0520	-,0731	-,0618
ITEM47	-,0908	,0424	-,0877	-,0548	-,0114
ITEM48	,0314	,0375	-,0227	,0835	-,0042
ITEM49	,1008	-,0039	-,0734	-,0305	-,0713
ITEM50	,2580	-,0829	-,0263	,1773	-,0035
ITEM51	,1240	,1229	,0899	,2822	,1114
ITEM52	,2000	,0276	-,1168	,0654	,0116
ITEM53	,0585	-,0170	,0936	,0510	,0063
ITEM54	,0844	,0378	,2440	,1661	,0868
ITEM55	,2296	-,0296	,0879	,2615	,1276
ITEM56	-,0414	,0065	,0792	,0325	,0531
ITEM57	-,0723	,0125	,0666	,0874	,0405
ITEM58	-,0225	-,0408	-,0552	-,0347	-,0554
ITEM59	-,1332	-,0385	-,0464	-,1689	-,0200
ITEM60	,0532	,0441	,0721	,0366	-,1084
ITEM61	-,0885	,0310	-,0500	-,0075	,0117
ITEM62	-,0325	-,0497	-,0743	-,0400	,0550
ITEM63	,0685	,0914	,1538	,1449	,0944
ITEM64	,1121	,0050	,0190	,0818	,1368

ITEM65	,0788	-,0308	-,1060	-,0087	-,0726
ITEM66	-,0508	-,0450	-,1094	-,0862	-,0189
ITEM67	,1393	,0013	,1219	,1724	,0814
ITEM68	,1581	,0617	-,0085	,1636	,0705

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM26	ITEM27	ITEM28	ITEM29	ITEM30
ITEM26	1,0000				
ITEM27	-,0250	1,0000			
ITEM28	,0429	-,0356	1,0000		
ITEM29	,0090	,0169	,0525	1,0000	
ITEM30	-,1677	-,0190	,0810	-,0580	1,0000
ITEM31	,0023	-,0237	,0193	,0414	-,0752
ITEM32	-,0825	,0250	,0245	-,0103	,1810
ITEM33	-,0750	-,1062	-,0150	,0530	,0712
ITEM34	-,0422	,0559	,0065	-,0330	-,0740
ITEM35	,0087	-,0744	-,0375	,0401	-,0005
ITEM36	,0178	,1157	-,0850	,0038	,0373
ITEM37	,1498	,0662	-,0096	-,0382	-,0700
ITEM38	-,0386	-,0665	,0489	,0101	,0949
ITEM39	,0906	,0395	,0714	-,0520	-,1398
ITEM40	,0296	,0505	,0403	-,0148	-,0719
ITEM41	,1411	,0515	,0649	-,0270	-,1098
ITEM42	-,0118	,0187	,0305	-,0092	,0829
ITEM43	,1460	,4603	,0366	,0382	-,0270
ITEM44	-,0922	,0732	-,0888	,0100	,0392
ITEM45	-,1065	,0693	-,0427	-,0152	,0788

ITEM46	-,1011	-,0233	,0083	,0382	,0945
ITEM47	-,0032	-,0114	,0800	,0119	,1023
ITEM48	,0459	-,1063	,0849	,1363	,0908
ITEM49	-,0078	,0555	,0433	-,0721	,1711
ITEM50	,1491	-,0035	,0768	,0280	,0143
ITEM51	,1079	,0910	,0167	,0483	-,0002
ITEM52	-,0442	,0116	,0276	,0489	,0816
ITEM53	,0136	,1344	-,0074	,0022	-,0445
ITEM54	,1119	-,0209	-,0557	-,0326	-,0497
ITEM55	,1970	,0079	,0298	,0148	-,0129
ITEM56	,1716	,0064	,0297	,0062	-,1317
ITEM57	,0377	,0277	,0220	-,0057	-,0725
ITEM58	-,0586	-,0427	,0254	-,0182	,1203
ITEM59	-,0975	-,1041	-,0854	,0099	-,0232
ITEM60	-,1347	,0816	-,0501	,0153	,0799
ITEM61	-,1658	-,0865	-,0211	-,0149	,0012
ITEM62	,0013	-,0693	,0529	,0983	,0410
ITEM63	,0122	,0431	,0406	,0297	-,1080
ITEM64	,1474	-,0058	,0581	-,0379	-,0457
ITEM65	-,0162	,0938	-,0022	,0946	,0915
ITEM66	-,1349	-,0966	,0320	,0863	,0660
ITEM67	,0504	,0503	,0128	,0364	,0067
ITEM68	,1535	,0022	-,0230	-,0643	,0316

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM31	ITEM32	ITEM33	ITEM34	ITEM35
ITEM31	1,0000				
ITEM32	,0046	1,0000			
ITEM33	-,0692	,1331	1,0000		
ITEM34	,0201	,0556	,0601	1,0000	
ITEM35	-,0219	-,0946	,0452	-,0437	1,0000
ITEM36	-,0120	-,1387	-,0440	,0391	,0255
ITEM37	,0480	,0110	,0341	,0228	-,1394
ITEM38	,0734	,1744	,1805	,1335	-,1369
ITEM39	-,0210	-,1483	-,1042	-,0183	,1036
ITEM40	,0274	-,1751	-,1117	-,1069	,2007
ITEM41	,0707	-,0415	-,1040	,0378	-,0990
ITEM42	,0450	,0512	,0068	,0266	-,0020
ITEM43	-,0431	-,0456	-,0813	-,0570	-,0459
ITEM44	,0863	,0148	,0197	,0081	-,0322
ITEM45	,0693	,0354	-,2392	-,1491	-,0507
ITEM46	,1077	,1117	-,0853	,0931	-,0919
ITEM47	-,0421	,3575	,1133	,0629	-,0548
ITEM48	-,0292	,0900	,5705	,1468	,0241

ITEM49	,0221	,0931	,0729	,0081	-,0237
ITEM50	,0620	-,0074	,0422	,0003	-,1342
ITEM51	,0472	-,0606	-,0842	,0014	-,0564
ITEM52	,0209	,1360	,0934	,0242	-,1551
ITEM53	,0440	-,0171	,0275	,0867	-,0006
ITEM54	-,0206	-,0225	-,0281	,0304	,0279
ITEM55	,0608	-,0290	-,0259	,0600	-,1421
ITEM56	,0099	-,1893	-,0985	-,0684	,1285
ITEM57	-,0329	-,1510	-,1061	-,0974	,0810
ITEM58	-,0339	,1121	,0382	,0679	-,0676
ITEM59	,0197	,1150	-,0162	-,0515	-,0710
ITEM60	,1257	,0079	-,1793	-,2236	-,0331
ITEM61	-,0682	-,0027	,0063	-,0163	,0252
ITEM62	-,0180	,1082	,4032	,0961	,0273
ITEM63	,0651	-,1020	,0713	-,0490	,0126
ITEM64	-,0541	,0102	-,0085	,0388	-,1351
ITEM65	,0198	,0729	-,0251	,0634	-,1065
ITEM66	-,0203	,1759	,5161	,0773	,0452
ITEM67	-,0079	-,0911	-,0352	-,0368	,0655
ITEM68	-,0419	-,0095	,0807	-,0041	-,1703

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM36	ITEM37	ITEM38	ITEM39	ITEM40
ITEM36	1,0000				
ITEM37	,0304	1,0000			
ITEM38	-,0992	,1021	1,0000		
ITEM39	,1024	,0420	-,1397	1,0000	
ITEM40	,0869	-,1141	-,1297	,0813	1,0000
ITEM41	,1482	,2316	-,0301	,1497	-,0640
ITEM42	,0316	,0796	,1279	-,0862	-,0096
ITEM43	,0481	,0023	-,0849	,0790	,0035
ITEM44	,0794	,0722	,0087	,0182	-,0104
ITEM45	,0362	,0662	-,0763	,0225	-,0395
ITEM46	,0471	-,0841	,0212	-,0437	-,0529
ITEM47	-,1091	,0105	,0637	-,1268	-,1317
ITEM48	,0042	,0383	,1618	-,0653	-,1252
ITEM49	,0955	,0550	,1052	-,0771	-,0207
ITEM50	,0347	,1543	,0709	-,0050	,0454
ITEM51	,1230	,0732	,0739	,2165	-,0267
ITEM52	-,0557	,1355	,1378	-,0443	-,1533
ITEM53	,0924	,0272	,0766	,1531	,0088

ITEM54	,0540	,0089	-,0249	,2944	,0786
ITEM55	,0569	,2344	,1324	,1277	-,0735
ITEM56	,0093	-,0366	-,1532	,0892	,0838
ITEM57	-,0073	-,0115	-,1236	,0907	,1226
ITEM58	-,0624	,0798	,0616	-,0853	-,0622
ITEM59	-,0565	-,0821	,0462	-,1039	-,0011
ITEM60	,0740	-,0305	-,0757	,0555	,1295
ITEM61	-,0148	,0211	,0046	,0832	-,0089
ITEM62	-,0474	-,0467	,0970	-,0718	-,0915
ITEM63	,0603	,0902	,0362	,1922	,0181
ITEM64	-,0230	,1073	,1036	-,0776	-,0710
ITEM65	,0581	,0978	,1494	-,1240	-,0982
ITEM66	-,0360	-,0621	,1559	-,1043	-,0796
ITEM67	-,0070	,0274	,0056	,1966	,1010
ITEM68	,0994	,1057	,1537	-,0188	-,0271

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM41	ITEM42	ITEM43	ITEM44	ITEM45
ITEM41	1,0000				
ITEM42	,0850	1,0000			
ITEM43	,0456	,0637	1,0000		
ITEM44	,0105	,0420	,0977	1,0000	
ITEM45	,1695	,0025	,0301	,0394	1,0000
ITEM46	-,0149	,0299	-,0537	,0697	,0659
ITEM47	-,0501	,0096	,0093	,0331	,0138
ITEM48	-,0149	,0924	-,0214	-,0464	-,2110
ITEM49	,0595	,0906	,0243	,0966	,0753
ITEM50	,1672	,0721	-,0026	-,0507	,1067
ITEM51	,1732	,0815	,0200	,0414	,1189
ITEM52	,0708	-,0061	-,0249	,1448	,1367
ITEM53	,0577	,0024	,0833	,0600	,0211
ITEM54	,0974	,0048	-,0058	,0908	,0205
ITEM55	,3837	,0608	,0586	,0260	,0872
ITEM56	-,0046	-,0181	-,0165	-,0899	,0040
ITEM57	,0555	-,1327	-,0255	-,0256	-,0368
ITEM58	-,0659	,0245	,0067	,1531	-,0118
ITEM59	-,1836	,0276	-,0707	,1158	-,0358
ITEM60	,0123	,0149	-,0347	,1250	,3393
ITEM61	-,0574	-,0733	-,1634	,0603	,0371
ITEM62	-,0727	,0506	-,0674	-,0500	-,3975

ITEM63	,0515	,0319	,0141	,0862	,0140
ITEM64	,1265	,0272	-,0735	,0579	,0017
ITEM65	,0341	,2448	,0577	,0074	,0801
ITEM66	-,1164	,0436	-,0910	-,0065	-,2787
ITEM67	,1572	,0730	,0364	,0600	-,0248
ITEM68	,1322	,0323	-,0360	,0596	-,0146

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM46	ITEM47	ITEM48	ITEM49	ITEM50
ITEM46	1,0000				
ITEM47	,0693	1,0000			
ITEM48	-,0372	,1335	1,0000		
ITEM49	,0281	,0652	-,0305	1,0000	
ITEM50	,0212	,0285	,0864	,0261	1,0000
ITEM51	-,0280	-,0996	-,0294	-,0066	,1448
ITEM52	,0787	,1183	,0637	,0778	,1311
ITEM53	,0003	-,0030	,0863	,0771	,0228
ITEM54	-,0695	-,1835	-,0384	-,0252	,0400
ITEM55	-,0124	,0106	,0667	-,0334	,3951
ITEM56	-,0924	-,0767	-,0531	-,0980	,0291
ITEM57	-,1934	-,1170	-,1324	-,0932	-,0941
ITEM58	,0625	,1317	,1008	,0750	,0819
ITEM59	,1590	,0631	-,1000	,0318	-,1920
ITEM60	-,0004	-,1348	-,1951	,0665	,0472
ITEM61	,0270	-,0306	,0044	-,2668	-,0407
ITEM62	-,0452	,0475	,3554	-,0240	-,0075
ITEM63	-,0362	-,1000	,0341	-,0333	,0578

ITEM64	-,0367	-,0041	,0227	,0217	,1985
ITEM65	-,0053	,1343	,0151	,0441	,0907
ITEM66	-,0100	,0783	,4817	,0028	-,0354
ITEM67	-,0522	-,0133	-,0115	-,0339	,0556
ITEM68	,0514	-,0415	,0239	,0207	,1798

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM51	ITEM52	ITEM53	ITEM54	ITEM55
ITEM51	1,0000				
ITEM52	-,0165	1,0000			
ITEM53	,1011	-,0302	1,0000		
ITEM54	,2642	-,0321	,0386	1,0000	
ITEM55	,3726	,1058	,0109	,1847	1,0000
ITEM56	,1006	-,1069	,0056	,0667	,0621
ITEM57	,0060	-,1113	-,0453	,0480	,0093
ITEM58	-,1246	,1306	-,0442	-,1867	-,0008
ITEM59	-,1598	,0564	,0020	-,0388	-,2894
ITEM60	,0904	,0324	,0284	,1014	,0667
ITEM61	,0006	-,0183	-,0525	-,0211	-,0290
ITEM62	-,1024	,0148	,0099	-,0205	-,1517
ITEM63	,2950	,0116	,1856	,1587	,2075
ITEM64	,0471	,1900	,0327	,0722	,1825
ITEM65	,0382	,0643	-,0605	-,0845	,0998
ITEM66	-,0913	,0073	,0468	-,1171	-,1414
ITEM67	,2834	,0341	,0821	,1945	,2422
ITEM68	,1121	,1084	,0141	,1381	,2699

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM56	ITEM57	ITEM58	ITEM59	ITEM60
ITEM56	1,0000				
ITEM57	,1640	1,0000			
ITEM58	-,0669	-,0831	1,0000		
ITEM59	-,0007	-,1365	,1339	1,0000	
ITEM60	,0060	,0090	-,0114	,0539	1,0000
ITEM61	,0156	,0481	,0137	,0486	-,0084
ITEM62	-,0670	-,0459	,0015	,0528	-,2983
ITEM63	,0220	,0788	-,0427	-,1041	,0689
ITEM64	-,0021	-,0381	,0461	-,1022	-,0251
ITEM65	-,0318	-,1068	,0363	,0036	-,0240
ITEM66	-,1178	-,1298	,0777	,0491	-,2904
ITEM67	,1024	,1584	-,0960	-,1324	,0460
ITEM68	-,0519	-,0229	-,0462	-,1225	,0371

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM61	ITEM62	ITEM63	ITEM64	ITEM65
ITEM61	1,0000				
ITEM62	-,0825	1,0000			
ITEM63	-,0163	-,0416	1,0000		
ITEM64	-,0901	-,0161	,0833	1,0000	
ITEM65	-,1021	,0130	-,0470	,0708	1,0000
ITEM66	-,0065	,5927	-,0318	-,0570	-,0367
ITEM67	-,0955	,0123	,2520	,0603	,0215
ITEM68	,0412	-,0406	,0933	,4679	,0979

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	ITEM66	ITEM67	ITEM68
ITEM66	1,0000		
ITEM67	-,0304	1,0000	
ITEM68	,0028	,1532	1,0000

Reliability Coefficients 68 items

Alpha = ,5033 Standardized item alpha = ,5900

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ITEM01	17,6136	95,1250	,1282	,4953
ITEM02	17,9883	96,1384	,0843	,4998
ITEM03	17,0468	94,6081	,2269	,4882
ITEM04	17,2295	95,3181	,1437	,4942
ITEM05	17,2342	94,9873	,1623	,4924
ITEM06	17,1405	94,5342	,2063	,4889
ITEM07	16,7658	96,1140	,2973	,4918
ITEM08	17,4356	97,9976	-,0166	,5099
ITEM09	16,8126	95,4578	,3013	,4891
ITEM10	18,1007	96,7668	,0575	,5023
ITEM11	18,3208	99,1715	-,0745	,5123
ITEM12	17,0796	96,0594	,1227	,4965
ITEM13	17,6557	98,3483	-,0367	,5124
ITEM14	17,5340	97,0476	,0304	,5054

ITEM15	17,6604	97,8257	-,0104	,5097
ITEM16	17,5527	95,2994	,1205	,4961
ITEM17	17,0281	96,6189	,0958	,4989
ITEM18	17,3747	95,9719	,0933	,4989
ITEM19	18,2365	97,8289	,0060	,5065
ITEM20	17,0515	96,8894	,0737	,5006
ITEM21	16,7845	96,4417	,2282	,4939
ITEM22	17,5902	96,3457	,0655	,5018
ITEM23	17,4309	96,1143	,0825	,5000
ITEM24	16,8080	95,8785	,2625	,4913
ITEM25	17,0094	96,2253	,1270	,4965
ITEM26	16,9485	97,5466	,0454	,5026
ITEM27	17,0094	96,7699	,0893	,4994
ITEM28	17,5902	95,3692	,1160	,4966
ITEM29	17,5012	95,4947	,1121	,4970
ITEM30	18,2037	96,9044	,0588	,5020
ITEM31	17,7635	97,0214	,0307	,5054
ITEM32	17,7681	96,4978	,0576	,5026
ITEM33	17,7494	95,7751	,0945	,4988
ITEM34	17,4169	96,5300	,0611	,5022
ITEM35	18,1710	98,8698	-,0582	,5126
ITEM36	17,2717	96,2641	,0850	,4997
ITEM37	16,8314	96,3471	,1929	,4943
ITEM38	17,5152	94,7198	,1523	,4928

ITEM39	17,1218	94,9335	,1855	,4909
ITEM40	18,3068	99,2742	-,0811	,5130
ITEM41	16,7752	96,7756	,2002	,4956
ITEM42	17,4122	95,2476	,1299	,4952
ITEM43	17,1124	97,0953	,0523	,5025
ITEM44	17,4356	94,5422	,1662	,4915
ITEM45	17,2810	97,5546	,0124	,5066
ITEM46	17,8478	97,7115	-,0033	,5088
ITEM47	17,7073	96,8038	,0414	,5043
ITEM48	17,5480	93,3610	,2230	,4853
ITEM49	17,6136	96,6461	,0498	,5035
ITEM50	16,7705	96,9143	,1890	,4962
ITEM51	16,8970	94,4307	,3154	,4849
ITEM52	17,2014	94,9546	,1692	,4919
ITEM53	17,5246	93,4894	,2173	,4860
ITEM54	16,9719	95,9429	,1578	,4944
ITEM55	16,7330	96,4262	,3362	,4928
ITEM56	17,0984	98,7790	-,0507	,5111
ITEM57	17,5340	99,8645	-,1124	,5198
ITEM58	17,7775	97,0091	,0315	,5053
ITEM59	18,4801	99,6446	-,1152	,5124
ITEM60	17,7260	98,2416	-,0313	,5118
ITEM61	18,1148	99,2051	-,0778	,5148
ITEM62	18,0820	97,6341	,0080	,5070

ITEM63	17,0094	94,1783	,2706	,4852
ITEM64	16,9766	95,9525	,1556	,4945
ITEM65	17,5293	96,5925	,0540	,5030
ITEM66	17,8946	96,6907	,0506	,5033
ITEM67	17,1030	93,8861	,2571	,4848
ITEM68	16,8501	95,7146	,2386	,4912

Reliability Coefficients

N of Cases = 427,0

N of Items = 68

Alpha = ,5033

Como hemos tenido ocasión de señalar al tratar sobre el subcomando /SCALE del comando RELIABILITY para medir la fiabilidad de los instrumentos de medida, cuando en un mismo cuestionario o escalamiento se puede considerar compuesto por diversas subescalas, como consideramos que sucede en nuestro cuestionario de Evaluación de los Estilos de Aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria donde podemos disgregar el cuestionario completo en las dimensiones o subescalas correspondientes a la dimensión COGNITIVA, AFECTIVA, AMBIENTAL y SOCIOLÓGICA.

Donde la **escala cognitiva** está constituida por los items 1, 50, 66, 19, 35 62, 36, 51, 63, 2, 20, 67, 3, 37, 52 y 21.

Asimismo la **escala afectiva** está integrada por los items 39, 54, 5, 23, 24, 6, 40 7, 41, 55, 25, 8, 42, 65, 26, y 56.

La **escala ambiental** está conformada por los items 9, 27, 43, 10, 44, 28, 11, 29, 12, 30, 45, 49, 57, 13, 14, 31, 46, 58, 15, 32, 59, 47, 16 y 61.

Y, como última escala, contamos con la **escala sociológica** expresada por los items 17, 60, 18, 34, 49, 48 y 33.

La disposición del escalamiento correspondiente al cuestionario en diferentes subescalas, obedece a la génesis y

estructuración de este cuestionario de Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en su propósito de contemplar aspectos cognitivos, afectivos, ambientales y sociológicos.

Por estas consideraciones podemos contemplar nuestro cuestionario sobre Evaluación de los Estilos de Aprendizaje constituido por cuatro partes correspondientes a los aspectos cognitivos, afectivos, ambientales y sociológicos y por ende deben ser analizadas por separado cada una de las partes. Por ello pretendemos considerar cada una de estas escalas que están inmersas en la estructura del cuestionario que estamos trabajando.

Así pues, el fichero de sintaxis para la ejecución de estas actividades relativas al cálculo de la fiabilidad, teniendo en cuenta cada una de las subescalas en la que hemos clasificado nuestro instrumento de medida o test:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=item01 item02 item03 item04 item05 item06
item07 item08 item09
item10 item11 item12 item13 item14 item15 item16 item17
item18 item19 item20
item21 item22 item23 item24 item25 item26 item27 item28
item29 item30 item31
```

```
item32 item33 item34 item35 item36 item37 item38 item39
item40 item41 item42
item43 item44 item45 item46 item47 item48 item49 item50
item51 item52 item53
item54 item55 item56 item57 item58 item59 item60 item61
item62 item63 item64
item65 item66 item67 item68
/FORMAT=NOLABELS
/SCALE(Cognitiv)=item01 item02 item03 item04 item19
item20
item21 item22 item35 item36 item37 item38 item50 item51
item52 item53 item62
item63 item64 item66 item67 item68
/SCALE(Afectiva)= item05 item06 item07 item08 item23 item24
item25 item26
item39 item40 item41 item42 item54 item55 item56 item65
/SCALE(Ambienta)= item09 item10 item11 item12 item13
item14 item15 item16
item27 item28 item29 item30 item31 item32 item43 item44
item45 item46 item47
item49 item57 item58 item59 item61
/SCALE(Sociolog)= item17 item18 item33 item34 item48
item60
/MODEL=ALPHA
```

```
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR COV  
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE COV CORR .
```

Obteniéndose en el navegador de resultados la siguiente información:

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (COGNITIV)

	Mean	Std Dev	Cases
1. ITEM01	,0679	,9989	427,0
2. ITEM02	-,3068	,9529	427,0
3. ITEM03	,6347	,7737	427,0
4. ITEM04	,4520	,8931	427,0
5. ITEM19	-,5550	,8328	427,0
6. ITEM20	,6300	,7775	427,0
7. ITEM21	,8970	,4426	427,0
8. ITEM22	,0913	,9970	427,0
9. ITEM35	-,4895	,8730	427,0
10. ITEM36	,4098	,9132	427,0
11. ITEM37	,8501	,5272	427,0
12. ITEM38	,1663	,9872	427,0
13. ITEM50	,9110	,4129	427,0
14. ITEM51	,7845	,6208	427,0
15. ITEM52	,4801	,8782	427,0

16.	ITEM53	,1569	,9888	427,0
17.	ITEM62	-,4005	,9174	427,0
18.	ITEM63	,6721	,7413	427,0
19.	ITEM64	,7049	,7101	427,0
20.	ITEM66	-,2131	,9782	427,0
21.	ITEM67	,5785	,8167	427,0
22.	ITEM68	,8314	,5564	427,0

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (COGNITV)

Correlation Matrix

	ITEM01	ITEM02	ITEM03	ITEM04	ITEM19
ITEM01	1,0000				
ITEM02	,1675	1,0000			
ITEM03	-,1501	,1405	1,0000		
ITEM04	,0260	-,0049	,0493	1,0000	
ITEM19	,0934	,0955	,0343	,0130	1,0000
ITEM20	-,0099	,0429	,1181	,0183	,1099
ITEM21	,1008	-,0529	,0817	,0943	-,1300
ITEM22	,0433	,0320	,0921	-,1493	,0244
ITEM35	,0301	,1718	,0266	-,0618	,4100

ITEM36	,1058	,0504	-,0268	-,0291	,0374
ITEM37	,0729	-,0357	,0956	,0844	-,1044
ITEM38	-,0091	-,0629	-,0186	,0344	,0069
ITEM50	,0033	-,0576	,0450	,0966	-,1303
ITEM51	,0237	,0150	,2072	,0744	,0224
ITEM52	,0671	-,1406	,0376	,0190	-,1066
ITEM53	,1152	,0936	,0137	,0923	,0119
ITEM62	,0067	-,0254	-,1140	,0123	,0310
ITEM63	,1316	,1497	,1345	,0967	,0391
ITEM64	,0614	-,0300	,0597	,0998	-,0791
ITEM66	-,0260	-,0829	-,0907	,0326	,0533
ITEM67	,0006	,1351	,0975	,0430	,0141
ITEM68	,0544	-,0270	,0747	,0971	-,1011

	ITEM20	ITEM21	ITEM22	ITEM35	ITEM36
ITEM20	1,0000				
ITEM21	-,0019	1,0000			
ITEM22	,0134	,0001	1,0000		
ITEM35	,1268	-,1794	,0272	1,0000	
ITEM36	,0223	,1279	,0181	,0255	1,0000
ITEM37	-,0440	,1751	,0261	-,1394	,0304
ITEM38	,0131	,1252	-,0083	-,1369	-,0992

ITEM50	,0142	,2580	-,0829	-,1342	,0347
ITEM51	,0873	,1240	,1229	-,0564	,1230
ITEM52	-,0486	,2000	,0276	-,1551	-,0557
ITEM53	-,0037	,0585	-,0170	-,0006	,0924
ITEM62	-,0042	-,0325	-,0497	,0273	-,0474
ITEM63	,1311	,0685	,0914	,0126	,0603
ITEM64	,0569	,1121	,0050	-,1351	-,0230
ITEM66	,0380	-,0508	-,0450	,0452	-,0360
ITEM67	,1382	,1393	,0013	,0655	-,0070
ITEM68	,0508	,1581	,0617	-,1703	,0994

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (COGNITIV)

Correlation Matrix

	ITEM37	ITEM38	ITEM50	ITEM51	ITEM52
ITEM37	1,0000				
ITEM38	,1021	1,0000			
ITEM50	,1543	,0709	1,0000		
ITEM51	,0732	,0739	,1448	1,0000	
ITEM52	,1355	,1378	,1311	-,0165	1,0000

ITEM53	,0272	,0766	,0228	,1011	-,0302
ITEM62	-,0467	,0970	-,0075	-,1024	,0148
ITEM63	,0902	,0362	,0578	,2950	,0116
ITEM64	,1073	,1036	,1985	,0471	,1900
ITEM66	-,0621	,1559	-,0354	-,0913	,0073
ITEM67	,0274	,0056	,0556	,2834	,0341
ITEM68	,1057	,1537	,1798	,1121	,1084

	ITEM53	ITEM62	ITEM63	ITEM64	ITEM66
ITEM53	1,0000				
ITEM62	,0099	1,0000			
ITEM63	,1856	-,0416	1,0000		
ITEM64	,0327	-,0161	,0833	1,0000	
ITEM66	,0468	,5927	-,0318	-,0570	1,0000
ITEM67	,0821	,0123	,2520	,0603	-,0304
ITEM68	,0141	-,0406	,0933	,4679	,0028

ITEM67 ITEM68

ITEM67 1,0000
ITEM68 ,1532 1,0000

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (COGNITIV)

N of Cases = 427,0

N of

Statistics for Mean Variance Std Dev Variables
Scale 7,3536 25,6282 5,0624 22

Item Means Mean Minimum Maximum Range
Max/Min Variance
 ,3343 -,5550 ,9110 1,4660 -1,6414
,2288

Item Variances Mean Minimum Maximum Range
Max/Min Variance
 ,6715 ,1705 ,9977 ,8273 5,8529 ,0724

Inter-item

Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min	Variance			
	,0420	-,1794	,5927	,7721 -3,3033 ,0100

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected		
	Mean	Variance	Item-	Squared	Alpha
	if Item	if Item	Total	Multiple	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation	
Deleted					
ITEM01	7,2857	23,1952	,1492	,1310	,4265
ITEM02	7,6604	23,6849	,1116	,1397	,4354
ITEM03	6,7190	24,1462	,1162	,1475	,4337
ITEM04	6,9016	24,0373	,0906	,0715	,4396
ITEM19	7,9087	24,0926	,1030	,2045	,4364
ITEM20	6,7237	23,9516	,1409	,0687	,4289
ITEM21	6,4567	24,6055	,1883	,1808	,4280
ITEM22	7,2623	24,3254	,0314	,0725	,4553
ITEM35	7,8431	24,7335	,0152	,2502	,4552
ITEM36	6,9438	24,2410	,0615	,0915	,4463

ITEM37	6,5035	24,7670	,1111	,0913	,4355
ITEM38	7,1874	23,5517	,1150	,1181	,4349
ITEM50	6,4426	24,9750	,1170	,1416	,4361
ITEM51	6,5691	23,7388	,2486	,2208	,4136
ITEM52	6,8735	24,4065	,0519	,1268	,4477
ITEM53	7,1967	23,0222	,1716	,0744	,4209
ITEM62	7,7541	24,0591	,0808	,3653	,4420
ITEM63	6,6815	22,8279	,3177	,1842	,3958
ITEM64	6,6487	23,9420	,1701	,2675	,4243
ITEM66	7,5667	23,8377	,0873	,3836	,4415
ITEM67	6,7752	23,1606	,2291	,1807	,4105
ITEM68	6,5222	24,0341	,2355	,2925	,4182

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (COGNITIV)

Reliability Coefficients 22 items

Alpha = ,4438 Standardized item alpha = ,4907

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AFECTIVA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	ITEM05	,4473	,8954	427,0
2.	ITEM06	,5410	,8420	427,0
3.	ITEM07	,9157	,4024	427,0
4.	ITEM08	,2459	,9704	427,0
5.	ITEM23	,2506	,9692	427,0
6.	ITEM24	,8735	,4873	427,0
7.	ITEM25	,6721	,7413	427,0
8.	ITEM26	,7330	,6810	427,0
9.	ITEM39	,5597	,8297	427,0
10.	ITEM40	-,6253	,7813	427,0
11.	ITEM41	,9063	,4231	427,0
12.	ITEM42	,2693	,9642	427,0
13.	ITEM54	,7096	,7054	427,0
14.	ITEM55	,9485	,3172	427,0
15.	ITEM56	,5831	,8133	427,0
16.	ITEM65	,1522	,9895	427,0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AFECTIVA)

Correlation Matrix

	ITEM05	ITEM06	ITEM07	ITEM08	
ITEM23					
ITEM05	1,0000				
ITEM06	,3975	1,0000			
ITEM07	,1049	,1349	1,0000		
ITEM08	,0595	,1385	-,0189	1,0000	
ITEM23	,2249	,2333	,0784	,0167	1,0000
ITEM24	,2268	,2243	,3286	,0361	,0573
ITEM25	,2215	,1795	,1590	,1907	,1277
ITEM26	,1732	,1624	,1575	,1209	,0376
ITEM39	,3289	,4493	,1136	,0065	,2893
ITEM40	,1222	,0622	-,0187	-,0723	,1113
ITEM41	,0613	,0635	,2293	,0562	,0345
ITEM42	-,0447	-,0093	,0829	-,0584	-,0649
ITEM54	,1169	,1545	,2113	,0360	,2440
ITEM55	,1970	,2276	,4073	,0260	,0879
ITEM56	,1213	,0764	,0932	,0410	,0792
ITEM65	-,0744	-,1301	,0087	-,0415	-,1060

	ITEM24	ITEM25	ITEM26	ITEM39	ITEM40
ITEM24	1,0000				
ITEM25	,1709	1,0000			
ITEM26	,0678	,2168	1,0000		
ITEM39	,2103	,1769	,0906	1,0000	
ITEM40	-,0232	,0667	,0296	,0813	1,0000
ITEM41	,2612	,1114	,1411	,1497	-,0640
ITEM42	,0027	-,0469	-,0118	-,0862	-,0096
ITEM54	,1661	,0868	,1119	,2944	,0786
ITEM55	,2615	,1276	,1970	,1277	-,0735
ITEM56	,0325	,0531	,1716	,0892	,0838
ITEM65	-,0087	-,0726	-,0162	-,1240	-,0982

	ITEM41	ITEM42	ITEM54	ITEM55	ITEM56
ITEM41	1,0000				
ITEM42	,0850	1,0000			
ITEM54	,0974	,0048	1,0000		
ITEM55	,3837	,0608	,1847	1,0000	
ITEM56	-,0046	-,0181	,0667	,0621	1,0000
ITEM65	,0341	,2448	-,0845	,0998	-,0318

ITEM65

ITEM65 1,0000

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AFECTIVA)

N of Cases = 427,0

N of

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	8,1827	19,8633	4,4568	16

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min	Variance			
	,5114	-,6253	,9485	1,5738
	,1591			-1,5169

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min	Variance			
	,5907	,1006	,9791	,8785
				9,7303
				,0886

Inter-item

Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min	Variance			
	,0958	-,1301	,4493	,5793 -3,4543 ,0139

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected		
	Mean	Variance	Item-	Squared	Alpha
	if Item	if Item	Total	Multiple	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation	
Deleted					
ITEM05	7,7354	16,2561	,3885	,2506	,5014
ITEM06	7,6417	16,3291	,4152	,3296	,4978
ITEM07	7,2670	18,6797	,2937	,2527	,5386
ITEM08	7,9368	18,2190	,0848	,0796	,5710
ITEM23	7,9321	16,9226	,2510	,1503	,5325
ITEM24	7,3091	18,3831	,2974	,2103	,5344
ITEM25	7,5105	17,4946	,2934	,1444	,5263
ITEM26	7,4496	17,8818	,2635	,1295	,5329
ITEM39	7,6230	16,6157	,3784	,3230	,5064

ITEM40	8,8080	18,8081	,0656	,0592	,5678
ITEM41	7,2763	18,8624	,2236	,2097	,5448
ITEM42	7,9133	18,8728	,0073	,0869	,5877
ITEM54	7,4731	17,6818	,2838	,1654	,5289
ITEM55	7,2342	18,7807	,3571	,3204	,5380
ITEM56	7,5995	18,1374	,1536	,0533	,5522
ITEM65	8,0304	19,6117	-,0830	,1078	,6086

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AFECTIVA)

Reliability Coefficients 16 items

Alpha = ,5591 Standardized item alpha = ,6291

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AMBIENTA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	ITEM09	,8689	,4957	427,0
2.	ITEM10	-,4192	,9090	427,0
3.	ITEM11	-,6393	,7698	427,0
4.	ITEM12	,6019	,7995	427,0
5.	ITEM13	,0258	1,0008	427,0
6.	ITEM14	,1475	,9902	427,0
7.	ITEM15	,0211	1,0010	427,0
8.	ITEM16	,1288	,9928	427,0
9.	ITEM27	,6721	,7413	427,0
10.	ITEM28	,0913	,9970	427,0
11.	ITEM29	,1803	,9848	427,0
12.	ITEM30	-,5222	,8538	427,0
13.	ITEM31	-,0820	,9978	427,0
14.	ITEM32	-,0867	,9974	427,0
15.	ITEM43	,5691	,8232	427,0
16.	ITEM44	,2459	,9704	427,0
17.	ITEM45	,4005	,9174	427,0

18.	ITEM46	-,1663	,9872	427,0
19.	ITEM47	-,0258	1,0008	427,0
20.	ITEM49	,0679	,9989	427,0
21.	ITEM57	,1475	,9902	427,0
22.	ITEM58	-,0960	,9965	427,0
23.	ITEM59	-,7986	,6026	427,0
24.	ITEM61	-,4333	,9023	427,0

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AMBIENTA)

Correlation Matrix

	ITEM09	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13
ITEM09	1,0000				
ITEM10	-,1015	1,0000			
ITEM11	-,1710	,0891	1,0000		
ITEM12	,1523	-,0428	-,0408	1,0000	
ITEM13	-,0500	,0248	-,0426	,0539	1,0000
ITEM14	-,0370	,0819	-,0022	-,0027	-,0631
ITEM15	,0056	,0794	-,0038	,0398	,3205
ITEM16	,1298	-,0935	-,0548	-,0121	-,1286
ITEM27	,1638	-,0233	-,0556	,0010	-,1405
ITEM28	,0813	,3247	,0610	,0045	,0047
ITEM29	,0293	-,0334	,2051	,0974	-,0690
ITEM30	-,1179	,1619	-,0056	-,0096	,1174
ITEM31	,1301	-,0199	,0202	,0355	-,0049
ITEM32	-,0420	,1074	-,0142	,0449	,1410
ITEM43	,1603	-,0663	-,0802	-,0187	-,0321
ITEM44	,0672	-,0239	-,0122	-,0611	,0249
ITEM45	,0951	-,0994	-,0255	,0707	,0169

ITEM46	-,0255	,0869	,0235	,0527	,0732
ITEM47	-,0636	,0578	,0547	,0165	,0593
ITEM49	,0560	,0495	-,1357	,0281	-,0088
ITEM57	,0395	-,1163	-,0145	-,1450	-,1673
ITEM58	-,0065	-,0005	-,0098	,0403	,1508
ITEM59	-,1629	,0431	,0859	-,0476	,1237
ITEM61	-,1483	,0900	,0835	-,0379	,0306

ITEM14 ITEM15 ITEM16 ITEM27 ITEM28

ITEM14	1,0000				
ITEM15	,0466	1,0000			
ITEM16	-,0122	-,1043	1,0000		
ITEM27	-,0747	-,0919	,0703	1,0000	
ITEM28	-,0731	,0098	-,0143	-,0356	1,0000
ITEM29	-,0153	-,0062	,0746	,0169	,0525
ITEM30	,0608	,0541	,0159	-,0190	,0810
ITEM31	-,3655	-,0664	,0699	-,0237	,0193
ITEM32	-,0179	,2017	-,1902	,0250	,0245
ITEM43	-,0370	-,0801	-,0009	,4603	,0366
ITEM44	,0428	,0696	,0377	,0732	-,0888
ITEM45	-,0678	-,0067	,1778	,0693	-,0427
ITEM46	-,1165	,0962	,0435	-,0233	,0083

ITEM47	,0441	,1669	-,1549	-,0114	,0800
ITEM49	-,0458	,0526	,0787	,0555	,0433
ITEM57	,0328	-,2471	,0928	,0277	,0220
ITEM58	,0120	,1079	-,1037	-,0427	,0254
ITEM59	-,0106	,1097	-,0199	-,1041	-,0854

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AMBIENTA)

Correlation Matrix

	ITEM14	ITEM15	ITEM16	ITEM27	
ITEM28					
ITEM61	,1532	,0647	-,0450	-,0865	-,0211
	ITEM29	ITEM30	ITEM31	ITEM32	
ITEM43					
ITEM29	1,0000				
ITEM30	-,0580	1,0000			
ITEM31	,0414	-,0752	1,0000		
ITEM32	-,0103	,1810	,0046	1,0000	
ITEM43	,0382	-,0270	-,0431	-,0456	1,0000
ITEM44	,0100	,0392	,0863	,0148	,0977
ITEM45	-,0152	,0788	,0693	,0354	,0301
ITEM46	,0382	,0945	,1077	,1117	-,0537
ITEM47	,0119	,1023	-,0421	,3575	,0093
ITEM49	-,0721	,1711	,0221	,0931	,0243

ITEM57	-,0057	-,0725	-,0329	-,1510	-,0255
ITEM58	-,0182	,1203	-,0339	,1121	,0067
ITEM59	,0099	-,0232	,0197	,1150	-,0707
ITEM61	-,0149	,0012	-,0682	-,0027	-,1634

ITEM44 ITEM45 ITEM46 ITEM47 ITEM49

ITEM44	1,0000				
ITEM45	,0394	1,0000			
ITEM46	,0697	,0659	1,0000		
ITEM47	,0331	,0138	,0693	1,0000	
ITEM49	,0966	,0753	,0281	,0652	1,0000
ITEM57	-,0256	-,0368	-,1934	-,1170	-,0932
ITEM58	,1531	-,0118	,0625	,1317	,0750
ITEM59	,1158	-,0358	,1590	,0631	,0318
ITEM61	,0603	,0371	,0270	-,0306	-,2668

ITEM57 ITEM58 ITEM59 ITEM61

ITEM57	1,0000		
ITEM58	-,0831	1,0000	
ITEM59	-,1365	,1339	1,0000

ITEM61 ,0481 ,0137 ,0486 1,0000

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AMBIENTA)

N of Cases = 427,0

N of

Statistics for Mean Variance Std Dev Variables
Scale ,8993 26,6448 5,1619 24

Item Means Mean Minimum Maximum Range
Max/Min Variance
 ,0375 -,7986 ,8689 1,6674 -1,0880
,1705

Item Variances Mean Minimum Maximum Range
Max/Min Variance
 ,8372 ,2457 1,0019 ,7562 4,0782 ,0483

Inter-item

Correlations Mean Minimum Maximum Range
Max/Min Variance

,0140 -,3655 ,4603 ,8258 -1,2595 ,0087

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (AMBIENTA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
ITEM09	,0304	26,1845	,0423	,1778	,2531
ITEM10	1,3185	24,7434	,1189	,1980	,2314
ITEM11	1,5386	26,0097	,0054	,1119	,2617
ITEM12	,2974	25,7212	,0351	,0770	,2548
ITEM13	,8735	24,7821	,0864	,1748	,2401
ITEM14	,7518	26,5392	-,0858	,1983	,2926
ITEM15	,8782	24,0790	,1592	,1947	,2166
ITEM16	,7705	26,0787	-,0414	,1397	,2795
ITEM27	,2272	25,9084	,0248	,2632	,2569
ITEM28	,8080	24,7236	,0935	,1702	,2379

ITEM29	,7190	25,2354	,0444	,0810	,2532
ITEM30	1,4215	24,3289	,1884	,1358	,2134
ITEM31	,9813	26,0654	-,0409	,1846	,2795
ITEM32	,9859	23,5960	,2120	,2173	,1993
ITEM43	,3302	25,9823	-,0018	,2659	,2643
ITEM44	,6534	24,1425	,1636	,1019	,2162
ITEM45	,4988	24,9595	,0920	,0833	,2391
ITEM46	1,0656	24,2398	,1471	,1029	,2209
ITEM47	,9251	23,8629	,1821	,1712	,2091
ITEM49	,8314	24,8917	,0758	,1559	,2435
ITEM57	,7518	28,2669	-,2472	,1550	,3386
ITEM58	,9953	24,1220	,1563	,0936	,2177
ITEM59	1,6979	25,7184	,0922	,1239	,2435
ITEM61	1,3326	26,0957	-,0288	,1578	,2731

Reliability Coefficients 24 items

Alpha = ,2566 Standardized item alpha = ,2544

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SOCIOLOG)

	Mean	Std Dev	Cases
1. ITEM17	,6534	,7579	427,0
2. ITEM18	,3068	,9529	427,0
3. ITEM33	-,0679	,9989	427,0
4. ITEM34	,2646	,9655	427,0
5. ITEM48	,1335	,9922	427,0
6. ITEM60	-,0445	1,0002	427,0

Correlation Matrix

	ITEM17	ITEM18	ITEM33	ITEM34	ITEM48
ITEM17	1,0000				
ITEM18	-,0734	1,0000			
ITEM33	-,3040	,2365	1,0000		
ITEM34	-,0668	,2101	,0601	1,0000	
ITEM48	-,1381	,2570	,5705	,1468	1,0000

ITEM60 ,1406 -,2787 -,1793 -,2236 -,1951

ITEM60

ITEM60 1,0000

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SOCIOLOG)

N of Cases = 427,0

N of

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	1,2459	5,8807	2,4250	6

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min	Variance			
	,2077	-,0679	,6534	,7213
				-9,6207
				,0714

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min	Variance			

,8995 ,5744 1,0004 ,4259 1,7415 ,0268

Inter-item

Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,0108	-,3040	,5705	,8745	-1,8765	,0589

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected		
	Mean	Variance	Item-	Squared	Alpha
	if Item	if Item	Total	Multiple	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation	
Deleted					
ITEM17	,5925	5,9650	-,1779	,1047	,2394
ITEM18	,9391	4,2874	,1737	,1469	-,0588
ITEM33	1,3138	4,0046	,2197	,3879	-,1232
ITEM34	,9813	4,6945	,0607	,0842	,0611
ITEM48	1,1124	3,5930	,3465	,3539	-,2852
ITEM60	1,2904	6,3756	-,2960	,1300	,3880

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,0987 Standardized item alpha = ,0617

Cuya interpretación se puede realizar en base a las consideraciones llevadas a cabo cuando se realiza un análisis de la fiabilidad del instrumento de medida global.

III. CONCLUSIONES

Como conclusiones generales a todo el estudio realizado, señalamos las siguientes:

En primer lugar, creemos que hemos contribuido con un instrumento adecuado y que puede servir a los profesionales de la educación de referencia a la hora llevar a cabo una evaluación de los estilos de aprendizaje.

Al habernos centrado en el campo de la Educación Primaria, contribuimos a aumentar el escaso número de investigaciones que existen sobre esta etapa educativa.

Hemos traducido y analizado bibliografía, que puede ser de utilidad a investigadores que quieran profundizar en este tema.

Hemos incluido el apartado “Recursos en Internet”, debido al gran potencial de información que podemos obtener de la Red. E, igualmente, pueden servir a los investigadores el conocer la existencia de estas páginas-web.

IV. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Como líneas de investigación futura, señalamos las siguientes:

- ➔ Relación entre Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje
- ➔ Elaboración de “paquetes instructivos”, diseño de “ambientes de aprendizaje, adaptados a los estilos de aprendizaje de los alumnos-as.
- ➔ ¿ El estilo de aprendizaje de los individuos cambia con la forma en que se le enseña o permanece siempre invariable?
- ➔ ¿Aprende más un estudiante cuando se le enseña en su modalidad preferida?
- ➔ ¿Aprenden en distinta proporción los estudiantes con distintos estilos de aprendizaje?
- ➔ Elaboración de nuevos instrumentos de valoración para la etapa de Educación Primaria.
- ➔ Validar el LSI de Dunn y Price para la población española.

- ➔ Los estilos de aprendizaje y la etapa de Educación Infantil.
- ➔ Los estilos de aprendizaje y la orientación educativa.
- ➔ Creatividad y estilos de aprendizaje.
- ➔ Estilos de aprendizaje y autoconcepto.
- ➔ Los estilos de aprendizaje y su aplicación a contextos educativos problemáticos.
- ➔ ¿Influye la familia en los estilos de aprendizaje de sus hijos?
- ➔ Los estilos de aprendizaje y los recursos “multimedia”.

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje

Francisca Valdivia Ruiz

459

Universidad de Málaga

V. BIBLIOGRAFÍA

Capítulo 1

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Autor/a/es	Albuerne López, F.
Año	1991
Título	“Los estilos de aprendizaje: una revisión sobre el tema”
Tipo	Revista <i>Aula Abierta</i> , 58 : 17-58
Comentario	La preocupación por cómo aprenden los individuos no sólo en el ámbito escolar, aunque si primordialmente en ese contexto ha hecho que psicólogos, pedagogos y educadores, en general, incrementasen notablemente su interés por las características individuales de los sujetos, en orden a favorecer y mejorar los procesos de aprendizaje. Podría decirse que, “servatis servandis”, en este contexto comienza a surgir abundantemente, desde hace unas décadas, la inquietud por los modos de aprender, la forma como los sujetos procesan la información, las circunstancias y situaciones preferidas por los estudiantes para aprender, etc. Es en esta línea donde se inserta la investigación y el estudio sobre los estilos de aprendizaje/cognitivos.

Autor/a/es	Albuerne López, F.
Año	1994
Título	“Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva”
Tipo	Revista <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 67-68: 19-34

Comentario	<p>El presenta artículo, de carácter eminentemente teórico, pretende mostrar los aspectos evolutivos básicos de la teoría del aprendizaje experimental de D.A. Kolb sobre el tópico de los estilos de aprendizaje.</p> <p>La exposición resume los aspectos genéricos de la teoría, para luego presentar la dimensión específicamente evolutiva. En este punto se señalan además las coincidencias con ciertos planteamientos propios de la psicología del desarrollo. Algunos de los cuales no aparecen explícitamente recogidos en la teoría de Kolb.</p>
-------------------	---

Autor/a/es	Alonso Catalina, M.
Año	1993
Título	“Hemisferios cerebrales y aprendizaje según la perspectiva de Despins”
Tipo	Revista <i>Orientación Educativa y Vocacional</i> , 9-18
Comentario	<p>Este trabajo estudia críticamente la teoría de los estilos de aprendizaje de Despins, en la que se analiza el significado de la preferencia hemisférica aplicado al aprendizaje y se describen cuatro estilos de aprendizaje: 1) intuitivo y divergente; 2) experimentador, sintético y creativo; 3) analítico y formal; y 4) práctico y convergente.</p>

Autor/a/es	Alonso García, C.M.
Año	1990
Título	“Estilos de Aprendizaje. Tutorías y Enseñanza a Distancia”

Tipo	Comunicación presentada a la <i>XV Conferencia Mundial del I.C.D.E.</i> , Caracas
Comentario	<p>Comienza la comunicación con una introducción acerca de la importancia del aprendizaje.</p> <p>Continúa poniendo de relieve específicamente la importancia del aprendizaje a distancia.</p> <p>Seguidamente, nos habla del concepto de estilos de aprendizaje.</p> <p>A continuación, nos hace un análisis de la investigación llevada a cabo por la autora sobre los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios.</p> <p>En el punto siguiente expone las aplicaciones a la enseñanza a distancia de los estilos de aprendizaje.</p> <p>Tras presentar sus conclusiones, se nos ofrecen las referencias bibliográficas pertinentes al tema.</p>

Autor/a/es	Alonso García, C.M.
Año	1991
Título	“Estilo de Aprendizaje y Estudiantes Universitarios”
Tipo	Comunicación presentada a las <i>III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria</i> , celebradas en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, en septiembre de 1991
Comentario	<p>En primer lugar, nos habla del concepto de estilos de aprendizaje y de los instrumentos de diagnóstico para detectarlos.</p> <p>A continuación, nos presenta su investigación</p>

	sobre los estilos de aprendizaje con los estudiantes universitarios de varias Facultades. Por último, incluye bibliografía sobre el tema.
--	---

Autor/a/es	Alonso García, C.M.
Año	1991
Título	“Estilos de Aprendizaje y Formación en el Trabajo”
Tipo	Comunicación presentada a las <i>VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional</i> , celebradas en Madrid
Comentario	<p>Se centra la autora específicamente sobre el tema título de la comunicación, es decir, sobre los estilos de aprendizaje y la formación en el trabajo.</p> <p>Pone de relieve la importancia que en los últimos años para los planes de formación Empresarial e Institucional han cobrado los Estilos de Aprendizaje, pasando a ser un módulo inicial en muchos de estos planes.</p> <p>Alude a autores que han trabajado este tema concretamente en el terreno de la formación en empresas, y presenta los cuestionarios realizados con estos fines por esos autores.</p> <p>Incluye bibliografía, buena parte de ella en inglés.</p>

Autor/a/es	Alonso García, C.M.
Año	1992
Título	“Educación Intercultural y Estilos de aprendizaje”
Tipo	Comunicación presentada al <i>X Congreso Nacional de Pedagogía</i> , celebrado en Salamanca

Comentario	<p>La presente comunicación tiene como objetivo estudiar las peculiaridades y diferencias en el aprendizaje debidas a las características multiculturales desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje.</p> <p>Después de una breve descripción del sentido e importancia de los Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza, realiza un recorrido crítico sobre las investigaciones que han analizado el influjo de esta teoría en contextos interculturales, para finalizar su aportación con algunas sugerencias y aplicaciones prácticas para profesores y discentes. Incluye una amplia bibliografía, la mayoría escrita en inglés.</p>
-------------------	---

Autor/a/es	Alonso García, C.M.
Año	1992
Título	“Estilos de Aprendizaje y Tecnologías de la Información”
Tipo	Comunicación presentada a la <i>European Conference about Information Technology in Education: a Critical Insight</i> , Barcelona, 3-6 de Noviembre
Comentario	<p>El trabajo aquí presentado trata de ayudar a los docentes a resolver el problema de la “integración” entre los Estilos de Aprendizaje y las Nuevas Tecnologías.</p> <p>Enfoca, pues, el tema de las tecnologías de la Información desde la óptica precisa y concreta del aprendizaje.</p> <p>Está preocupada la autora en cómo estas tecnologías van a integrarse en los procesos</p>

	<p>discentes, cómo van a contribuir a que el aprendizaje del alumno sea más rápido, más fácil, más duradero, más completo, en definitiva, un aprendizaje de más calidad.</p> <p>Para enfocar científicamente la problemática que aborda, revisa, aunque con la brevedad exigida en estas páginas, el panorama de investigaciones realizadas sobre el Aprendizaje y las Tecnologías de la Información.</p> <p>A continuación, se detiene en el concepto de Estilos de aprendizaje.</p> <p>Y, por último, y de modo más detenido, se centra en la Informática y los Estilos de aprendizaje. Tratando con más profundidad el tema de las aplicaciones de la EAO y los Estilos de aprendizaje.</p> <p>Termina con unas conclusiones, y con una extensa bibliografía, casi por completo en inglés.</p>
--	---

Autor/a/es	Alonso, C.M. y Gallego, D.J.
Año	1994
Título	“Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional”
Tipo	Capítulo 14 del libro de Rivas F. (1994): <i>Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional</i> . Síntesis, Madrid
Comentario	En el primer apartado de este Capítulo justifican la importancia que para los Orientadores debe tener la atención explícita o implícita a los Estilos de Aprendizaje para que puedan desarrollar estos profesionales correctamente su función orientadora.

	<p>Estructuran, a continuación, en cuatro partes fundamentales el Capítulo.</p> <p>En la primera parte realizan una delimitación conceptual de la Teoría de los Estilos de aprendizaje, donde ofrecen una breve panorámica de las distintas definiciones de Estilos de Aprendizaje y explican la definición, que les parece más adecuada.</p> <p>En el siguiente apartado presentan cinco de las herramientas más importantes para diagnosticar los Estilos de Aprendizaje en distintos niveles de edad y situaciones de aprendizaje.</p> <p>En la tercera parte nos presentan el CHAEA – Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje- y establecen su relación con el rendimiento académico.</p> <p>En el cuarto bloque se centran concretamente en los Estilos de Aprendizaje y Orientación donde destacan algunas aplicaciones de la Teoría de los Estilos de Aprendizaje en la práctica de la Orientación.</p> <p>Terminan incluyendo una amplia bibliografía sobre el tema.</p>
--	--

Autor/a/es	Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P.
Año	1994
Título	“Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora”
Tipo	Libro, editado por Mensajero, Bilbao
Comentario	Comienza el libro con una introducción donde presentan la justificación de la elección del tema y la posible ayuda que puede aportar a alumnos, profesores, administradores educativos,

	<p>orientadores, ...</p> <p>Está estructurado en tres partes bien delimitadas. En la primera presentan un capítulo referido a las Teorías del Aprendizaje y al nuevo enfoque de la educación. Y otro capítulo referido a los Estilos de Aprendizaje, donde aparte de aclarar qué son los Estilos de aprendizaje, indican las fases del proceso de aprendizaje, la relación del hecho de individualizar la educación y los Estilos de Aprendizaje, los Estilos de Aprendizaje y el aprender a aprender, las implicaciones pedagógicas de los Estilos de Aprendizaje, ...</p> <p>En la segunda parte presentan la investigación realizada por los autores que ha fundamentado su teoría y la elaboración de su Cuestionario de Estilos de Aprendizaje. También presentan con detalle su Cuestionario –CHAEA-. Y concluyen esta parte con un capítulo referido a la acción tutorial y los Estilos de Aprendizaje.</p> <p>En la tercera y última parte indican cómo mejorar los estilos personales de aprendizaje y también nos hablan acerca de las “oportunidades” de aprendizaje.</p> <p>Incluyen un Anexo, donde presentan su Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje –CHAEA-.</p> <p>Por último, aportan una extensa bibliografía.</p>
--	---

Autor/a/es	Allinson, C.W. y Hayes, J.
Año	1990
Título	“Validity of the Learning Styles Questionnaire”
Tipo	Revista, <i>Psychological Reports</i> . Dec. Vol. 67 (3, Pt 1): 859-866.

Comentario	<p>La medida más utilizada para evaluar los estilos de aprendizaje, el Inventario de Estilos de aprendizaje (LSI), ha sido criticado frecuentemente por su falta de fiabilidad y validez.</p> <p>Una posible alternativa es el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (LSQ). Aunque su estabilidad temporal y su consistencia interna son apropiadas es necesario encontrar más evidencias sobre su validez.</p> <p>Se realizaron tres estudios, en el primer estudio se utilizaron 138 sujetos no graduados. En el segundo estudio, se utilizaron 21 estudiantes varones de administrativo, y en el tercer estudio, 29 varones managers de una organización.</p> <p>Los tres estudios confirmaron la estructura factorial dual del LSQ y proporcionaron evidencias sobre su validez de constructo. Su validez concurrente y predictiva todavía están abiertas a debate. Hasta que esto no se compruebe, el LSQ no puede ser considerado como una mejora significativa del LSI.</p>
-------------------	---

Autor/a/es	Andrews, R.H.
Año	1990
Título	“The development of a learning styles program in a low socioeconomic underachieving North Carolina elementary school”
Tipo	Revista, <i>Journal of reading, Writing, and Learning Disabilities International</i> . Jul-Sep. Vol. 6 (3): 307-313.
Comentario	Se presentan los resultados de una implementación de un programa de estilos de aprendizaje en el que

	<p>se proporcionaron instrucciones para evaluar los estilos de aprendizaje en una escuela elemental, en la que los estudiantes procedían de familias de un estatus socioeconómico bajo (SES) y que puntuaron bajo en el California Achievement Test (CACT).</p> <p>Durante el primer año del programa se produjo una mejora general en las actitudes de los estudiantes hacia el colegio y el aprendizaje.</p> <p>Las puntuaciones en el CACT mostraron una mejora leve pero creciente en el primer y segundo año y un incremento significativo en el tercer y cuarto año del programa.</p>
--	---

Autor/a/es	Area Moreira, M. y Yanes González, J.
Año	1990
Título	“El asesoramiento curricular a los centros educativos”
Tipo	Revista <i>Curriculum</i> , 1, pp. 57-78

Comentario

Este artículo trata de presentar los rasgos básicos que configuran un modelo de asesoramiento curricular que persigue guiar, a la vez que capacitar, a los profesores en las tareas de autoevaluación e innovación interna de su colegio.

Comienzan con una "Introducción", en la que parten de varias ideas motrices para el nuevo cambio educativo o innovación curricular, tales son que los protagonistas del cambio curricular deben ser los propios responsables de su desarrollo en la práctica, es decir, los profesores; así mismo se considera a la escuela como la unidad central y básica para generar procesos de innovación; emanando la necesidad de dotar a las escuelas con las condiciones propicias que faciliten y potencien su capacidad para la autoinnovación. Es decir, que los centros cuenten con algún tipo de apoyo externo, encaminado a orientar y proporcionar el conocimiento y estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos.

Continúan ofreciendo una panorámica de las ideas o principios caracterizadores del enfoque o perspectiva de innovación centrada en la escuela que da sentido y significado al modelo de asesoramiento presentado. Este enfoque de cambio es el denominado "Desarrollo Basado en la Escuela".

A continuación, pasan a perfilar algunos aspectos de las funciones y habilidades asesoras que, desde esta perspectiva, debería desarrollar el asesor curricular con el centro que se implique en un proceso de Desarrollo Basado en la Escuela.

Finalizan el trabajo caracterizando y ofreciendo algunas orientaciones en torno a las relaciones iniciales entre un agente externo y el profesorado de un centro escolar. Este primer período de contacto

	<p>asesor/colegio tiene la finalidad de negociar y llegar al acuerdo de que la escuela se comprometa a llevar adelante un proceso de revisión y mejora internos. Esta fase de negociación, entrada o construcción de una relación asesora, recibe el nombre de "contacto inicial".</p> <p>Por último, hacen los autores unas "consideraciones finales" sobre el modelo de cambio curricular en el que se basa el Desarrollo Basado en la Escuela.</p>
--	---

Autor/a/es	Banner, G. y Rayner, S.
Año	1997
Título	“Teaching in style: Are you making the difference in the classroom?”
Tipo	Revista, <i>Support for Learning</i> . Feb. Vol. 12 (1): 15-18
Comentario	<p>Se ofrece una discusión sobre cómo las estrategias de enseñanza pueden ser estructuradas para maximizar la autoconfianza y el potencial de todos los estudiantes, utilizando el conocimiento de los estilos de aprendizaje de cada individuo.</p> <p>Se discuten las dimensiones de los estilos de aprendizaje –por ejemplo, procesamiento de información analítica vs. Holística-. Se ilustran ejemplos</p>

	sobre las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje, así como de la adaptación a distintos métodos de enseñanza –por ejemplo, estilo flexible– ante situaciones específicas, empleando la observación de los estudiantes en un período de tres años durante la enseñanza de lenguas modernas.
--	--

Autor/a/es	Barrio, J.A. y Nicaso Gutiérrez, J.
Año	2000
Título	“Diferencias en el estilo de aprendizaje”
Tipo	Revista <i>Psicothema</i>
Comentario	<p>Este artículo da a conocer algunos resultados de la investigación que sobre estilo de aprendizaje se está llevando a cabo en Cantabria.</p> <p>Se ha utilizado el Learning Style Profile de Keefe y Monk que diferencia entre 24 variables de estilo de aprendizaje, agrupadas en habilidades de procesamiento de la información, respuesta inicial a la información verbal y orientaciones y preferencias de estudio.</p> <p>Se aportan, en primer lugar, los datos sobre las diferencias en el estilo de aprendizaje entre una muestra de más de 800 alumnos de Educación Secundaria de Cantabria y la muestra norteamericana que sirvió para baremar el perfil. En segundo lugar, se realiza un estudio comparativo entre los alumnos de Cantabria, diferenciando las 24 variables del perfil en función del ciclo y del sexo.</p>

Autor/a/es	Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E. Y Vann-Putten, K.
Año	1994
Título	“Studying textbooks: Effects of learning styles,

	study task and instruction”
Tipo	Revista, <i>Learning and Instruction</i> . Vol. 4 (2): 151-174.
Comentario	<p>Se explora la influencia del apoyo instruccional y la ejecución de una tarea (preparación de un examen o la búsqueda de una unidad particular de un texto) sobre el modo en que los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje (procesamiento profundo, DP, vs. procesamiento superficial, SP) completan una tarea de estudio.</p> <p>Se hipotetizó que los sujetos con un DP se beneficiarían más de un apoyo metacognitivo y que los sujetos con un SP se beneficiarían más de un apoyo cognitivo.</p> <p>En el primer experimento (n=48 sujetos), las estrategias indirectas (nivel metacognitivo) tuvieron poco efecto, aparentemente porque los sujetos no poseían ningún dominio de conocimiento en principio. En una organización avanzada (nivel cognitivo), si que tuvieron beneficios, pero para los estudiantes con SP y no para los estudiantes con un DP.</p>

Autor/a/es	Bisquerra Alzina, R.
Año	1992
Título	“Orientación Psicopedagógica para la Prevención y el Desarrollo”
Tipo	Boixareu Universitaria, Barcelona.
Comentario	<p>De los diez capítulos en que el autor divide su obra, son relevantes para el tema que nos ocupa el segundo y el décimo.</p> <p>Dentro del Capítulo 2, los apartados más afines a nuestros intereses actuales son los siguientes:</p>

	<ul style="list-style-type: none">· Del modelo de servicios a los programas de intervención.· El orientador como agente de cambio.· El orientador como consultor. <p>En el Capítulo 10, el apartado más relevante, afín con nuestra temática, es el de Investigación-acción y Orientación.</p> <p>Como el mismo autor reconoce en el "Prólogo" a su obra, al tratar muchos temas simultáneamente no se puede profundizar en todos ellos. Por esta misma circunstancia personalmente opino que no es necesario resumir las ideas expuestas por el autor en los apartados anteriormente citados, creo que es suficiente indicar, a modo de síntesis, que toca todos esos puntos.</p>
--	--

Autor/a/es	Brennan W.K.
Año	1989
Título	“El currículum para niños con necesidades especiales”
Tipo	Siglo XXI / MEC, Madrid.
Comentario	<p>El autor, primero, se ocupa de cuestiones generales, analizando la naturaleza del currículum y realizando un amplio repaso de sus diferentes influencias, haciendo incluso un análisis de tipo socioeconómico de los aspectos contextuales que marcan y dirigen de alguna manera, directa o indirectamente, la estructura del currículum. En esta primera parte nos aporta también una descripción bastante detallada de la organización del descentralizado sistema educativo británico.</p> <p>Luego, revisa el concepto de necesidades especiales, la escala y variabilidad de problemáticas generadoras</p>

de esas necesidades y los niveles dentro de una misma discapacidad y considera la forma en que el alcance y los niveles de las necesidades especiales afectan al currículum.

Después de esto, vuelve a los temas centrales del libro: los problemas del diseño y la aplicación del currículum para niños con necesidades especiales. Hace un repaso de los tres enfoques en el diseño del currículum general que interesan al currículum para niños con necesidades educativas especiales: el modelo basado en los objetivos, el modelo basado en el proceso y el modelo basado en el análisis de las situaciones.

Y, finalmente, hace su aportación: un intento de desarrollar un currículum que sea útil para los sujetos de educación especial. Esta propuesta de currículum, que él llama currículum equilibrado, plantea que ningún modelo o enfoque es capaz por sí solo de servir de base para un currículo completo para niños con necesidades educativas especiales, aunque todos hacen algún tipo de contribución valiosa. En esto, una vez más, los alumnos con necesidades especiales no son diferentes de otros alumnos. La postura del profesor debe ser lo suficientemente ecléctica y flexible para permitirle estar al nivel de sus alumnos y darles la oferta curricular apropiada al momento del sujeto y al estado de sus necesidades educativas.

En este punto, analiza por separado las diferentes exigencias de los niños con diferentes deficiencias, lo cual sirve como ilustración al tema principal. Brennan se interesa tanto por el acceso al currículum ordinario como por el diseño de un programa individual.

Luego, ofrece un estudio de algunos de los recursos que pueden contribuir a enriquecer y desarrollar el

	<p>currículo propuesto: las personas -fundamentalmente, los profesores-, la escuela y la comunidad. Este estudio está respaldado por útiles apéndices y aporta interesantes ejemplos del uso de los recursos ambientales en el trabajo en la educación especial. El último capítulo contempla algunas de las cuestiones más generales que son de interés para los que se preocupan por el currículo. Este libro es también, en síntesis, una llamada de atención a todos los responsables de satisfacer las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos con problemas -padres, profesores, investigadores y autoridades administrativas de la educación-, para que sigamos haciendo hincapié, en la idea de que no basta con desarrollar el "qué" hacer con estos alumnos, sino también y, sobre todo, "cómo" hacerlo y "por qué".</p>
--	--

Autor/a/es	Buchanan, H.H., McDermott, P.A. y Schaefer, B.A.
Año	1998
Título	"Agreement among classroom observers of children's stylistic learning behaviors"
Tipo	Revista, <i>Psychology in the Schools</i> , Oct; Vol. 35 (4): 335-362
Comentario	Las escalas de evaluación estandarizadas y fiables tienen un rol importante en la evaluación educativa y en las intervenciones conductuales que se realizan en

	<p>el aula.</p> <p>La Escala de Aprendizaje de Conductas –Learning Behavior Scale-es una escala estandarizada diseñada para evaluar comportamientos y que informa acerca de cómo cada estudiante de forma individual responde en clase ante situaciones de aprendizaje.</p> <p>Este estudio investigó el acuerdo entre observadores en la escala LBS mediante el uso de métodos de correlación lineal e intraclass. Los métodos conjuntamente evaluaron los tres aspectos más salientes de los juicios de los observadores: el nivel de severidad, el orden de clasificación y la direccionalidad.</p> <p>Los participantes fueron 72 estudiantes –de edades entre 7-16 años- incluidos en programas de educación especial, en los que fueron observados por 16 educadores en 8 clases.</p> <p>Tanto los coeficientes lineales e intraclass fueron sustanciales –promedio = .83 y .84, respectivamente-. No se observó ningún efecto significativo observado.</p> <p>Además, la LBS produjo niveles comparables de estilos de aprendizaje diferenciales para la evaluación individual de los niños.</p>
--	---

Autor/a/es	Buendía, L. y Ruiz J.
Año	1985
Título	“Impulsividad y rendimiento académico: un modelo de modificación del estilo cognitivo”
Tipo	Revista, <i>Investigación Educativa</i> , 3, 6: 7-12
Comentario	Se trata de una investigación pedagógica realizada con alumnos de Educación Primaria, que tiene como objetivo la modificación del estilo cognitivo impulsividad-reflexividad, con objeto de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.

Autor/a/es	Burns, E.D., Johnson, S.E. y Gable, R.K.
Año	1998
Título	“Can we generalize about the learning style characteristics of high academic achievers?”
Tipo	Revista, <i>Roepers Review</i> , Jun; Vol. 20 (4): 276-281
Comentario	<p>En el año 1980, R. Dunn y G.E. Price emplearon su Inventario de Estilo de aprendizaje para investigar las diferencias entre las preferencias en los estilos de aprendizaje de estudiantes –total= 109- de nivel académico superior y las preferencias expresadas por estudiantes de la misma edad, pero de nivel académico medio o bajo –total= 160-.</p> <p>El propósito de este estudio fue el determinar si y cómo las preferencias en los estilos de aprendizaje de un grupo diferente de alumnos pertenecientes a niveles académicos superiores, recogidos posteriormente, pero con los mismos instrumentos, diferían de aquéllos identificados en el estudio original.</p> <p>Un análisis de función discriminante analizó los estilos de aprendizaje de los datos obtenidos en 500 estudiantes en grados de 4-8.</p> <p>Mientras que se encontraron diferencias significativas en las preferencias distinguidas entre los grupos de estudiantes de nivel superior e inferior, existían una mínima superposición con las preferencias identificadas en el estudio original.</p> <p>Se concluye que las diferencias dentro del logro de un mismo grupo deben ser tan grandes como las diferencias entre grupos, además de destacar que es impropio el prescribir métodos instruccionales o categorizar a los grupos de aprendices asumiendo que poseen estilos de aprendizaje similares.</p>

Autor/a/es	Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. y Hamaher, C.
Año	1998
Título	“Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study en higher education”
Tipo	Revista, <i>British Journal of Educational Psychology</i> , Sep.; Vol. 68 (3): 427-441
Comentario	<p>J. Vermunt (1992) propuso cuatro estilos de aprendizaje diferentes: un significado directo, una reproducción directa, una aplicación directa y un estilo indirecto. En el estudio se utilizó un diseño longitudinal y cross-sectional para investigar el desarrollo de estos estilos de aprendizaje durante la estancia de los estudiantes en la Universidad de Ámsterdam, así como la relación de estos estilos con el éxito académico.</p> <p>Los estilos de aprendizaje fueron medidos mediante la utilización del Inventario de Estilos de aprendizaje para educación superior.</p> <p>Se esperaba que los estilos de aplicación directa y el significado directo serían superiores en los últimos años, mientras que las puntuaciones en los estilos de reproducción directa e indirecto serían superiores en los primeros años.</p> <p>En el estudio cross-seccional no se obtuvieron estos resultados.</p> <p>En el estudio longitudinal las medias en las puntuaciones en los estilos de aplicación directa y significado directo se incrementaron a lo largo de los años, mientras que las medias para los otros dos estilos bajaron.</p> <p>Para las puntuaciones en el estilo de aprendizaje “significado directo” este cambio resultó ser significativo, a través de un efecto marginal de tamaño.</p>

	No se puede concluir que existe una relación sistemática entre años de estudio y estilo de aprendizaje.
--	---

Autor/a/es	Busato, V., Prins, F.J., Elshout, J.J. y Hamaker, C.
Año	1999
Título	“The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation en higher education”
Tipo	Revista, <i>Personality and Individual Differences</i> , Jan; Vol. 26 (1): 129-140
Comentario	<p>Se investigó la relación entre los 4 estilos de aprendizaje postulados por J.D. Vermunt's (1992) – significado directo (MD), reproducción directa (RD), aplicación directa (AD) y estilos de aprendizaje indirectos (UD)-, los rasgos de personalidad del Big Five y la motivación para realización entre 900 estudiantes universitarios.</p> <p>La Extraversión correlacionó positivamente con el MD, el RD y el AD.</p> <p>La escrupulosidad estaba positivamente asociada con los estilos de aprendizaje MD, RD y AD, y negativamente con el estilo UD.</p> <p>La apertura a la experiencia correlacionó positivamente con los estilos MD y AD, y negativamente con el estilo UD.</p> <p>El neuroticismo correlacionó positivamente con el estilo UD y negativamente con los estilos MD y RD.</p> <p>La agradabilidad estaba asociada positivamente con los estilos RD y AD.</p> <p>Se encontraron correlaciones positivas entre la motivación para la realización y los estilos MD, RD y</p>

	<p>AD, y negativas con el estilo UD.</p> <p>Los análisis de regresión confirmaron estos patrones. Aunque existían algunas superposiciones entre los 4 estilos de aprendizaje y algunas variables de personalidad, así como con la motivación para la realización, los autores concluyen que tiene sentido medir estos tres grupos de variables de forma separada en los contextos educativos.</p>
--	---

Autor/a/es	Cabero, J. y Salas, M.
Año	1990
Título	“Estilos cognitivos e investigación en medios de enseñanza”
Tipo	Revista <i>Campo Abierto</i> , 7, 26-40
Comentario	<p>En los últimos años la investigación en medios de enseñanza ha sufrido una serie de cambios en cuanto a los paradigmas en los que se sustentaba y en los problemas a analizar. Uno de estos problemas ha sido la significación que los sistemas simbólicos de los medios tienen para el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, cómo éstas pueden condicionar los resultados que se obtengan con ello, y cómo podemos diseñar los medios en función de estas características cognitivas de los estudiantes.</p> <p>En el artículo, tras presentar algunas referencias conceptuales a los estilos cognitivos, se ofrecen algunas investigaciones en medios, se han analizado su significado y los resultados obtenidos, para finalizar con la reflexión que ello puede significar para la comprensión de cómo los medios funcionan psicodidácticamente y su posibilidad de diseñarlos y utilizarlos de acuerdo a las características cognitivas del estudiante.</p>

Autor/a/es	Calvo, A.R. y Martínez, A.
Año	1997
Título	“Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares”
Tipo	Editorial Escuela Española, Madrid.
Comentario	<p>El objetivo que persiguen los autores es el de ayudar y facilitar al profesorado su tarea profesional, sugiriendo técnicas y procedimientos y proporcionando los instrumentos necesarios para elaborar adaptaciones curriculares individuales, materializarlas en un Documento Individual de Adaptación Curricular y posibilitar su aplicación. El presente volumen consta de dos partes y un disco -en el que incluimos todo el soporte informático-. La primer parte, breve, establece el marco teórico de las adaptaciones; en ella se recogen reflexiones sobre conceptos previos a la realización de las ACIs (capítulo I) y sobre otros contenidos relacionados directamente con ellas (capítulo II). La segunda parte está íntegramente dedicada a la puesta en práctica de su proceso de elaboración, fundamentando previamente cada uno de los instrumentos que se ofrecen para ello:</p> <ul style="list-style-type: none">· Contenido de la evaluación psicopedagógica (capítulos del III al VI).· Determinación de las necesidades educativas especiales y propuesta curricular apropiada (capítulo VII).· Apoyo educativo y colaboración familiar (capítulo VIII). <p>En los anexos presentan:</p> <ul style="list-style-type: none">· El contenido del archivo CONTENID.DOC, que es índice del disco (anexo I), que permite examinar resumidamente que contiene cada archivo.· Un modelo de DIAC (anexo II).

	<ul style="list-style-type: none">· Un DIAC informatizado con distintas alternativas de solución ante dificultades concretas que nos encontramos en nuestro trabajo profesional (anexo III).· Una ejemplificación que permite observar el resultado final al aplicar la propuesta e instrumentos que sugieren los autores (anexo IV).
--	--

Autor/a/es	Cano García, F. y Justicia Justicia, F.
Año	1993
Título	“Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje”
Tipo	<i>Revista de Psicología General y Aplicada, 46 (1): 89-99</i>
Comentario	<p>Habiendo analizado diversos autores, líneas de investigación e instrumentos de medida de estrategias y estilos de aprendizaje, se señalan los principales problemas y objetivos de investigación.</p> <p>En este trabajo se exponen, además, las relaciones entre rendimiento académico, curso y especialidad y las estrategias/estilos de aprendizaje que emplea una muestra de 991 universitarios. Las estrategias/ estilos de aprendizaje se obtuvieron con los inventarios ILP, LASSI, ASI y LSQ. El diseño empleado fue un 2x2x10 {rendimiento alto y bajo, curso inicial y final y especialidad (10)}. Tomándose como variables-criterio las puntuaciones en las escalas de los inventarios.</p>

Autor/a/es	Cano García, F. y Justicia Justicia F.
Año	1996
Título	“Los estilos de Aprendizaje en Psicología y educación”
Tipo	<i>Capítulo del libro “Psicología de la Instrucción: componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar” de González Pienda, J.A.</i>
Comentario	Este capítulo está formado por seis apartados: el primero está constituido por las estrategias de aprendizaje y por una clasificación de los Estilos de Aprendizaje propuestos por Biggs en 1994; el segundo, da cabida a la importancia de la situación, conducta y habilidad del individuo; en el tercero, se hace referencia al modelo de Estilos de Aprendizaje propuesto por Kolb; en el cuarto, otro autor, Enwistle, enfatiza la importancia del aprendizaje experimental; en el quinto, se establece la relación del aprendizaje con el pensamiento y la inteligencia; y en el sexto, se expone un cuestionario sobre estilos de aprendizaje.

Autor/a/es	Cano García, F.
Año	2000
Título	“Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje”
Tipo	Revista <i>Psicothema</i> , 12 (3) : 360-367
Comentario	En este trabajo se señalan algunas limitaciones de las investigaciones sobre diferencias de géneros en estrategias y estilos de aprendizaje (EEA) y se analizan esas diferencias en relación a algunas variables contextuales. 991 estudiantes universitarios respondieron a 4 tests (LASSI, ILP, ASI y LSQ). Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis

	<p>MANOVA 2x3x2 (género-tipo de carrera-curso) que reveló efectos estadísticamente significativos tanto para esos factores como para la interacción género x carrera. Los resultados de los Análisis Discriminantes realizados para cada nivel del factor carrera, llevan a dos conclusiones. Primera, las EEA que diferencian a alumnos y alumnas (autocomprobación, interrelación de ideas, etc.) están relacionadas con la carrera estudiada; y, segunda, en todas las carreras (ciencias, ciencias sociales, letras) las alumnas muestran mayor miedo al fracaso, y en todas, salvo en las de letras, los alumnos muestran mayores actitudes negativas hacia el estudio.</p>
--	--

Autor/a/es	Carbo, M.
Año	1992
Título	“Giving unequal learners an equal chance: A reply to a biased critique of learning styles”
Tipo	Revista, <i>Rase: remedial and Special Education</i> . Jan-Feb. Vol. 13 (1): 19-29
Comentario	<p>Se ofrece una respuesta a la crítica propuesta por Snider’s (ver PA, Vol. 79: 17883) en referencia a los estilos de aprendizaje y la aproximación a la enseñanza a leer.</p> <p>Un cuerpo de conocimiento sustancial ha indicado que el enseñar a leer mediante los estilos de aprendizaje de lectura que poseen los estudiantes ha supuesto una aceleración en el aprendizaje, así como ganancias significativas en la motivación de los estudiantes, en la fluidez de lectura y la comprensión.</p> <p>Se discuten tres áreas de investigación:</p>

	<ul style="list-style-type: none">○ investigaciones basadas en la fónica que han permitido ampliar las perspectivas y sistemas de enseñanza en US durante los años 70 y 80;○ el rápido crecimiento de la investigación basada en los estilos de aprendizaje, incluyendo la investigación y el análisis que apoyan la enseñanza de los estudiantes a través de sus modalidades de preferencia; y○ investigaciones con el Inventario de Estilo de Lectura.
--	--

Autor/a/es	Carretero, M.
Año	1982
Título	“El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo”
Tipo	Revista, <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 18: 65-82
Comentario	El título es bastante indicativo de lo que nos encontramos en el artículo, es decir, cómo se genera este estilo cognitivo, alude a autores como Piaget y Pascual-Leone. Nos habla de la influencia cultural en esta génesis y de la diferenciación por sexos.

Autor/a/es	Carretero, M. y Palacios, J.
Año	1982
Título	“Los estilos cognitivos: introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales”
Tipo	Revista, <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 17: 19-28
Comentario	El título es bastante indicativo de lo que nos encontramos en el artículo, diferencias individuales en estilos cognitivos. También aluden a la

	impulsividad y dependencia de campo específicamente.
--	--

Autor/a/es	Chi-Ching, Y. y Noi, L.S.
Año	1994
Título	“Learning styles and their implications for cross-cultural management in Singapore”
Tipo	Revista, <i>Journal of Social Psychology</i> . Oct. Vol. 134 (5): 593-600
Comentario	<p>Se exploran los estilos de aprendizaje de estudiantes no graduados de Singapur, utilizando el Inventario de Estilos de Aprendizaje, y comparando los hallazgos con otros estudios previos realizados por Ruble (1990) y Kolb (1985) con muestra estadounidense.</p> <p>Los sujetos de Singapur aprendieron a través de la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, mientras que la muestra de USA aprendieron a través de la experiencia concreta y la experimentación activa.</p> <p>Los estilos de aprendizaje de los sujetos de Singapur fueron, sobre todo, consistente con los varios estilos de aprendizaje propuestos por Kolb.</p>

Autor/a/es	Castejón, J.L.; Montañes, J. y García Correa, A.
Año	1993
Título	“Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico”
Tipo	Revista de <i>Psicología de la Educación</i>
Comentario	Se examinan las características psicométricas de la adaptación española del inventario de aprendizaje

	<p>de Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977) en una muestra de 439 estudiantes de Escuela Universitaria de Magisterio. Posteriormente, se analizan las diferencias entre las estrategias de aprendizaje, la especialidad de estudios y el rendimiento económico. Los resultados muestran una adecuada fiabilidad y validez estructural de las distintas subescalas del inventario. Mientras que aparecen pocas diferencias entre alumnos con mayor y menor rendimiento académico en la utilización de estas estrategias. Se concluye cuestionando las concepciones teóricas y metodológicas en este tipo de investigaciones.</p>
--	--

Autor/a/es	Chi-Ching, Y. y Noi, L.S.
Año	1994
Título	“Learning styles and their implications for cross-cultural management in Singapore”
Tipo	Revista, <i>Journal of Social Psychology</i> . Oct. Vol. 134 (5): 593-600
Comentario	<p>Se exploran los estilos de aprendizaje de estudiantes no graduados de Singapur, utilizando el Inventario de Estilos de Aprendizaje, y comparando los hallazgos con otros estudios previos realizados por Ruble (1990) y Kolb (1985) con muestra estadounidense.</p> <p>Los sujetos de Singapur aprendieron a través de la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, mientras que la muestra de USA aprendieron a través de la experiencia concreta y la experimentación activa.</p> <p>Los estilos de aprendizaje de los sujetos de Singapur fueron, sobre todo, consistente con los varios</p>

	estilos de aprendizaje propuestos por Kolb.
--	---

Autor/a/es	Clariana, M.
Año	1993
Título	“Reflexividad-Impulsividad y estrategias cognitivas”
Tipo	Revista <i>Psicología General y Aplicada</i> , 209--212
Comentario	Los trabajos más recientes sobre Reflexividad-impulsividad indican que los dos extremos de este estilo cognitivo presentan diferencias importantes en cuanto al tipo de procesamiento de la información utilizado. Mientras que existe un notable acuerdo respecto a que los reflexivos utilizan una estrategia de tipo analítico y secuencial, no está clara cuál es la naturaleza de la estrategia utilizada por los impulsivos. Además, la mayor parte de los estudios analizados coinciden al destacar el acierto de la estrategia de los reflexivos en la realización de las tareas escolares, por lo que se recomienda su enseñanza a los niños más impulsivos.

Autor/a/es	Cleverly, D.
Año	1994
Título	“Learning styles of students: Development of an eclectic model”
Tipo	Revista, <i>International Journal of Nursing Studies</i> . Oct. Vol. 31 (5): 437-450
Comentario	Se examina, a través de una perspectiva principalmente psicológica, algunos estilos de enseñanza y aprendizaje de enfermeras.

	<p>El autor informa del desarrollo de un modelo ecléctico de estilo de aprendizaje diseñado para considerar y refinar varios conceptos tomados desde cuatro teoría bipolares.</p> <p>Se ofrece una discusión sobre los modos en los que la variedad de los estilos de aprendizaje de los alumnos pueden ser evaluados distinguiendo entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.</p> <p>Se concluye que la educación de las enfermeras debe evolucionar hacia la relación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje.</p>
--	--

Autor/a/es	C.N.R.E.E.
Año	1988
Título	“Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria”
Tipo	Serie Fornación, MEC, Madrid.
Comentario	<p>Estos Documentos fueron publicados en 1988 por el MEC. Constando de varios documentos, una cinta de video, transparencias y algunos pósters.</p> <p>De nuevo se publica, pero ahora en 1997 por la Junta de Andalucía. Ahora son sólo dos documentos, pero el mismo material de apoyo que en la edición anterior.</p> <p>Vamos, pues, a comentar el formato editado por la Junta de Andalucía.</p> <p>En el Tomo I se incluyen, aparte de la "Guía funcional", los siguientes temas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Introducción.2. Curriculum.

	<p>3. Bases Psicopedagógicas. En el Tomo II se incluyen:</p> <p>4. Qué y Cuándo Enseñar-Aprender. 5. Metodología. 6. Organización. 7. Evaluación.</p> <p>El material de apoyo sirve para facilitar la asimilación de los contenidos de los documentos. De todos ellos, es bastante interesante el video que se incluye.</p>
--	---

Autor/a/es	Consejería de Educación y Ciencia
Año	1994
Título	“La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo – documento a debate-“
Tipo	Junta de Andalucía, Sevilla.
Comentario	<p>Es un Documento de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, con objeto de su debate.</p> <p>Está dividido en dos partes:</p> <p>La primera de ellas se titula "Consideraciones generales sobre el tratamiento de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo". Título bastante descriptivo de lo que se trata en ella.</p> <p>La segunda parte, mucho más extensa que la primera, se titula "La planificación educativa, en la nueva ordenación del sistema educativo, como conjunto de estrategias para atender la diversidad de los alumnos". Esta parte es desarrollada mediante dos apartados:</p> <p>A · Estrategias de carácter general: respuesta a la diversidad de los alumnos desde la planificación</p>

	educativa del centro educativo. B · Estrategias de carácter específico para la atención a la diversidad de los alumnos. Finaliza el Documento, incluyendo una extensa bibliografía.
--	---

Autor/a/es	Crandall, D.P.
Año	1977
Título	“Training and supporting linking agents”
Tipo	Linking processes in Educational Improvement, Ed. UCEA, Columbus, Ohio.
Comentario	<p>El propósito de este Capítulo, según su autor, es presentar una panorámica real de cara a los roles que juega la función de enlace y dar directrices para renovar esfuerzos que generen mecanismos de formación y apoyo para los agentes de enlace - asesores-.El autor divide el Capítulo en cuatro secciones:</p> <ul style="list-style-type: none">· La primera de ella es titulada "Introduction". En ella, aparte de expresar los objetivos que quiere conseguir con el Capítulo y comunicar a quién va dirigido, nos incluye una serie de premisas o de supuestos - assumptions- de las que parte. También incluye una organización del Capítulo.· La segunda sección, "The Universe of the Linking Agent", consta de cuatro subsecciones principales. La primera, presenta las tres perspectivas principales de la práctica actual de las agencias de enlace. La segunda se refiere a la naturaleza de los sistemas de recursos y a las fuentes comunes y a los atributos de las innovaciones que son típicamente el núcleo de los programas de mejora de los resultados. La tercera subsección trata del sistema de cliente entendido

como un complejo sistema social y como una organización sujeta a multitud de influencias. Y la última subsección trata de las agencias u organismos responsables de apoyo a las muchas necesidades de agentes de enlace que ellos acogen.

La tercera sección titulada "The Linking Agent - A Specialized Generalist", trata en profundidad las peculiaridades de los agentes de enlace. En esta sección se nos presentan los atributos que constituyen prerequisites para que los agentes de enlace sean efectivos, así como listados de habilidades de tipo técnico que les son necesarias.

La última sección presenta un resumen y argumentos que ponen énfasis en el modo de resolución de problemas como modo de focalizar futuros esfuerzos en las investigaciones sobre este tema a nivel mundial. Esta última sección, la titula "Where do we go from here?".

Autor/a/es	Davies, S.M., Rutledge, C.M. y Davies, T. C.
Año	1997
Título	"The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance"
Tipo	Revista, <i>Teaching and Learning in Medicine</i> . Vol. 9 (2): 131-135
Comentario	Se examina el impacto de los estilos de aprendizaje sobre la ejecución académica y las habilidades de entrevista de 200 estudiantes de medicina de primer año. Los Anovas se realizaron para comparar la ejecución académica y las habilidades de entrevista a través de los 4 estilos de aprendizaje del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb.

	<p>Los resultados revelan que existen diferencias significativas en la ejecución académica y en las habilidades de entrevista en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se sugiere que los educadores podrían variar sus métodos de enseñanza para asegurar que los estudiantes, a pesar de sus estilos de aprendizaje, pueden realizar perfectamente la tarea de cuidar de los pacientes.</p>
--	--

Autor/a/es	Delgado Noguera, M.A.
Año	1999
Título	“Estilos de enseñanza y formación del profesorado”
Tipo	Revista <i>Elide</i> . Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física.
Comentario	En este artículo se plantea una nueva concepción de los estilos de enseñanza fuera del paradigma proceso-producto competencial. Estilos que, desde una perspectiva ecológica, suponen un elemento formativo de primer orden en la formación del profesorado. La consideración del contexto de aplicación, las características de los alumnos, los diferentes estilos de aprendizaje, la reflexión y la investigación en el aula son factores que se han de considerar en la elección de estilos de enseñanza para aplicar en las clases de Educación Física. Se analiza también la relación de la formación.

Autor/a/es	Dunn, K.J. y Frazier, E.D.
Año	1990
Título	“Teaching Styles”

Tipo	Revista, <i>Journal of reading, Writing and Learning disabilities International</i> . Jul-Sep. Vol. 6 (3): 347-367.
Comentario	<p>Se ofrece una revisión de la literatura sobre los efectos de los estilos de enseñanza sensibles e insensibles a los estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes.</p> <p>Los tópicos que se discuten incluyen las relaciones entre los estilos de aprendizaje y de enseñanza.</p> <p>Se presenta el Inventario de Estilos de enseñanza, desarrollado por Dunn y Dunn (1977), además se incluye una clasificación de los estilos de enseñanza (pe. Planificación instruccional y métodos de enseñanza).</p>

Autor/a/es	Dunn, R. y Dunn, K.
Año	1984
Título	“La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje”
Tipo	Libro, editado por Anaya/2, Madrid
Comentario	<p>Comienza el libro con unas palabras de los autores en el Prólogo haciendo hincapié en la existencia de diferencias individuales entre los alumnos, y la necesidad de adaptar la enseñanza a dichas diferencias. También detalla las ideas y las técnicas que a lo largo de todos los capítulos van a ir desarrollando atendiendo a las diferencias individuales antes ya señaladas.</p> <p>Este libro constituye una guía práctica que traduce la teoría de los estilos de aprendizaje en una serie de técnicas que pueden aplicarse a la mayoría de las situaciones de clase.</p> <p>Pretende enseñar al profesor a identificar los</p>

	<p>diferentes estilos individuales y, en consecuencia, a diseñar y a dirigir las clases en función de su amplia variedad.</p> <p>Analiza los elementos que componen cada estilo de aprendizaje y presenta posibles realizaciones prácticas comprobadas en la experiencia, describe programas instructivos y orienta el diseño de secuencias de aprendizaje y la selección de recursos y ayudas específicos.</p> <p>En su Anexo incluye una especie de capítulo, titulado “Investigación sobre los Estilos de Aprendizaje y sugerencias a los profesores sobre la investigación en este terreno”, desarrollado por el Dr. Gary E. Price.</p> <p>En el Apéndice nos presentan el Inventario de Estilo de Aprendizaje, creado por ellos y Price.</p>
--	---

Autor/a/es	Dunn, R.
Año	1990
Título	“Understanding the Dunn and Dunn Learning Styles Model and the need for individual diagnosis and prescription”
Tipo	Revista, <i>Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International</i> . Jul-Sep. Vol. 6 (3): 223-247.
Comentario	<p>Se proporcionan explicaciones sobre los elementos que componen el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Dunn y Dunn (1978), centrándose en el conocimiento sobre las necesidades ambientales de los niños, así como en sus preferencias en el aprendizaje sociológico.</p> <p>Se discuten algunas instrucciones primarias para principiantes acerca del conocimiento sobre la concentración de los niños, así como para</p>

	incrementar su retención a través de su resistencia perceptual, las preferencias en su tiempo libre, su inquietud e hiperactividad.
--	---

Autor/a/es	Dunn, R. , Griggs, S.A., Olson, J., Beasley, M. et al.
Año	1995
Título	“A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning style preference”
Tipo	Revista, <i>Journal of Educational Research</i> . Jul-Aug.; Vol. 88 (6): 353:362.
Comentario	<p>Se realizaron diversos estudios experimentales basados en el Modelo de Estilo de Aprendizaje de Dunn y Dunn para determinar el valor de la enseñanza de los estudiantes a través de sus preferencias en los estilos de aprendizaje.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 36 estudiantes. Los resultados fueron analizados a través de un meta-análisis y la curva normal que indicaron que los estudiantes cuyos estilos de aprendizaje eran acomodativos se esperaba que presentaran una desviación estándar superior al 75% en comparación con aquellos estudiantes que no tenían un estilo de aprendizaje acomodativo.</p> <p>Estos hallazgos sugieren que existe un vínculo entre las preferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos y las intervenciones educativas, que podrían ser compatibles con estas preferencias en beneficio de su ejecución académica.</p>

Autor/a/e	Dunn, R. y Stevenson, J.M.
------------------	-----------------------------------

s	
Año	1997
Título	“Teaching diverse college students to study with a learning-styles prescription”
Tipo	Revista, <i>College Student Journal</i> . Sep; Vol. 31 (3): 333-339
Comentario	<p>Se presenta un marco teórico para enseñar a estudiar y a hacer sus deberes a estudiantes de colegios diversos, basándose en sus preferencias en los estilos de aprendizaje, empleando el Inventario de Estilos de Aprendizaje o el Estudio de las Preferencias en la Productividad Ambiental (R. Dunn et al., 1982), que fue diseñado tanto para estudiantes tradicionales como no-tradicionales, respectivamente.</p> <p>Los resultados de la investigación en la cual los estudiantes no graduados fueron aleatoriamente seleccionados de una población total de primer año..</p> <p>Los estudiantes fueron aleatoriamente asignados al grupo experimental o al grupo control.</p> <p>A los estudiantes del grupo experimental se les enseñó a estudiar a partir de la identificación de su estilo de aprendizaje.</p> <p>El grupo experimental obtuvo resultados mejores que los controles, cuyos estilos no estaban acomodados, sugiriendo que las prescripciones individuales de las tareas para casa en una materia, deben afectar a los resultados en otras materias de forma positiva.</p>

Autor/a/es	Equipos de Orientación Educativa de Córdoba
Año	1997
Título	“Adaptaciones curriculares individualizadas significativas”
Tipo	Servicio de Ordenación Educativa, Delegación Provincial de Córdoba

Comentario	<p>Este Documento pretende ayudar al profesorado en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas significativas, es decir, las que se destinan al alumnado con necesidades educativas especiales, según se indica en su "Presentación".</p> <p>La primera parte es titulada: "Aspectos generales de las adaptaciones curriculares individualizadas significativas", y está compuesta de los siguientes apartados:</p> <ol style="list-style-type: none">1. La atención a la diversidad en el proyecto del centro.2. Adaptaciones curriculares: concepto, marco normativo y tipos.3. Las Adaptaciones Curriculares Significativas y los Equipos de Orientación Educativa.4. Las Adaptaciones de acceso al Currículo.5. Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas. Valoración psicopedagógica. <p>La segunda parte se titula "Elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas".</p> <p>La tercera es titulada "ejemplificaciones", y presenta los siguientes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none">-Fichas de observación y registro para el tutor o la tutora.-Documento individualizado de adaptación curricular: Ejemplificación. <p>Por último, incluye una bibliografía, dividida en los siguientes apartados o núcleos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none">General.-Necesidades Educativas Especiales derivadas de déficit psíquico.-Necesidades Educativas Especiales derivadas de déficit auditivo.-Necesidades Educativas Especiales derivadas de
-------------------	---

	<p>déficit visual.</p> <ul style="list-style-type: none">-Necesidades Educativas Especiales derivadas de déficit motórico.-Necesidades Educativas Especiales derivadas de superdotación intelectual.-Necesidades Educativas Especiales derivadas de déficit sociocultural.-Necesidades Educativas Especiales derivadas de trastornos graves del desarrollo.
--	--

Autor/a/es	Equipos de Orientación Educativa de Málaga
Año	1996
Título	“Adaptaciones curriculares”
Tipo	Documentos y programas de Actuación, Curso 96-97. Servicio de Orientación Educativa, Delegación Provincial de Málaga.
Comentario	<p>Se recoge en este Documento el Programa de "Adaptaciones Curriculares", como programa prioritario en el funcionamiento de estos Equipos. El objetivo del mismo es, por un lado, unificar la labor de asesoramiento sobre el tema en la provincia de Málaga. Y, por otro lado, facilitar información y formación al profesorado interesado en el tema. Está compuesto de un apartado con el título de "Alumnos con necesidades educativas especiales. Adaptaciones curriculares individualizadas". Donde se incluyen entre otros temas como el de las estrategias de carácter general para dar respuesta a la diversidad de los alumnos desde la planificación educativa del centro. También se incluye el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas. También incluye un modelo de "Adaptación Curricular Individualizada (ACI)" y una bibliografía no muy</p>

	extensa.
--	----------

Autor/a/es	Escudero, J.M. y Moreno, J.M.
Año	1992
Título	“El asesoramiento a centros educativos”
Tipo	Consejería de Educación y Cultura, Comunidad Autónoma de Madrid.
Comentario	<p>Específicamente vamos a comentar el Capítulo II: "Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos".</p> <p>Está realizado el presente Capítulo por J.M. Escudero Muñoz, y lo comienza con una introducción, y a continuación, incluye dos apartados.</p> <p>En la introducción nos indica el autor que su objetivo es sugerir algunas consideraciones teóricas sobre el asesoramiento externo en el sistema educativo.</p> <p>En primer lugar, pretende realizar una caracterización general del denominado sistema externo de apoyo, del proceso de asesoramiento y de los profesionales que participan en el mismo. Pretende responder a cuestiones como cuál es el ámbito general en el que se sitúa este tema de estudio, y cuáles son las perspectivas generales desde las que cabe clarificar sus distintas dimensiones. Señalando para ello diversas vías de aproximación al asesoramiento externo desde perspectivas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none">-la teoría organizativa y la utilización del conocimiento,

-la intervención psicológica, y
-la teoría del cambio educativo,
-la concepción del asesoramiento como trabajo socialmente comprometido.

En un segundo momento, presenta referencias más específicas a las funciones, objetivos y enfoques metodológicos que han venido elaborándose en los últimos años en relación con el tema.

El primero de los dos apartados lleva por título "Modelos generales de Asesoramiento". Y está subdividido en cinco apartados.

El segundo apartado se titula "Las funciones y los enfoques metodológicos del Asesoramiento Externo". No está dividido en ningún bloque.

Termina el autor el capítulo indicando que un modelo de asesoramiento tiene que responder en la actualidad a los siguientes envites:

- a) La práctica totalidad de modelos de consulta organizativa o psicológica ha ido derivando hacia concepciones del consultor como mediador, sintetizador, facilitador y colaborador, y no como técnico que interviene parcialmente con procedimientos aislados.
- b) Modelos específicos de asesoramiento remiten a visiones y actuaciones que tienden a primar innovaciones fragmentarias, que pueden provocar una disgregación de las escuelas y un celularismo indeseable en los intereses, esfuerzos y trabajo pedagógico de los profesores.
- c) Un modelo de asesoramiento no puede hacerse portavoz de intervenciones marginales o yuxtapuestas a lo que es la estructura del sistema escolar en su conjunto y a sus concreciones organizativas en las escuelas; no puede ser marginal con respecto a la misión fundamental de éstas, a saber, la oferta de servicios educativos a la sociedad,

	<p>codificados y organizados en el curriculum destinado a la totalidad de los sujetos, que ha de ser diseñado, replanificado, desarrollado y evaluado por los profesores en procesos de trabajo pedagógico con los alumnos.</p> <p>d) Un modelo de asesoramiento escolar no puede dejar de clarificar el conjunto de estructuras y relaciones sociales en las que opera, así como las ideologías sociales, culturales y profesionales a las que, de una u otra forma, remite. Debe considerarse igualmente su inserción dentro del sistema más específicamente educativo, donde no sólo han de contemplarse relaciones estrechas entre las diferentes unidades potenciales que compongan el sistema externo de apoyo, sino también con todo el conjunto de estructuras y decisiones que afectan a la ordenación del sistema escolar y a las plasmaciones específicas de una política educativa.</p>
--	---

Autor/a/es	Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F.
Año	1996
Título	“Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de Secundaria”
Tipo	Revista <i>Anales de Psicología</i> 153-165, 34 REF
Comentario	El objetivo de este trabajo es doble: en principio, pretende una aproximación exploratoria que nos permita confirmar la pertinencia de una relación entre estilos de aprendizaje y éxito académico; y en segundo lugar, determinar si realmente los estilos de aprendizaje están asociados a determinadas disciplinas académicas, en nuestro caso a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Autor/a/es	Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F.
Año	1997
Título	“Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Validación del ILP-R, versión española”
Tipo	Revista, <i>Revista de Psicología Universitas Tarraconensis</i> . Vol. 19 (2): 107-122
Comentario	<p>El estudio trata de investigar la relación entre los estilos de aprendizaje y el éxito académico, así como la validez de la versión española del Inventario de los Procesos de Aprendizaje (R.R. Schmeck et al., 1991).</p> <p>El alcance de este estudio es doble. En primer lugar, el objetivo es adaptar y validar un cuestionario de estilos de aprendizaje para la población murciana.</p> <p>En segundo lugar, el objetivo es realizar un estudio exploratorio para confirmar la pertinencia de una relación entre estilos de aprendizaje y logro académico, y, simultáneamente, determinar si podemos hablar de estilos de aprendizaje asociados a determinadas disciplinas.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 337 sujetos normales, incluyendo tanto varones como mujeres adolescentes o adultos españoles –edades entre 15-18-, estudiantes de grado superior como muestra exploratoria.</p> <p>La muestra de validación estaba compuesta por 478 sujetos normales, tanto hombres como mujeres, adolescentes y adultos –edades entre 15-19-, estudiantes de grado superior.</p> <p>A partir de los cuestionarios se obtuvieron datos de: variables sociodemográficas, tipo de escuela, especialización académica, estilo de aprendizaje y ejecución académica.</p> <p>Los resultados fueron evaluados de acuerdo al sexo, edad, tipo de escuela, especialización académica, estilo</p>

	de aprendizaje, ejecución y eficacia académica, motivación, auto-estima, auto-afirmación, métodos de estudio y habilidades cognitivas de procesamiento. Se utilizó el análisis de componentes principales, además de otras pruebas estadísticas.
--	--

Autor/a/es	Fletcher, J.J. y Patrick, S.K.
Año	1999
Título	“Teaching and Learning”
Tipo	Capítulo del libro <i>The full-time faculty handbook</i> . Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, Inc. XV, 229 pp.
Comentario	<p>Este capítulo primero proporciona una visión sobre las características de los profesores ejemplares y una discusión sobre los estilos de aprendizaje.</p> <p>Después, articulando la interacción entre los profesores y los estudiantes, se revisan los métodos y técnicas de enseñanza, explicando sus respectivas características, las circunstancias bajo las que se utilizan y algunas de las variaciones utilizadas en estas técnicas.</p> <p>Las discusiones sobre los estilos de aprendizaje y los métodos de enseñanza son luego aplicadas para la planificación y el desarrollo de un curso y de sus lecciones individuales.</p> <p>Varias listas, tablas, ejemplos y apéndices proporcionan sugerencias para el desarrollo y planificación de lecciones y para la evaluación de estrategias que pueden ser aplicadas en situaciones de clase.</p>

Autor/a/es	Forns, M., Aznar, J.A. y Fogued, M.
Año	1985

Título	“Estudio del Estilo cognitivo Dependencia-Independencia de Campo en el Test de Rorschach”
Tipo	Revista, <i>Anuario de Psicología</i> , 32, 117-141
Comentario	Comunican un estudio experimental llevado a cabo con alumnos de 13-14 años, con objeto de establecer relaciones entre este estilo cognitivo y su relación con los rasgos de personalidad obtenidos de la aplicación del Rorschach.

Autor/a/es	Friedman, Morton P.
Año	1983
Título	“Déficits generales y específicos de la incapacidad para aprender”
Tipo	Revista, <i>Siglo Cero</i> , 86: 3-4: 22-23
Comentario	Trata este artículo de la importancia del hemisferio cerebral en las dificultades de aprendizaje de la lectura que algunos alumnos experimentan.

Autor/a/es	Furham, A.
Año	1992
Título	“Personality and learning style: A study of three instruments”
Tipo	Revista, <i>Personality and Individual Differences</i> . Apr. Vol. 13 (4): 429-438
Comentario	A través de tres estudios, 139 sujetos (de edades comprendidas entre 18-47 años) completaron el Inventario de personalidad de Eysenck, además del Inventario de Estilos de Aprendizaje, El Cuestionario

	<p>de Estilo Cognitivo y el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, para examinar si la personalidad de los sujetos se relacionaba con sus estilos de aprendizaje. Las dimensiones de personalidad de Extraversión, Neuroticismo, Psicoticismo y correlacionaron con tres medidas diferentes de estilos de aprendizaje. En cada caso, las medidas de personalidad, en concreto, la extraversión y el psicoticismo, estaban correlacionadas con los estilos de aprendizaje/cognitivos. Se ofrece un a discusión sobre la implicación de estos hallazgos para la evaluación de los estilos cognitivos y de aprendizaje, en términos de la posibilidad de incrementar la validez en el uso de los estilos de aprendizaje.</p>
--	--

Autor/a/es	García Ramos, J.M.
Año	1986
Título	“Implicaciones pedagógicas de la consideración del estilo cognitivo Dependencia-Independencia de Campo Perceptivo”
Tipo	Revista , <i>Educadores</i> 139: 9-10: 541-561
Comentario	Trata el autor de la influencia que tiene este estilo cognitivo, en cuanto a la configuración de unos rasgos de personalidad propios, que van a influir en la conducta del alumno y en su rendimiento escolar, hecho, que tienen que tener en cuenta los profesores, adecuando su enseñanza a los rasgos que presenta el alumno.

Autor/a/es	García Ramos, J.M.
Año	1990

Título	“Acotaciones sobre el constructo de estilo cognitivo dependencia-independencia de campo”
Tipo	Revista <i>Complutense de Educación</i> , 55-81.
Comentario	El presente artículo analiza la dimensión de estilo cognitivo dependencia-independencia de campo perceptivo desde la perspectiva de la validez de constructo. Dicha dimensión no es una variable de ‘estilo’, aunque tiene algunas características de este tipo de variable, como lo demuestra, por ejemplo, el hecho de que no sea pura y simplemente cognitiva la predicción que permite, ya que existe una amplísima bibliografía que demuestra la validez predictiva de este constructo, respecto a rasgos de personalidad y a conducta social. El trabajo parte de dos subconstructos, uno derivado de las medidas de verticalidad (RFT, CISI, Bottles, etc.) y otro definido a partir de la medida del EFT colectivo. El estudio empírico y la discusión posterior se centra en varios análisis estadísticos realizados en torno a este segundo subconstructo al que denominamos ‘reestructuración cognitiva’.

Autor/a/es	García Vidal, J.
Año	1993
Título	“Guía práctica para la elaboración de las adaptaciones curriculares”
Tipo	Libro, editado por EOS, Madrid
Comentario	En el capítulo 4 de este libro, titulado “La Evaluación Psicopedagógica”, el autor incluye como punto 2 “La Evaluación del Estilo de Aprendizaje”. Concluyendo que cuando hablamos del Estilo de Aprendizaje del alumno tenemos que tener en cuenta

	la relevancia de un amplio conjunto de variables cognitivas, motivacionales, afectiva, psicosociales que constituyen verdaderos “mediadores” del proceso de enseñanza-aprendizaje.
--	--

Autor/a/es	Garrido Landivar, J.
Año	1993
Título	“Adaptaciones curriculares”
Tipo	Editorial CEPE, Madrid.
Comentario	<p>El autor se propone ofrecer al profesor de Educación Primaria y Educación Especial orientaciones suficientes por el momento -que después podrá ampliar y mejorar- para el desempeño de su tarea educadora en el sistema de integración, como él mismo nos indica en su "Introducción".</p> <p>El libro está estructurado de la siguiente manera:</p> <p>En la primera parte, se expone el significado educativo de los conceptos básicos en que se enmarca el contenido del libro, como son: "alumnos con necesidades educativas especiales", "integración" y "adaptaciones curriculares".</p> <p>En la segunda parte, se indican las sugerencias sobre adaptaciones aplicables a todos los alumnos y que se refieren, fundamentalmente a los aspectos "didácticos" y "organizativos".</p> <p>La tercera parte se destina a las adaptaciones propias para los alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Dentro de la Introducción, nos ofrece el autor un cuadro donde muestra la estructura conceptual dentro de la cual se pueden identificar las partes del libro.</p> <p>Incluye muchos cuadros que facilitan la comprensión</p>

	del texto.
--	------------

Autor/a/es	Gasca, C. y Quiroga, M.A.
Año	1988
Título	“Relaciones entre estilo cognitivo y atribución de causas en escolares”
Tipo	Revista, <i>Investigaciones Psicológicas</i> , 5: 49-72
Comentario	<p>El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones existentes entre el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo (DC-IC) y la atribución de causas.</p> <p>Los resultados obtenidos indican la existencia de pautas de atribución de causas ligeramente diferentes para cada grupo de estilo cognitivo, pero estas diferencias no alcanzan el nivel de significación propuesto.</p> <p>Los resultados se discuten en función de la teoría de la diferenciación y se proponen líneas futuras de investigación.</p>

Autor/a/es	Geiger, M.A.
Año	1991
Título	“Performance during the first year of college: Differences associated with learning style”
Tipo	Revista, <i>Psychological Reports</i> . Apr. Vol. 68 (2): 633-634.
Comentario	<p>Se administró el Inventario de Estilos de Aprendizaje (Smith y Kolb, 1986) a 149 estudiantes de segundo curso de colegio.</p> <p>Los 59 sujetos que fueron categorizados como</p>

	asimiladores ejecutaron significativamente más alto que los otros sujetos, en términos de puntuaciones totales.
--	---

Autor/a/es	Goldstein, M.B. y Bokoros, M.A.
Año	1992
Título	“Tilting at windmills: Comparing the Learning Style Inventory and the Learning Style Questionnaire”
Tipo	Revista, <i>Educational and Psychological Measurement</i> . Vol. 52 (3): 701-708
Comentario	<p>Se discute la comparación entre el Inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI) y el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (LSQ), propuesto por Honey y Mumford's (1982), correlacionando las puntuaciones de composición de los instrumentos.</p> <p>Además se realizan comparaciones que incluyen el grado de similitud entre las clasificaciones de los estilos de aprendizaje.</p> <p>Los datos preliminares de 44 estudiantes de colegio y de facultad que completaron tanto el LSI como el LSQ sugieren que las escalas muestran unas clasificaciones relativamente similares de los estilos de aprendizaje.</p>

Autor/a/es	González Sanmamed, M.
Año	1995
Título	“¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?”
Tipo	Revista <i>Investigación en la escuela</i> , 27-42
Localización	ISOC

Comentario	En este trabajo, examinamos la secuencia y estructura de actividades que realiza un alumno en las aulas en las que desarrolla la experiencia de las prácticas escolares y reflexionamos sobre su incidencia en el proceso de aprendizaje de la enseñanza.
-------------------	---

Autor/a/es	González Tirados, M^a R.
Año	1985
Título	“Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos”
Tipo	Tesis Doctoral
Resumen	<p>El objeto de esta tesis es analizar las posibles modificaciones, en el Estilo de Aprendizaje de los sujetos, producidas durante el tiempo de formación universitaria, en carreras de diferente naturaleza.</p> <p>Para conseguir este propósito, se ha utilizado el Inventario de Estilos de Aprendizaje (I.E.A.) elaborado y experimentado por David. A. Kolb, con muestras de estudiantes y postgraduados norteamericanos y aplicado, con diferentes propósitos, por un cierto número de investigadores del mismo país.</p> <p>Antes de proceder a la aplicación del Inventario de Estilos de Aprendizaje (I.E.A.) para el logro del objetivo fundamental de esta tesis, ha sido necesario determinar su fiabilidad y validez en relación con muestras españolas, después de realizar una adaptación de los términos del Inventario, en su versión española, y un minucioso estudio de su objetividad e interpretación por parte de los sujetos, teniendo en cuenta la capacidad de razonamiento verbal de éstos.</p> <p>En el estudio de la fiabilidad se ha utilizado el método</p>

del Test-Retest. La validez ha sido analizada en dos aspectos: Aparente y de Constructo. Con la primera se ha estudiado el nivel de aceptación del Inventario por parte de los sujetos y su autopercepción acerca de la correlación entre el significado de los términos y lo que se pretende medir. También ha sido analizado el nivel de acuerdo entre los resultados obtenidos por cada sujeto al responder al I.E.A. y las capacidades y estilos de aprendizaje que cada uno se atribuía según su personal autovaloración.

En cuanto a la validez de constructo, ha sido determinada utilizando, como criterios de validación, un test de inteligencia general, tres tests de capacidades intelectuales y uno de razonamiento numérico, un test de creatividad y una escala de autoestima para la medición de nueve rasgos del comportamiento.

Se han realizado estos estudios con una muestra de estudiantes universitarios pertenecientes a diez carreras diferentes. Los resultados de estos trabajos han puesto de manifiesto que el instrumento desarrollado por D. Kolb para determinar los Estilos de Aprendizaje de los sujetos, resulta fiable y válido al ser aplicado a muestras españolas de estudiantes universitarios.

Posteriormente, ha sido aplicado el I.E.A. a muestras de estudiantes de primero y último año de cuatro carreras de Ingeniería Superior y dos Licenciaturas: Informática y Ciencias de la Educación.

Se ha realizado el correspondiente estudio estadístico de los resultados y del análisis de éstos, se han extraído un cierto número de conclusiones generales y algunas ideas para posteriores trabajos de ampliación y profundización en diferentes temas relacionados con la línea de investigación iniciada en España con esta Tesis.

De los resultados obtenidos se deduce que las carreras analizadas, a excepción de la de Ingeniería Superior de

	<p>Telecomunicación, no modifican el Estilo de aprendizaje de los sujetos, conservando, éstos, el que poseían al hincar los estudios, si bien se observa una cierta modificación en dirección concordante con los estilos atribuidos a las diferentes muestras de postgraduados, según se deduce de anteriores investigaciones. Únicamente en la carrera de Ingeniería Superior Industrial, además de la de Ingeniería de telecomunicación antes indicada, este cambio resulta estadísticamente significativo.</p> <p>Como consecuencia de los trabajos realizados en esta Tesis, han sido obtenidos otros resultados relativos a los motivos de elección de las carreras, dificultades encontradas en los estudios, niveles de satisfacción, etc. Que por su interés, han sido analizados e incluidos como apéndice de la tesis.</p>
--	---

Autor/a/es	González Tirados, M^a R.
Año	1986
Título	“Estudio de la fiabilidad y validez del Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA)”
Tipo	Revista <i>Bordón</i> 262 : 277-292
Comentario	El objetivo de este trabajo es analizar las posibles modificaciones, en el estilo de aprendizaje de los sujetos, producidas durante el tiempo de formación universitaria, en carreras de diferente naturaleza. Para conseguir este propósito se ha utilizado el Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) de David A. Kolb, determinando su fiabilidad y validez en relación con las muestras españolas, después de realizar una adaptación de los términos del mismo, en su versión española, y un minucioso estudio de su objetividad interpretativa por parte de los sujetos, teniendo en cuenta la capacidad de razonamiento verbal de éstos.

	<p>En el estudio de la fiabilidad se ha utilizado el método “test-retest”.</p> <p>La validez ha sido analizada en dos aspectos: aparente y de constructo. Con el primero se ha estudiado el nivel de aceptación del Inventario por parte de los sujetos y su autopercepción acerca de la correlación entre el significado de los términos y lo que se pretende medir. También ha sido analizado el nivel de acuerdos entre los resultados obtenidos por cada sujeto al responder al IEA y las capacidades y estilos de aprendizaje que cada uno se atribuía según su autovaloración. En cuanto a la validez de constructo, ha sido determinada utilizando como criterios de validación un “test” de inteligencia general, tres “tests” de capacidades intelectuales y uno de razonamiento numérico, un “test” de creatividad y una escala de autoestimación para la medición de nueve rasgos del comportamiento.</p> <p>Estos estudios se han realizado con una muestra de estudiantes universitarios pertenecientes a diez carreras diferentes.</p> <p>Los resultados de estos trabajos han puesto de manifiesto que el instrumento elaborado por D.Kolb para determinar los estilos de aprendizaje de los sujetos resulta fiable y válido al ser aplicado a muestras españolas de estudiantes universitarios.</p>
--	---

Autor/a/ets	González D. y otros
Año	1993
Título	“Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración”
Tipo	Ediciones Aljibe, Málaga.
Comentario	Los autores del texto tratan de mantenerse en la línea

	<p>de vinculación entre la reflexión teórica y el valor práctico, aunque decantándose preferentemente por esta última dimensión, ya que su propia experiencia profesional se encuentra vinculada a la práctica escolar.</p> <p>El libro se desarrolla a través de cinco capítulos, cuyos títulos reseñamos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Necesidades Educativas Especiales. 2.Necesidades Educativas Especiales y Proyecto de Centro. 3.Las Adaptaciones Curriculares y la Programación de Aula. 4.Posibilidades en la Adaptación del Curriculum. 5.El Proceso de Elaboración de las Adaptaciones Curriculares. <p>No creemos necesario detenernos más en la obra, pues los títulos de los capítulos son bastante descriptivos de lo que tratan.</p>
--	---

Autor/a/es	Griggs, S.A.
Año	1991
Título	“Counseling gifted children with different learning-style preferences”
Tipo	Capítulo del libro de Milgram, R.M. (Ed.) et al.: <i>A guide for teachers, counselors and parentes. Creativity research.</i> Norwood, NJ, USA: Ablex Publishing Corp. XIII.
Comentario	<p>El capítulo es dividido en tres secciones.</p> <p>En la primera sección se revisa la conceptualización básica de estilos de aprendizaje propuesta por Dunn y Dunn (1978), además de revisar la medida de los estilos.</p> <p>En la segunda sección se discute el estilo de</p>

	<p>aprendizaje tanto en la escuela elemental como en la superior.</p> <p>En la tercera, y más amplia, sección se discuten las relaciones entre las preferencias en los estilos de aprendizaje y las preocupaciones específicas de niños superdotados.</p>
--	---

Autor/a/es	Guarro Pallás, A.
Año	1992
Título	“Desarrollo basado en la escuela. Modelo de proceso: la fase de identificación y análisis de necesidades”
Tipo	IV Seminario sobre Desarrollo basado en la Escuela, Sevilla.
Comentario	<p>Comienza el autor comentando acerca del modelo de proceso utilizado en el Desarrollo Basado en la Escuela. Indicando las fases de que consta.</p> <p>En esta ponencia, como se indica en su título, se ocupa sólo de la 1ª fase, es decir, de la identificación y análisis de necesidades.</p> <p>Señala el autor que esta fase persigue un doble objetivo. Por un lado, que un grupo de profesores, pertenecientes a una institución, sea capaz de conocer las necesidades que les genera su práctica para poderla mejorar. Por otro lado, sería que ese mismo colectivo de profesores, además de adquirir el conocimiento de sus propias necesidades, aprenda el proceso más adecuado para realizar cuantas veces les sea necesaria esa identificación. De modo que la escuela, en tanto que organización, sea cada vez más autónoma en la resolución de sus problemas.</p> <p>Consecuentemente, el modelo de proceso se dota de una estrategia capaz de favorecer el desarrollo de</p>

	<p>esos dos objetivos, la cual consta de las siguientes subfases:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Identificación de necesidades2. Categorización de necesidades, y3. Priorización de necesidades. <p>El autor, a continuación, pasa a comentar brevemente cada una de ellas.</p> <p>Esta modalidad de proceso de identificación y análisis de necesidades se propone desde la modalidad de DISCUSIÓN ESTRUCTURADA, alternativa o complementaria a la modalidad de ESTUDIO, mediante algún tipo de instrumento más o menos estandarizado.</p> <p>Termina la ponencia con unas referencias bibliográficas.</p>
--	---

Autor/a/es	Guarro Pallás, A.
Año	1995
Título	“Los procesos de planificación en y del centro”
Tipo	Revista Kirikirí nº 36, pp. 36-44
Comentario	<p>El autor del presente artículo, desde la experiencia llevada a cabo con un grupo de profesores de un Centro, desarrolla la idea de que los procesos de cambio en los Centros Educativos necesitan de la Planificación para poder llevar a cabo los cambios y transformaciones que éstos necesitan. Para ello es necesario "focalizar" los ámbitos de mejora, "identificar" las necesidades del Centro y "planificar" su puesta en acción.</p> <p>Desde su punto de vista, la planificación de un centro debería responder a la necesidad del propio centro de mejorar. Y esa mejora significa el desarrollo de tres ámbitos de forma simultánea: el</p>

	<p>curricular, el organizativo y el profesional.</p> <p>Además de esta característica primordial, añadir que la planificación del centro debería concebirse como una tarea "procesual, cíclica y evolutiva" -con ello no queremos decir que se agoten todas las características relevantes de la planificación, m s bien que para el interés de este artículo, con lo expuesto sería suficiente-.</p> <p>El autor entiende la planificación en y del centro como una tarea focalizada en torno a un ámbito de mejora decidido por el centro, procesual, cíclica y evolutiva. En la que deben desarrollarse a su vez tanto procesos de participación, implicación y compromiso como de análisis y reflexión colaborativos.</p> <p>Una vez presentada su concepción acerca de la planificación desde el punto de vista de los procesos que implica, la ilustra el autor mediante un ejemplo concreto, aunque parcial, dada la limitación de este artículo, que ayude a entender cómo se pueden desarrollar algunos de los procesos que ha señalado.</p>
--	---

Autor/a/es	Hanko, G.
Año	1993
Título	“Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo”
Tipo	Paidós, Barcelona.
Comentario	El libro comienza con una Introducción y, a partir de ahí está dividido en tres partes, con desigual número de capítulos. En la Introducción se nos indica que el objetivo del libro es introducir a los maestros de las escuelas normales en el ámbito de las necesidades educativas

especiales en su relación con la formación del profesorado y el apoyo en el aula. Y también contempla la posibilidad de desarrollar grupos de orientación de maestros, así como los principios que deberían inspirarles y su factibilidad.

La primera parte titulada "franquear las fronteras interprofesionales" está dividida en varios capítulos, concretamente en tres. El primero, titulado "Salvando las distancias", mediante reflexiones sobre la realidad derivada de las relaciones entre maestros y asesores externos, la autora pretende demostrar de qué, manera un apoyo basado en la escuela y los grupos de formación pueden resolver cuestiones de este tipo.

El capítulo segundo, titulado "Ejemplos de discusiones sobre algunos casos concretos con grupos de maestros", el asesor toma en estos grupos el papel de catalizador, complementando la comprensión de los maestros con la suya propia. Este proceso requiere del asesor que use sus recursos como un compañero que sabe escuchar, que aprecie la percepción del problema por parte del maestro en el contexto y limitaciones de su entorno de trabajo y que utilice su propia experiencia en apoyo de la de ellos.

El capítulo tercero se "Grupos de apoyo al profesorado: un ejemplo de su desarrollo en un rea local". Los objetivos del asesoramiento en estos grupos eran proveer a los profesores de:

- a) alguna ayuda respecto a sus preocupaciones inmediatas, y
- b) un elemento de formación a largo plazo en relación a cuestiones subyacentes m s amplias.

Lo cual puede también capacitarles para, a la larga, construir o continuar sus propios grupos de profesorado sin la presencia del asesor.

	<p>La segunda parte, titulada "Un marco para el apoyo al maestro", está desarrollada en dos capítulos. El primero de ellos -el capítulo 4, titulado "Propuestas de tratamiento y consulta", incluye dos apartados, el segundo de ellos bastante interesante para el tema que nos ocupa, como nos indica su título "El concepto de asesoramiento y su práctica en las escuelas".</p> <p>El capítulo 5, titulado "Las reuniones: objetivos y centros de interés", como su mismo título indica en él se recogen datos acerca del desarrollo de las sesiones. En cada sesión, teniendo como centro de atención a un niño específico, se compartían conocimientos y técnicas que podían ayudar al maestro a entender y a enfrentarse mejor con ese caso, y a todo el grupo, con casos similares.</p> <p>La tercera parte, titulada "Suministrar apoyo: orientaciones y tareas", está desarrollada mediante un tres capítulos, el 6, el 7 y el 8, aunque para nuestro tema el más interesante de los tres es el 6 que se titula "Desarrollo de grupos de apoyo y de formación en diversos centros escolares: función y tareas de los asesores escolares o externos y de los coordinadores de necesidades especiales".</p> <p>El libro concluye presentando una amplia bibliografía.</p>
--	---

Autor/a/es	Hayes, J. y Allinson, C.W.
Año	1993
Título	"Matching learning style and instructional strategy: An application of the person environment interaction paradigm"
Tipo	Revista, <i>Perceptual and Motor Skills</i> . Feb. Vol. 76 (1): 63-79
Comentario	

	<p>Se realiza una revisión de 17 estudios, llevados a cabo en una gran variedad de contextos educativos, para investigar el efecto interactivo del estilo de aprendizaje y las estrategias instruccionales.</p> <p>Diez de los estudios proporcionan evidencias que apoyan la proposición de que la estrategia instruccional tendrá un efecto diferencial en su efectividad para estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes.</p> <p>Se ofrece una discusión sobre los factores que deben haber contribuido a la falta de apoyo proporcionada por los siete estudios restantes, incluyendo el grado en el cual las estrategias instruccionales se relacionan con los estilos de aprendizaje, así como las características de las pruebas utilizadas para medir las variables dependientes de realización o logro.</p>
--	---

Autor/a/es	Hernández Pina, F
Año	1993
Título	“Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios”
Tipo	Artículo de la revista <i>Investigación Educativa</i> , 22
Comentario	En este artículo se hace un síntesis de las concepciones básicas en el estudio del aprendizaje de los alumnos. En la primera parte se aborda la orientación cuantitativa en la que se hace hecho una descripción de la perspectiva conductista y la perspectiva cognitivista. En la segunda se esbozan las características más importantes de la orientación cualitativa, distinguiendo entre las investigaciones llevadas a cabo desde una concepción de estilos de aprendizaje y desde la de enfoques de aprendizaje, destacando en esta última los trabajos de Marton, Entwistle, Biggs, etc.

Autor/a/es	Herrera Clavero, F. y Ramírez Salguero, I.
Año	1992
Título	“Situación aprendizaje-enseñanza SA. E.”
Tipo	Revista <i>Bordon</i> , 177-190
Comentario	Se ofrece una estructura conceptual organizativa educativa (metaparadigma) bajo el nombre de situación aprendizaje-enseñanza (S.A.E.), que intenta orientar de forma clara y sencilla sobre cuales pueden ser las líneas maestras a seguir en el desarrollo del proceso educativo, basada en los modelos, estrategias y estilos de situación, aprendizaje y enseñanzas versátiles.

Autor/a/es	Huteau, M.
Año	1988
Título	“Algunas cuestiones a propósito de los estilos cognitivos”
Tipo	Revista, <i>Investigaciones Psicológicas</i> , 5: 17-32
Comentario	Los estilos cognitivos se definen como dimensiones de diferencias individuales que caracterizan la forma de actividad mental. Se abordan los problemas que plantea su enumeración, clasificación y organización. Se presentan varios tipos de soluciones. Se distinguen dos grandes corrientes complementarias en las investigaciones destinadas a precisar la naturaleza de los estilos cognitivos. Se ejemplifican mediante los trabajos sobre la dependencia-independencia de campo. La reflexión sobre la naturaleza de los estilos cognitivos conduce a interrogarse sobre sus relaciones con la inteligencia y sobre su unidad.

Autor/a/es	Jackson, C. y Lawty-Jones, M.
Año	1996
Título	“Explaining the overlap between personality and learning style”
Tipo	Revista, <i>Personality and Individual Differences</i> . Mar. Vol. 20 (3): 293-300
Comentario	<p>Se analizaron cada una de las escalas del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ) y del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (LSQ). La Extraversión (E) y el Psicoticismo (P) estaban relacionados con varios de los componentes de los cuatro estilos de aprendizaje. El Neuroticismo (N) no se relacionó con los componentes de los estilos de aprendizaje. Todos los elementos de los estilos de aprendizaje estaban relacionados al menos con uno de los elementos de los rasgos de personalidad. Furnham (1992) sugirió que el estilo de aprendizaje es una pequeña parte de la personalidad y que no debe ser medido independientemente, a menos que lo que interese sea el estilo de aprendizaje en sí mismo. Esos componentes de la personalidad que no estaban relacionados con el estilo de aprendizaje parece que han sido identificados como componentes que tienen una base fisiológica.</p>

Autor/a/es	Kaplan, E.J. y Kies, D.A.
Año	1995
Título	“Teaching styles and learning styles: Which came first?”

Tipo	Revista, <i>Journal of Instructional Psychology</i> . Mar. Vol. 22 (1): 29-33
Comentario	<p>Los profesores son facilitadores del aprendizaje y deben ser conscientes de sus roles en el contexto de cómo los estudiantes aprenden</p> <p>Los profesores necesitan conocimiento y entrenamiento para expandir sus repertorios de estilos de enseñanza en tres áreas: el rol de enseñanza en clase, las habilidades y estrategias instruccionales y los estilos de aprendizaje.</p> <p>Los estilos de aprendizaje deben ser secuenciales o aleatorios.</p> <p>Los estudiantes tienen preferencias por las vías a través de las cuales reciben información (auditiva, visual, manipulativa, etc.), y también a través de las vías de procesamiento de la información (holísticamente o analíticamente, concretamente o abstractamente).</p> <p>Para poder identificar el estilo de aprendizaje de una persona, los profesores necesitan examinar las características multidimensionales de cada individuo, preferiblemente mediante la utilización de un modelo de estilo de aprendizaje comprensivo.</p>

Autor/a/es	Kolb, D.
Año	1984
Título	<i>Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development</i>
Tipo	Libro, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
Comentario	Sólo vamos a referirnos al Capítulo 4 de este libro, pues trata de modo más específico el tema que nos ocupa. Se titula "Individuality in Learning and the

	<p>Concept of Learning Styles”.</p> <p>Comienza Kolb refiriéndose al estudio científico de la individualidad.</p> <p>A continuación, realiza consideraciones sobre los Estilos de Aprendizaje como posibilidad de procesamiento de estructuras.</p> <p>En el siguiente apartado nos presenta su Cuestionario de autoevaluación de los Estilos de Aprendizaje –Learning Style Inventory (LSI)-.</p> <p>Prosigue aportando evidencias para la estructuración del aprendizaje. Concluyendo que cada sujeto enfoca el aprendizaje de una forma peculiar fruto de la herencia, las experiencias anteriores y las exigencias actuales del ambiente en el que se mueve.</p> <p>Continúa describiendo las cinco fuerzas que condicionan los Estilos de Aprendizaje –el tipo psicológico, la especialidad de formación elegida, la carrera profesional, el puesto de trabajo actual y las capacidades de adaptación-.</p>
--	--

Autor/a/es	Lam, S.S.K.
Año	1998
Título	“Organization performance and learning styles in Hong-Kong”
Tipo	Revista, <i>Journal of Social Psychology</i> . Jun. Vol. 138 (3): 401-402
Comentario	Debido al hecho de que varias investigaciones previas que han utilizado el Inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI) han estado limitadas a contextos del oeste, el autor investigó la relación entre estilos de aprendizaje diferentes y la ejecución organizacional en una muestra no perteneciente al

	<p>contexto oeste compuesta por 95 sujetos, de entre 18-37 años, de nacionalidad china, procedentes de 8 organizaciones diferentes de Hong-Kong.</p> <p>Los participantes completaron el LSI durante un seminario de entrenamiento y enviaron los cuestionarios a sus supervisores, los cuales indicaron en una escala de 5 puntos sus evaluaciones subjetivas de la ejecución organizacional de los participantes.</p> <p>Se realizó un análisis de la varianza para el tipo de estilo de aprendizaje y para los informes sobre la ejecución organizacional.</p> <p>Los resultados de los análisis fueron significativos. Las medias y desviaciones típicas para la ejecución organizacional en cada uno de los 4 estilos de aprendizaje fueron: 1) 3.41 y 6.6, para la acomodación, 2) 2.93 y .70, para la asimilación, 3) 2.85 y .60, para los convergentes y 4) 3.0 y .33, para los divergentes.</p> <p>Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el LSI es también útil en personas que no pertenecen al contexto oeste.</p>
--	--

Autor/a/es	Lambert, N.M. (Ed); McComs, B.L. (Ed)
Año	1998
Título	<i>How students learn: Reforming schools through learner-centered education</i>
Tipo	
Comentario	El detrimento de los niveles de ejecución académica en ciencias y matemáticas, los problemas relacionados con el uso de drogas y de disciplina, además del incremento de la violencia en las escuelas americanas han generado un debate nacional a lo

	<p>largo de las dos décadas pasadas.</p> <p>En “Cómo los estudiantes aprenden: Reforma de la escuela a través de una Educación centrada en el aprendiz”, algunas de las más importantes comunidades psicológicas y educativas sugieren que una reforma exitosa de la escuela no sólo debe apoyarse en los estándares, sino que también debe reconocer las diferencias entre los estudiantes así como sus estilos de aprendizaje.</p> <p>El volumen examina recientes investigaciones sobre cómo los alumnos aprenden y presenta una perspectiva teórica, así como hallazgos de investigación de los autores en la psicología de la educación.</p> <p>Los capítulos reflejan el trabajo de estos distinguidos educadores y psicólogos en el desarrollo y la articulación del conocimiento base que es más relevante para la educación.</p>
--	---

Autor/a/es	Leutner, D. y Plass, J.L.
Año	1998
Título	“Measuring learning styles with questionnaires versus direct observation of preferential choice behavior in authentic learning situations: The Visualizer/Verbalizer Behavior Observation Scale (VV-BOS)”
Tipo	Revista <i>Computers in Human Behavior</i> , Dec.; Vol. 14 (4): 543-557
Comentario	Se realizó una evaluación de la fiabilidad y la validez de las puntuaciones proporcionadas por la escala “VV-BOS”, además se empleó un instrumento mediante el ordenador para la observación directa de las preferencias de los estudiantes en el aprendizaje

	<p>verbal o visual en situaciones de aprendizaje real.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 103 estudiantes de colegio que estaban aprendiendo una segunda lengua.</p> <p>Los sujetos cumplieron cuestionarios de lápiz y papel como son: el Ejercicio de Identificación del Estilo de Aprendizaje de Edmonds (ELSIE) y el Cuestionario de Visualización Verbalización (VVQ), y luego leyeron una historia utilizando un programa multimedia, el cual incluyó la búsqueda de anotaciones para cada uno de los 24 ítems que componen el VV-BOS.</p> <p>Las puntuaciones obtenidas en la escala de Visualización-Verbalización resultaron altamente fiables. Además correlacionaron moderadamente con las puntuaciones obtenidas en la VVQ y en la ELSIE.</p> <p>Los resultados del aprendizaje de los alumnos podrían ser perfectamente predecibles utilizando la escala BB-VOS, pero no utilizando las escalas basadas en cuestionarios.</p> <p>Los resultados indican que la observación directa de las preferencias de los alumnos en la elección de sus comportamientos es una alternativa prometedora a los cuestionarios convencionales que son utilizados para la evaluación de las diferencias individuales en el entrenamiento y la instrucción.</p>
--	--

Autor/a/es	Lieberman, A.
Año	1986
Título	“Collaborative research: working with, not working on...”
Tipo	Educational Leadership 43 (5), 28-32

Comentario	<p>Comienza la autora su artículo comentando como hacia finales de 1940, S. Corey describía cómo profesores del Teachers College trabajaban junto con distritos escolares para ayudarles a mejorar algunas prácticas educativas. Algunos de los intereses de Corey venían determinados por el hecho de creer que el "autoaprendizaje" era un poderoso concepto y que a través de la "solución de problemas", los formadores de profesores podrían ayudar a éstos a conceptualizar mejor sus problemas.</p> <p>Alude la autora a que en la actualidad el creciente interés suscitado por las metodologías cualitativas ha contribuido enormemente a considerar las escuelas como organizaciones complejas y la enseñanza también como una actividad compleja. Una "postura de trabajo con, m s que de un trabajo sobre" (Ward y Tikunoff, 1982), ha llegado a ser la piedra angular de una gama variada de colaboraciones con profesores y directores para generar conocimiento y proporcionar formación profesional, concebidos como una estrategia combinada.</p> <p>A continuación, Lieberman divide el artículo en una serie de epígrafes.</p> <p>El primero de ellos lo titula "Investigación-Desarrollo Interactiva sobre Enseñanza.</p> <p>El segundo epígrafe es titulado: "Aprendizaje-Haciendo Investigación-".</p> <p>El siguiente epígrafe es titulado "Investigación-Desarrollo Interactiva sobre la Instrucción".</p> <p>El apartado siguiente lo titula "Aprendizajes sobre Enseñanza, Profesores y Colaboración".</p> <p>El siguiente es titulado "Una Alternativa a la Extenuación y el Desánimo".</p> <p>A continuación, el epígrafe siguiente es titulado "El Proceso Interactivo".</p>
-------------------	---

El siguiente epígrafe lo denomina "Solución de Problemas Locales: Una Extensión de la Investigación-Desarrollo Interactiva".

El siguiente apartado es denominado "El Poder de la Colaboración". Nos comenta la autora que están descubriendo que la investigación colaborativa tiene un gran potencial para producir conocimiento, cuando los profesores definen los problemas de su trabajo. Sus definiciones son fundamentales en el marco de las complejidades de la práctica.

Pueden surgir de problemas curriculares, instructivos, o pueden provenir de los problemas sociales de las escuelas en una sociedad compleja.

También pone en evidencia el hecho de que la participación como miembro de un equipo de investigación colaborativo, es un poderoso medio para que se establezcan mayores y mejores relaciones de camaradería y profesionalidad entre unos profesores y otros.

A continuación, el siguiente apartado es titulado "Equipos Colaborativos de Profesores para investigación y Desarrollo: Sus Beneficios". Son bastante interesantes los seis puntos en que desarrolla este apartado.

Termina la autora el artículo con el apartado "Directrices para el Trabajo Colaborativo". Estas directrices nos sugieren que podemos tomar responsabilidad colectiva para mejorar las escuelas. Desarrolla este apartado marcando trece directrices, todas ellas bastante interesantes de tener en cuenta.

Autor/a/es	Lima-Torres, P., Conte de Ameida, S.F. y Wechsler, S.
Año	1994
Título	"Identification of learning styles: A study in the

	first two grades of elementary school”
Tipo	Revista, <i>Psicología, Teoría e Pesquisa</i> . Jan-Apr. Vol. 10 (1): 73-90
Comentario	<p>Se trata de un estudio sobre los estilos de aprendizaje de 54 estudiantes de Segundo grado (entre 8-26 años). Los sujetos del grupo experimental recibieron métodos de aprendizaje alternativos.</p> <p>Los estilos de aprendizaje fueron evaluados antes y después de participar en el grupo de aprendizaje alternativo.</p> <p>Los sujetos fueron observados mientras realizaban las tareas de aprendizaje.</p> <p>Los resultados fueron evaluados en función de la edad, el sexo, el estilo de aprendizaje y la ejecución académica.</p> <p>Se utilizó el Inventario de Estilo de Aprendizaje (versión primaria de J.Perrin, 1983).</p>

Autor/a/es	Loo, R.
Año	1996
Título	“Construct validity and classifications stability of the revised Learning Style Inventory (LSI-1985)”
Tipo	Revista, <i>Educational and Psychological Measurement</i> . Jun; Vol. 56 (3): 529-536
Comentario	<p>El propósito fundamental fue revisar la validez de constructo y la estabilidad durante un semestre académico de la clasificación del Inventario de Estilos de Aprendizaje revisado (LSI-1985).</p> <p>El instrumento se administró a 149 estudiantes no graduados al comienzo del semestre y diez semanas después.</p> <p>El análisis psicométrico y factorial en los dos</p>

	<p>momentos de tiempo revelan apoyo limitado para la validez de constructo del LSI-1985.</p> <p>Cuando se examinó la estabilidad de los cuatro estilos de aprendizaje a través de las 10 semanas, entre el 42.8 y el 50% de los sujetos quedaron en la misma categoría.</p> <p>El LSI revisado no ha resuelto los problemas psicométricos incrementados con respecto a la versión original.</p>
--	---

Autor/a/es	López García, J.M.
Año	1996
Título	“Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor”
Tipo	Revista <i>Anales de Psicología</i> 179-184
Comentario	El presente trabajo tiene como objetivo obtener, a través de la observación del profesorado de enseñanza secundaria, una relación de categorías de alumnos como fruto de la combinación de cuatro variables, cuales son, inteligencia, motivación, destrezas y habilidades para el aprendizaje y hábitos de estudio positivos. Esta combinación de variables, organizada en función de unos criterios de compatibilidad y viabilidad real en el aula, conduce a unas tipologías de alumnado concretadas en unos estilos de aprendizaje que pretende ser exhaustiva, es decir, que recoja todas las posibles formas de aprender que se pueden dar en el aula, siempre desde el punto de vista del profesorado.

Autor/a/es	Luque, D.
Año	1994
Título	“Introducción a la práctica de las adaptaciones curriculares individualizadas”
Tipo	CEP de la Costa del Sol, Marbella.
Comentario	<p>La presente publicación es fruto del trabajo de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el quehacer diario de la escuela, llevado a cabo por el autor -orientador escolar- y por maestros especialistas en educación especial, formando grupo de trabajo.</p> <p>Se asume en la obra una postura de revisión de la relación maestro-a con su alumnado, entendiendo ésta como una profundización en el conocimiento personal del alumno, sus necesidades y potencialidades, y en la perspectiva de un proceso dinámico y abierto a la diversidad. Con la pretensión de desarrollar los procedimientos necesarios a fin de obtener el mejor aprendizaje de todos nuestros alumnos-as, sin excepción alguna. En este sentido adquiere su mayor significación la necesidad de contar con elementos de trabajo que hagan el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado y, por ello, lo más eficaz posible.</p> <p>Los dos primeros capítulos-1. "Individualización de la enseñanza como previo al estudio de las adaptaciones curriculares"; 2. "Las adaptaciones curriculares. Relaciones con las dificultades de aprendizaje en el aula"- tratan de inducir a esa reflexión, buscando un mayor acercamiento al proceso educativo, en el marco del desarrollo de la LOGSE.</p> <p>El tercer, y último capítulo -"Modelo-Registro de documento de adaptación curricular individualizada"- presenta su propio modelo de registro de ACI, que,</p>

	<p>aunque replica del propuesto por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, quiere ser una adaptación a su particularidad y, en cualquier caso, servir de Modelo-Tipo con el que realizar sus propios proyectos, singularizando y adecuándolos a nuestro medio -comentan sus autores-.</p> <p>La pretensión definitiva es, pues, la de servir de elemento referencial en la búsqueda de instrumentos mejores, de tal forma que el presente se quede en un vago ejercicio de acercamiento.</p>
--	--

Autor/a/es	Luque, D.
Año	1996
Título	“Necesidades educativas especiales: Análisis curricular”
Tipo	CEP de la Costa del Sol, Estepona.
Comentario	<p>Surge este libro como fruto de ponencias y actividades en Cursos de Formación al Profesorado y Grupos de Trabajo.</p> <p>Según su autor, este texto, a lo largo de sus capítulos, se ha propuesto servir de líneas de reflexión y elemento de ayuda en la labor docente. Dada la existencia de alguna incertidumbre en la aplicación de los desarrollos curriculares y una cierta inseguridad en el Profesorado en torno a estos temas. Intentando, pues, contribuir a aclarar y a despejar ese camino que conduzca a un proceso de enseñanza-aprendizaje reflexivo y eficaz.</p> <p>El texto se estructura en seis grandes apartados.</p> <p>Un primer punto de "Acercamiento terminológico y legislativo", permite ofrecer una visión comparada entre la Ley General de Educación y la LOGSE.</p> <p>Se continúa con un segundo de "Aproximación</p>

	<p>conceptual", en el que se precisan algunos términos y diferencias.</p> <p>Un capítulo de "Desarrollo educativo", da paso a otro de "Marco de Intervención Psicoeducativa", en el que se señalan aspectos de evaluación, diagnóstico y propuesta de diferenciación en cuanto a la definición y distinción de las necesidades educativas especiales, con las dificultades de aprendizaje.</p> <p>Un capítulo de "Desarrollo Curricular" trata de enmarcar la atención educativa a las necesidades educativas especiales en el sistema. Continuándose con una reflexión sobre los Equipos de Orientación y los de Apoyo en sus actuaciones con ese alumnado.</p> <p>Finalmente, nos encontramos con un apartado de "Conclusión", en el cual se pretende aportar una visión global de lo contenido en el texto.</p>
--	--

Autor/a/es	Mares, J. y Skalska, H.
Año	1994
Título	“LSI-the questionnaire of learning styles for pupils of basic and middle education schools”
Tipo	Revista, <i>Psychologia a Patopsychologia Dietata</i> . Vol. 29 (3): 248-264.
Comentario	<p>Se administró una versión del Inventario de Estilo de Aprendizaje (R. Dunn et al., 1989) a 891 estudiantes de escuela elemental de 5º grado y superiores, a 402 estudiantes de secundaria y a 32 estudiantes de 5º grado y superiores con algún tipo de hándicap físico o mental.</p> <p>Un total de 71 items midieron 21 variables relacionadas con las preferencias individuales de aprendizaje y las estrategias de aprendizajes.</p> <p>Se realizó un análisis factorial con rotación varimax.</p>

	Además de realizar un análisis de la varianza múltiple (MANOVA).
--	--

Autor/a/es	Marín Álvarez y Marín Álvarez
Año	1992
Título	“Adaptaciones curriculares”
Tipo	MEC, Madrid.
Comentario	<p>Este libro está dirigido a los profesores tutores de la Etapa de Educación Primaria, al profesorado de apoyo, y especialistas que también trabajan en este mismo campo educativo, que colaboran con este profesorado en tareas de orientación educativa y apoyo psicopedagógico.</p> <p>Está organizado en dos partes:</p> <p>En la primera, se presenta el marco conceptual en el que se incluyen las reflexiones y la estrategia, que se dirige a cubrir los dos primeros objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">· Ayudar a sus destinatarios a revisar su forma de pensar y de actuar en relación a los alumnos que experimentan dificultades para aprender.· Proporcionar una estrategia y unos criterios de actuación: las adaptaciones curriculares, que guíen al profesorado en su acción educativa frente a sus alumnos. <p>En su segunda parte, tiene un carácter más concreto, práctico y orientado para alcanzar el objetivo de clarificar los distintos tipos de situaciones que, por lo general, aparecen; explicitando qué alumnos precisarán adaptaciones, y de qué tipo; qué se persigue con ellas; en qué consisten y qué se le pide al profesorado en cada caso.</p>

Autor/a/es	Martín, M.A. y Buisán, C.
Año	1994
Título	“Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico”
Tipo	Libro, editado por Alertes –3ª edición-, Barcelona
Comentario	En su Capítulo IV, titulado “Otras Contribuciones al Diagnóstico Pedagógico”, incluye en el apartado 3 “La Evaluación de los Estilos Cognitivos”. Estructura el apartado, comenzando con presupuestos teórico-metodológicos sobre los Estilos Cognitivos. Y continúa aludiendo, por un lado, a la Dependencia-Independencia de campo, y, por otro lado, a la Reflexividad-Impulsividad.

Autor/a/es	Mas, C., Arévalo, M.J. y Molinero, M.C.
Año	1985
Título	“Memoria y cognición espacio corporal”
Tipo	Revista, <i>Psicomotricidad</i> , 18
Comentario	Este artículo corresponde a una ponencia presentada al IV Congreso Internacional de Psicomotricidad, celebrado en La Haya en 1984. Los autores realizan un estudio experimental, con sujetos de 7 a 10 años, donde intentan comprobar la relación existente entre la reflexividad-impulsividad y la memoria.

Autor/a/es	MEC y Junta de Andalucía
Año	1996
Título	“Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares”
Tipo	Centro de Publicaciones, Madrid.

Comentario	<p>Es un Documento amplio que intenta responder a una realidad y a una tarea compleja, como es la realización de adaptaciones curriculares para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales.</p> <p>Los capítulos 1 y 2 presentan la base conceptual sobre la que se va a asentar todo el proceso de adaptaciones curriculares.</p> <p>Los capítulos 3 y 4 se centran en la elaboración del proyecto Curricular de Etapa y la Programación de aula, teniendo en cuenta la existencia en el centro de alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>En el capítulo 5 se recoge el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas: evaluación, determinación de necesidades educativas y propuesta de las adaptaciones curriculares y/o de acceso necesarias para compensar aquéllas.</p> <p>Por último, se incluyen unas referencias bibliográficas muy amplias.</p>
-------------------	--

Autor/a/es	Mishra, J.
Año	1998
Título	“Learning styles in relation to information processing modes and múltiple talents”
Tipo	Revista, <i>Psycho-Lingua</i> , Jan; Vol. 28 (1): 7-18.
Comentario	El principal propósito fue investigar los patrones de estilo de aprendizaje, los modos de procesamiento de la información y las características multitalentos de 434

	<p>estudiantes graduados. Además se estudió el efecto del sexo, así como la influencia de las varias disciplinas estudiadas –arte, ciencias, comercio, etc.-.</p> <p>Los sujetos completaron el Inventario de Estilos de aprendizaje, además de la Forma C del “Tú Estilo de Pensamiento y Aprendizaje”, y el Inventario de Percepción del Multitalento (J. Khatena y D.T. Morse, 1986), con el propósito de medir el talento de los estudiantes en diversas áreas.</p> <p>Los análisis estadísticos de los resultados revelaron que los estudiantes variaron en sus patrones de estilos de aprendizaje y en los modos de procesamiento de la información en términos del sexo, así como en función de las disciplinas a la que pertenecían.</p> <p>Los estudiantes exhibieron características de multitalento. El sexo no tuvo influencias, pero el tipo de Facultad a la que los sujetos pertenecían parecía tener un cierto efecto sobre la dimensión de “versatilidad” de los estudiantes.</p>
--	--

Autor/a/es	Murray, H.R.
Año	1994
Título	“Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments”
Tipo	Revista, <i>British Journal of Educational Psychology</i> . Nov. Vol. 64 (3): 373-388
Comentario	Se estudia si el “Established whether the Productivity Enviromental Preference Survey” (PEPS), que mide los estilos de aprendizaje, y el “Study Process Questionnaire” (SPQ), que mide las aproximaciones de aprendizaje, identifican factores conceptualmente diferentes.

	<p>Se halló la fiabilidad test-retest del PEPS y del SPQ. El análisis factorial del PEPS y del SPQ que se realizó con una muestra de 423 estudiantes universitarios australianos (edades entre 17-53 años), reveló que el PEPS y el SPQ miden dos conceptualizaciones diferentes de cómo los estudiantes aprenden y que los investigadores deben diferenciar apropiadamente entre el modo en el que los estudiantes aprenden en términos de constructos basados en el estilo o constructos basados en las aproximaciones. La fiabilidad tes-retest del PEPS y del SPQ, obtenida a través de la administración en dos veces de estas pruebas, revelaron que la aproximación al aprendizaje es relativamente estable a través del tiempo, mientras que el estilo de aprendizaje no es un constructo estable en contra de lo que se creía hasta ese momento.</p>
--	---

Autor/a/es	Naumes, M.J.
Año	1998
Título	“Individual differences in learning style and group performance”
Tipo	Capítulo del libro de Hoffman, R.R. (Ed.), Sherrick, M.F. (Ed.) et al.: <i>Viewing psychology as a whole: The integrative science of Psychological Association</i> . XVIII.
Comentario	Uno de los principales propósitos del capítulo es explorar cómo las diferencias en los motivos personales, percepciones y condiciones pueden determinar la ejecución de personas que trabajan juntas en una tarea. Primero, se revisarán las variables que afectan a la cohesión grupal.

	<p>Segundo, los estilos de aprendizaje individuales serán descritos y relacionados con la habilidad de los grupos para la solución de los grupos.</p> <p>Tercero, se analizarán las relaciones entre pequeños grupos que tienen varias combinaciones de estilos de aprendizaje para observar las diferencias significativas en la ejecución y cohesión grupal.</p> <p>El autor presenta un estudio para examinar los efectos de varios estilos de aprendizaje sobre la cohesión grupal y la ejecución de la tarea.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 113 estudiantes de colegio.</p> <p>Los resultados indican que cuantos más estilos de aprendizaje estaban presentes en un grupo dado, se producía una mejor ejecución del grupo en una tarea compleja que requería interdependencia.</p> <p>Aquellos grupos con 4 estilos de aprendizaje diferentes tuvieron una mejor ejecución que aquellos otros con sólo 3 estilos. Los grupos con 2 estilos de aprendizaje representados hicieron mejor la tarea que aquellos grupos con sólo un estilo de aprendizaje representado.</p>
--	--

Autor/a/es	Nieto Cano, J.M.
Año	1990
Título	“Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos”
Tipo	Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida (Huelva).
Comentario	El presente documento es una comunicación que el autor presenta a las Jornadas. En ella pretende destacar aquellos elementos globales del apoyo externo que, hoy por hoy, se perfilan como

	<p>potencialmente provechosos para hacer importantes contribuciones a la mejora escolar. En especial, los referidos a la utilización de modelos de solución de problemas ligados a la práctica situacional y la formación basada en la escuela en un contexto de colaboración.</p> <p>A continuación del anterior resumen, prosigue el autor con una "Introducción", donde pone de manifiesto la importancia del apoyo externo, así como su trayectoria desde que surgió esta figura hasta estos momentos.</p> <p>El siguiente epígrafe lo titula "El Rol de Apoyo Externo". En él nos habla del "experto en contenidos" (especialista), y del "experto en procesos" (generalista); indicándonos que lo más oportuno es la adecuada complementariedad de los dos roles.</p> <p>El siguiente apartado lo denomina "Funciones de Apoyo Externo". Y termina el apartado y su exposición con la orientación estratégica -"de contenido"/"de proceso"-.</p>
--	--

Autor/a/es	Olry-Louis, Y.
Año	1995
Título	“Learning styles assessment: the building and validating process of a questionnaire “in context”
Tipo	Revista, <i>Orientation Scolaire et Professionnelle</i> . Dec. ; Vol. 24 (4): 403-423
Comentario	Se ofrece una construcción de un instrumento contextualizado, tomando como referencia a Kolb y Sternberg para probar la variabilidad de siete estilos de aprendizaje en función de tres situaciones

	<p>específicas.</p> <p>Los resultados indicaron que aunque los estilos están basados en disposiciones externas, también están relacionados con el tipo de situación.</p> <p>También se presentan resultados acerca de la validez interna y externa del cuestionario.</p>
--	--

Autor/a/es	Onwuegbuzie, A.J. y Daley, C.E.
Año	1998
Título	“Similarity of learning styles of students and a teacher in achievement en a research methods course”
Tipo	Revista, <i>Psychological Reports</i> , Feb; Vol. 82 (1): 163-168
Comentario	<p>Este estudio investigó si los estudiantes con estilos de aprendizaje similares a los de sus instructores tendían a tener una realización superior que aquellos estudiantes con estilos diferentes.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 137 estudiantes graduados pertenecientes a una variedad de disciplinas, que estaban realizando un curso educativo de investigación metodológica.</p> <p>Los análisis indicaron que aquellos estudiantes que tenían estilos de aprendizaje similares a los de sus instructores con respecto a la orientación de persistencia, orientación de iguales, preferencia auditiva y preferencias perceptivas múltiples, tendían a obtener puntuaciones superiores en:</p> <ul style="list-style-type: none">○ artículos de evaluación e investigación,○ propuestas de investigación escritas, y○ conocimiento conceptual.

Autor/a/es	Orden, A. de la
-------------------	------------------------

Año	1983
Título	“Estilo cognitivo y orientación académica y profesional en la universidad”
Tipo	Revista, <i>Aula Abierta</i> , 12, 61-90
Comentario	Relaciona el autor el estilo cognitivo de los alumnos de enseñanza secundaria con su elección académica o profesional.

Autor/a/es	Ortiz Alonso, T.
Año	1985
Título	“Hemisfericidad cerebral en Psicología de la Educación”
Tipo	Revista, <i>Papeles del Colegio</i> , 9: 39-51
Comentario	El objetivo del artículo es poner en relación el papel de los hemisferios cerebrales en la determinación de los estilos cognitivos, y en la repercusión que se puede derivar en las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Autor/a/es	Palacios, J.
Año	1982
Título	“Reflexividad-Impulsividad”
Tipo	Revista, <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 17: 29-69
Comentario	Estudia los antecedentes en el estudio de la impulsividad. Nos habla de su medida por medio del Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas y del Tiempo de Reacción. También nos habla de las características de la personalidad de los sujetos con este estilo cognitivo.

Autor/a/es	Palacios, J.
Año	1984
Título	“Reflexividad-Impulsividad y desarrollo operatorio”
Tipo	Revista, <i>Psicología General y Aplicada</i> , 39, 2: 221-242
Comentario	En este artículo, su autor hace una revisión de la investigación y de la teoría existente sobre el desarrollo cognitivo en este patrón. Propone el Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas para la evaluación de este factor.

Autor/a/es	Palacios, J. y Carretero, M.
Año	1982
Título	“Implicaciones educativas de los estilos cognitivos”
Tipo	Revista, <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 18: 83-106
Comentario	Hablan los autores de las diferencias individuales en estilos cognitivos. Estudian la impulsividad-reflexividad, y la dependencia-independencia de campo, analizando la importancia que tienen a la hora de planificar las técnicas de enseñanza a aplicar con los alumnos.

Autor/a/es	Palomo Cerda, N.
Año	1997
Título	“Programar para la diversidad”
Tipo	Revista <i>Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura</i> .
Comentario	Los programas de diversificación curricular (PDC) han puesto de manifiesto como puede mejorarse la actuación en un aula, si se reconoce que distintos

	estilos de aprendizaje reclaman distintas estrategias de enseñanza. Por fortuna, para atender a la diversidad, la lengua es una ayuda muy valiosa, un instrumento compartido con los alumnos que sirve para expresarse, para conocer, para aprender, etc.
--	---

Autor/a/es	Pegalajar Moral, Marciana; Liébana Checa, J.A. y Montes Moreno, S.
Año	1988
Título	“Estrategias que utilizan los niños de 8-9 años para la resolución de problemas”
Tipo	Revista de <i>Educación de la Univ. de Granada</i> .
Comentario	En este trabajo se pone de manifiesto cuales son las estrategias que utilizan los niños de 8-9 años en la resolución de problemas, ya que consideramos de gran relevancia el conocimiento y análisis de las mismas por parte de los docentes, procurando potenciar aquellas que mayor incidencia tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, reforzando las distintas fases para la adquisición y dominio de las estrategias. De esta manera, se contribuirá a lograr una coherencia entre los programas educativos y el nivel operacional de los alumnos a los que van dirigidos. Para el estudio, se aplicó un instrumento que permitió clasificar a los alumnos en función a sus estrategias cognitivas en conservadores, en tránsito y no conservadores.

Autor/a/es	Pérez Alonso-Geta, P.M.
Año	1987
Título	“Bases bioantropológicas del currículum”
Tipo	Revista, <i>Teoría de la Educación</i> , 2: 1-12: 9-21

Comentario	La autora nos habla sobre la importancia de los hemisferios cerebrales en la configuración de los estilos de aprendizaje de los alumnos.
-------------------	--

Autor/a/es	Pettigrew, F. y Buell, C.
Año	1989
Título	“Preservice and experienced teachers’s ability to diagnose learning styles”
Tipo	Revista, <i>Journal of Educational Research</i> . Jan-Feb. Vol. 82 (3): 187-189.
Comentario	<p>Se examina la habilidad experimentada y la habilidad preservicio (antes de dar clase) de los profesores para diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 15 parejas de profesores de educación física, sus estudiantes de educación física y cinco estudiantes seleccionados al azar de cada colegio (n= 75).</p> <p>Para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, éstos completaron el Inventario de Estilos de aprendizaje, y los estudiantes de educación física y los profesores completaron el perfil de evaluación de estilos de aprendizaje de cada uno de sus cinco estudiantes.</p> <p>Los resultados de las correlaciones entre las puntuaciones percibidas por los profesores y las puntuaciones de los estilos de aprendizaje actuales de los alumnos indican que existe una gran variedad de estilos de aprendizaje entre los estudiantes y que ni la habilidad experimentada ni la habilidad preservicio diagnosticaron correctamente los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.</p>

Autor/a/es	Prieto Sánchez, M.D.
Año	1984
Título	“Desarrollo de las relaciones espaciales y los procesos cognitivos: Implicaciones educativas”
Tipo	Revista, <i>Anales de Pedagogía</i> , 2 287-324
Comentario	Pone de relieve la importancia en la etapa sensomotriz del desarrollo de la percepción y orientación espacial como determinantes de los estilos cognitivos y la influencia de éstos en el proceso educativo del niño.

Autor/a/es	Polanco-Bueno, R.
Año	1996
Título	“Estilos de aprendizaje y desempeño docente en profesores universitarios”
Tipo	<i>Revista Intercontinental de Psicoanálisis Contemporáneo</i> . Jun-Dec; Vol. 1 (1-2): 159-166
Comentario	<p>Se estudia la relación entre el estilo de aprendizaje de los profesores y la ejecución docente.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 144 adultos mejicanos –profesores de colegio-.</p> <p>Los datos sobre la enseñanza de los sujetos y el estilo de aprendizaje se obtuvieron mediante el empleo de cuestionarios.</p> <p>La ejecución fue medida a través de las evaluaciones de los estudiantes de la enseñanza.</p> <p>Los resultados fueron evaluados en función de las evaluaciones de los estudiantes, el estilo de enseñanza (acomodación, asimilación, convergente o divergente), los estilos perceptivos abstractos o concretos y los estilos de procesamiento activo o reflexivo.</p> <p>Se utilizó el Inventario de Estilos de Enseñanza (Kolb et al., 1976).</p>

Autor/a/es	Potter, W.J. y Emanuel, R.
Año	1990
Título	“Students’ preferences for communication styles and their relationship to achievement”
Tipo	Revista, <i>Communication Education</i> . Jul. Vol. 39 (3): 234-249.
Comentario	<p>Se investigó la viabilidad para la inclusión del Inventario de Estilos de Aprendizaje (Kolb, 1976) y el Occupational Aptitude Survey and Interest Schedule (Parker, 1983), con el propósito de evaluar y predecir el estilo de aprendizaje de un grupo.</p> <p>Algunas de las variables que contribuyeron a la clasificación fueron : el interés científico, la aptitud numérica, etc.</p> <p>La muestra estaba compuesta por 141 estudiantes de colegio que participaban en cursos de ciencia social.</p> <p>Los hallazgos sugieren que los estilos de aprendizaje están relacionados con las variables académicas y vocacionales.</p>

Autor/a/es	Prins, F.J., Busato, V.V., Hamaker, C. y Visser, K.H.
Año	1996
Título	“A contribution to the validation of the (meta) cognitive part of the Learning Styles Inventory”
Tipo	Revista, <i>Pedagogische Studieen</i> . Vol. 73 (2): 108-122
Comentario	<p>En un intento por crear perfiles de estilos de aprendizaje con el Inventario de Estilos de Aprendizaje (Vermunt, 1972), se utilizaron 27 adultos normales, tanto hombres como mujeres estudiantes,</p>

	<p>no graduados, de primer año de psicología, cuya nacionalidad era holandesa (media de edad = 21.7 años).</p> <p>Los sujetos fueron seleccionados de un grupo mayor en función de sus respuestas en el Inventario de Estilos de Aprendizaje.</p> <p>Cinco de los sujetos tenían un estilo de aprendizaje basado en la reproducción directa, ocho un estilo de significado directo y catorce tenían un estilo de aprendizaje indirecto.</p> <p>Se les pidió que pensarán en voz alta mientras estudiaban un texto psicológico de diez páginas.</p> <p>Se evaluaron las diferencias entre los grupos en los patrones de memorización y en las características conductuales.</p>
--	--

Autor/a/es	Puente Ferreras, A.
Año	1994
Título	“Estilos de Aprendizaje y Enseñanza”
Tipo	Libro, editado por CEPE, Madrid
Comentario	<p>Lo primero que hemos de indicar es que el título del libro no corresponde apenas al contenido que el autor desarrolla en el mismo.</p> <p>Sólo podemos, de los diez capítulos de que consta, reseñar como ilustrativo, y no de modo total, el Capítulo II, denominado “Estilo de aprendizaje y cognitivos”, que está realizado por E. García y F. Pascual de la Universidad Complutense de Madrid.</p> <p>Estructuran el Capítulo en dos apartados.</p> <p>En el primero aluden al Aprendizaje y a la Cognición,</p>

	<p>analizando los niveles y tipos de aprendizaje, las estructuras y procesos cognitivos, y, por último, la neuropsicología del aprendizaje y la cognición.</p> <p>En el segundo apartado, tratan de los Estilos de Aprendizaje y de los Estilos Cognitivos. Concretamente aluden a la reflexividad-impulsividad y dependencia-independencia de campo, a los estilos y estrategias cognitivas, y, por último, a los estilos de aprendizaje y la metacognición.</p> <p>Concluimos, pues, que ni el libro, ni el Capítulo mencionado, desarrollan convenientemente lo esperado tras el título tan sugerente que le da nombre a dicho libro.</p>
--	--

Autor/a/es	Puigdel·lívols, I.
Año	1993
Título	“Programación de aula y adecuación curricular”
Tipo	Editorial Graó, Barcelona.
Comentario	<p>Este libro se centra en los procesos de adecuación del currículum escolar a las características de cada situación educativa concreta.</p> <p>Está dividido en dos bloques.</p> <p>El primero, titulado "El Currículum Escolar", está desarrollado por tres capítulos, que aluden al "currículum y actividad educativa", "La adecuación curricular en la escuela", y, por último, "adecuación curricular y programación de aula".</p> <p>El segundo bloque, titulado genéricamente, "La adecuación Curricular como Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales", está desarrollado mediante seis capítulos, cuyos títulos son: "Evaluación de necesidades educativas", "La estructura de la adecuación curricular",</p>

	<p>"Adecuaciones inespecíficas", "Adecuaciones específicas", "La organización del trabajo a partir de la adecuación curricular individual", y "La adecuación curricular individual en diferentes ámbitos de acción educativa".</p> <p>Creemos que ya los títulos son bastante descriptivos de lo que trata el texto, por lo tanto no creemos necesario incluir más comentario.</p>
--	--

Autor/a/es	Quiroga, M.A. y González, A.
Año	1988
Título	“Guía documental y análisis bibliométrico sobre los estilos cognitivos y controles cognitivos”
Tipo	Revista, <i>Investigaciones Psicológicas</i> , 5: 178-235
Comentario	En este trabajo se ofrece una selección de textos sobre estilos cognitivos y controles cognitivos, organizados alfabéticamente y por contenido.

Autor/a/es	Quiroga Estévez, M.A.
Año	1988
Título	“Correlatos cognitivos y no cognitivos de la reflexividad-impulsividad: un estudio diferencial a través de los perfiles del Rorschach”
Tipo	Revista, <i>Investigaciones Psicológicas</i> , 5: 125-175
Comentario	El objetivo de este trabajo es analizar las diferencias cognitivas y no cognitivas existentes en función del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad. Los resultados obtenidos muestran la existencia de perfiles ligeramente diferentes, aunque estas diferencias no son siempre significativas. Por último, se discuten las repercusiones de estos

	resultados y se señalan las posibles investigaciones futuras.
--	---

Autor/a/es	Rayner, S. y Riding, R.
Año	1997
Título	“Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles”
Tipo	Revista, <i>Educational Psychology</i> . Mar-Jun; Vol. 17 (1-2): 5-27
Comentario	<p>Se considera el constructo de “estilo” en el estudio de las diferencias individuales y el aprendizaje. Se discute el origen y la elaboración del estilo de aprendizaje como concepto, centrándose en la influencia de la cognición y una aproximación centrada en el aprendizaje desde la psicología de las diferencias individuales.</p> <p>Los autores postulan que una perspectiva contemporánea de estilo puede contribuir a la racionalización de la teoría y facilitar una mayor aplicación del estilo de aprendizaje en la práctica educativa.</p> <p>Se presenta un caso para defender la necesidad de la integración de varios modelos de estilo en un único constructo de estilo de aprendizaje.</p>

Autor/a/es	Reynolds, M.
Año	1997
Título	“Learning Styles: A critique”
Tipo	Revista, <i>Management Learning</i> . Vol. 28 (2): 115-133

Comentario	<p>Se ofrece un resumen de una investigación crítica sobre los estilos de aprendizaje, particularmente en la forma la cual predomina dentro del manejo y el desarrollo. Además se introduce un concepto alternativo de estrategia de aprendizaje.</p> <p>El autor también desarrolla una crítica sobre la teoría de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva educativa crítica, destacando la descontextualización que caracteriza al aprendizaje, además de destacar que el concepto de estilo puede proporcionar una base discriminativa para las diferencias en función del sexo o la raza.</p>
-------------------	--

Autor/a/es	Ribbens, B.A.
Año	1997
Título	“Organizational learning styles: Categorizing strategic predispositions from learning”
Tipo	Revista, <i>Interational Journal of Organizational Analysis</i> . Jan; Vol. 5 (1): 59-73
Comentario	<p>Se describe una marco teórico para la investigación del estilo de aprendizaje organizacional.</p> <p>La teoría de estilos de aprendizaje que ha sido desarrollada para aplicaciones individuales es extendida a una aplicación organizacional.</p> <p>Los estilos de aprendizaje de las organizaciones deben ser mejor categorizados en función de las preferencias tanto formales como informales por lo sistemas de información manejados.</p> <p>Se examina el vínculo entre el aprendizaje organizacional y la formulación de estrategias, en función del marco teórico de los estilos de aprendizaje que distingue dos dimensiones: abstracta-concreta y</p>

	<p>aleatoria-secuencial.</p> <p>Se postula que diferentes tipos de organizaciones tenderán a exhibir diferentes estilos de aprendizaje.</p> <p>Las predisposiciones hacia patrones generales de estrategias de proceso y contenido están asociadas con cada estilo de aprendizaje.</p>
--	--

Autor/a/es	Richardson, A.G. y Fergus, E.E.
Año	1993
Título	“Learning style and ability grouping in the high school system: Some Caribbean findings”
Tipo	Revista, <i>Educational Research</i> . Spr. Vol. 35 (1): 69-76
Comentario	<p>En el estudio se utilizó el Inventario de Procesos de Aprendizaje para examinar los estilos de aprendizaje de estudiantes de noveno grado (47 niños y 67 niñas) en dos grupos de habilidad diferente, a y B, pertenecientes al Instituto de Montserrat.</p> <p>Los resultados indicaron una mejor ejecución de los sujetos pertenecientes al grupo de habilidad A en procesamiento profundo, retención de detalles y estudio metódico, en comparación con sus compañeros del grupo de habilidad B.</p> <p>Las diferencias en función del sexo revelaron que las niñas eran superiores a los niños en comportamiento reflexivo y estudio metódico.</p>

Autor/a/es	Rimoldi, H.J.A.
Año	1984
Título	“Sobre solución de problemas: teoría, metodología y experimentación”
Tipo	Revista, <i>Psicología General y Aplicada</i> , 39, 1: 75-96

Comentario	Trata el artículo sobre la importancia del estilo cognitivo en la solución de problemas. Y describe un diseño experimental para validar interna y externamente lo expuesto.
-------------------	---

Autor/a/es	Roda Salinas, F.J.
Año	1982
Título	“La Dependencia-Independencia de Campo como variable individual en los procesos de enseñanza”
Tipo	Revista, <i>Studia Paedagogica</i> , 10: 7-12: 83-89
Comentario	Se pone de manifiesto en este artículo la necesidad de tener en cuenta esta variable a la hora de diseñar las estrategias de aprendizaje que se vayan a utilizar con los alumnos.

Autor/a/es	Rodríguez Dieguez, J.L.
Año	1992
Título	“Estrategias de enseñanza y aprendizaje”
Tipo	Comunicación presentada a las <i>Jornadas sobre Metodología Docente</i> , UNED, Madrid, 20 y 21 de Noviembre
Comentario	Comienza intentando aclarar el confuso concepto de “estrategia”. Y en el apartado en que alude al concepto técnico de estrategia, nos habla de los estilos cognitivos y de los estilos de enseñanza. En segundo lugar, se refiere a las formalizaciones conceptuales de la enseñanza. Y, por último, y en lo que a nuestro tema respecta, nos habla de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Autor/a/es	Rodríguez Rodríguez, J.A.
Año	1992
Título	“Las adaptaciones curriculares”
Tipo	Alhambra-Longman, Madrid.
Comentario	<p>Este libro forma parte de una colección más amplia, que intenta clarificar, sobre todo al profesorado, algunos aspectos de la Reforma Educativa.</p> <p>Este texto, en particular, se centra en el tema de las adaptaciones curriculares. Y está dividido en tres partes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Algunas nociones sobre Educación Especial.2. La problemática de las Adaptaciones Curriculares.3. El planteamiento de las Adaptaciones Curriculares en el marco del Diseño Curricular Base. <p>Incluye dos Anexos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Texto del DCB sobre la respuesta a la diversidad desde el currículo.2. Textos para la reflexión. <p>Es un texto muy sintético, pues son pocas las páginas que incluye, y así mismo su formato es también reducido; no obstante puede ser un libro de primer acercamiento al tema que nos ocupa.</p>

Autor/a/es	Rodríguez Romero, M. del Mar
Año	1992
Título	“La labor de asesoramiento en la enseñanza”
Tipo	Signos. Teoría y práctica de la educación. 7, pp. 4-25. Centro de profesores de Gijón.
Comentario	Pretende en su artículo caracterizar la identidad de la labor de asesoramiento desde su propia especificidad

	<p>y en el campo peculiar de la enseñanza.</p> <p>A continuación, intenta exponer la relación de la labor de asesoramiento con los tres campos de actuación pedagógica al amparo de los cuales ha venido configurándose: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa.</p> <p>Posteriormente, la autora dedica los siguientes epígrafes a precisar las notas esenciales que otorgan a la labor de asesoramiento en la enseñanza su especificidad.</p> <p>Por último, a modo de epílogo, reflexiona sobre las implicaciones éticas del asesoramiento en la enseñanza.</p> <p>Del estudio de este artículo, concluimos que la autora clarifica notablemente las claves diferenciales del asesoramiento en el campo de la enseñanza, documentándose rigurosamente a través de los escritos de autores relevantes en estos temas.</p>
--	---

Autor/a/es	Ruiz, R.
Año	1988
Título	“Técnicas de individualización didáctica. Adaptaciones curriculares (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales”
Tipo	Cinca, Madrid.
Comentario	Se podría decir que es el libro pionero escrito por autores españoles sobre el tema que nos ocupa. En casi todos los textos posteriores sobre el tema, es raro que no se aluda a él, tanto en las referencias bibliográficas, como en el apartado de bibliografía, en general. Por lo tanto, sin este texto nuestra revisión bibliográfica estaría incompleta. A

continuación, procedemos a realizar nuestro comentario sobre él.

La oportunidad del libro viene dada fundamentalmente por dos tipos de razones. En primer lugar, por el proceso de transformación y reforma del sistema educativo. Y, en segundo lugar, por el profundo cambio operado en lo que tradicionalmente conocemos por educación especial.

El libro es desarrollado a lo largo de seis capítulos.

El primero de ellos se titula "Presentación y justificación de la necesidad de disponer de propuestas sobre las adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para los alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de Catalunya y del Estado Español".

El segundo capítulo se titula "Las adecuaciones específicas del curriculum escolar a partir de las aportaciones del Informe Warnock".

El tercer capítulo es denominado "Los "Individual Educational Plan" (IEP) ".

El cuarto capítulo se denomina "Los Programas de Desarrollo Individual (PDI) ".

El quinto capítulo se titula "Una propuesta para la elaboración y desarrollo de las Adecuaciones Curriculares Individualizadas (ACI) ".

Y, por último, el capítulo sexto recoge una serie de "Consideraciones finales", incluyendo: "glosario", "bibliografía", "figuras" y los "anexos" 1 -Propuesta de Protocolo para las ACI- y 2 -Protocolo de los IEP en el Estado de Massachusetts (USA)-.

Es, como ya indicábamos al principio el texto guía de los textos posteriores sobre el tema en España. De ahí la importancia del mencionado libro.

Autor/a/es	Ryam, J.
-------------------	-----------------

Año	1992
Título	“Aboriginal learning styles: A critical review”
Tipo	Revista, <i>Language Culture and Currículo</i> . Vol.5 (3): 161-183
Comentario	<p>Se ofrece una revisión crítica de las revisiones y estudios desarrollados dentro y fuera del contexto de los estilos de aprendizaje de los indígenas, con el propósito de evaluar la utilidad de esta aproximación para el estudio y práctica de la educación indígena.</p> <p>Se concluye que las aproximaciones de estilos de aprendizaje interactivos tienen más que ofrecer que las perspectivas cognitivas, particularmente aquellas que asumen que los estudiantes indígenas tienen más o menos capacidades mentales para el aprendizaje.</p> <p>La aproximación anterior puede resultar útil si se combina con los métodos de clase que están específicamente creados para los estudiantes indígenas y que incluyen las habilidades analíticas y verbales que éstos necesitan adquirir en la escuela y en el mundo contemporáneo.</p>

Autor/a/es	Saez Valdivieso, F. y Saez Martínez, B.
Año	1996
Título	“Adaptaciones curriculares individuales (Otra vuelta de rosca a la atención a la diversidad)”
Tipo	Revista <i>Trabajadores de la Enseñanza</i> , nº 171, Marzo, págs. 21-24
Comentario	<p>Los autores del artículo pertenecen a los Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Cádiz.</p> <p>Dividen el artículo en los siguientes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none">·Una pequeña reseña histórica.

	<p>·Hacia una nueva escuela integradora de la diversidad. Las ACI. Y dentro de este apartado nos hablan del concepto de necesidades educativas especiales, del concepto de necesidades educativas especiales y la valoración psicopedagógica, y del concepto de ACI y el curriculum, y del concepto de ACI y la organización del centro educativo.</p> <p>· Y, por último, terminan con el apartado titulado "..Y una de arena". En ,él aluden a los problemas reales que dificultan la adopción de estas medidas de adecuación curricular, por ejemplo aluden a flexibilidad en el horario del personal de apoyo, mayor dotación de personal y medios de los Equipos de Orientación y Apoyo, ...</p> <p>Con respecto a otros textos comentados, hemos de indicar que éste es bastante interesante, sobre todo por el análisis crítico que realizan de la realidad de las ACIS.</p>
--	---

Autor/a/es	Sánchez Riesco, O.
Año	1998
Título	“Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza”
Tipo	Revista <i>Psicología Educativa</i> , 4 (2): 135-156.
Comentario	El término de “Estilo de aprendizaje” viene manejándose en los últimos años de forma habitual en el ámbito educativo, aunque no exclusivamente. Pretende el autor realizar un análisis sobre el concepto, la relación con los “Estilos de Enseñanza” y sus implicaciones en el actual Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Igualmente, se realiza un breve análisis y valoración sobre algunos de los instrumentos de evaluación más utilizados.

Autor/a/es	Sandler-Smith, E.
Año	1997
Título	“Learning style”: Frameworks and instruments”
Tipo	Revista, <i>Educational Psychology</i> . Mar-Jun; Vol. 17 (1-2): 51-63
Comentario	<p>Tanto en el entrenamiento como en la educación un importante aspecto del diseño, desarrollo y distribución del aprendizaje es el rol de las diferencias individuales entre los aprendices en términos de sus “estilos de aprendizaje”.</p> <p>Se han identificado cuatro categorías de estilos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">➔ elementos cognitivos de personalidad;➔ estilo de procesamiento de la información;➔ aproximaciones al estudio; y➔ preferencias instruccionales. <p>Se realizó un estudio con 245 estudiantes de económicas de edades comprendidas entre 18-58 años, con el propósito de describir el rango de diferencias individuales presentes dentro de la muestra; además de investigar las relaciones entre los estilos cognitivos de los aprendices, sus estilos de aprendizaje, sus aproximaciones al estudio y sus preferencias de aprendizaje; y considerar las implicaciones del estilo de aprendizaje para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.</p> <p>No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los estilos cognitivos –medidos con el Análisis de Estilos Cognitivos-, ni tampoco en algunos de los constructos empleados.</p>

Autor/a/es	Santana Vega, Lidia E.
Año	1990
Título	“La Orientación desde las perspectivas psicométrica, Clínico-Médica y Humanista”
Tipo	Revista <i>Qurrículum</i> , nº1, pp. 79-93
Comentario	<p>En este artículo, la autora trata básicamente de esclarecer la naturaleza de la intervención en Orientación, es decir, tratar de responder a la cuestión de por qué, los prácticos de la Orientación han actuado de la manera en que lo han hecho, bajo los auspicios de tres tradiciones bien distintas: la psicométrica, la clínico-médica y la humanista.</p> <p>Se centra en su artículo especialmente en la perspectiva psicométrica de la Orientación, dado que es desde esta perspectiva donde se ha defendido más enfáticamente la utilización de tests como una herramienta central en el trabajo de los orientadores.</p> <p>El artículo se compone de una "Introducción", donde justifica la elección del tema objeto de su estudio.</p> <p>Y, seguidamente, incluye un apartado por cada una de las perspectivas a tratar, analizando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.</p>

Autor/a/es	Sanz de Acedo Lizarraga, M.L.; Fiz Poveda, M.R. e Iriarte Iriarte, M.D.
Año	1994
Título	“Un nuevo estilo de evaluación en alumnos con necesidades educativas especiales”
Tipo	Revista <i>Estudios de Pedagogía y Psicología</i>

Comentario	<p>El objetivo del estudio fue evaluar el potencial de aprendizaje y el nivel de modificabilidad cognitiva en alumnos con necesidad educativas especiales por medio de la batería de pruebas del “Learning Potential Assessment Device” (LPAD). Esta batería se fundamenta en la teoría de la modificabilidad cognitiva y en el concepto de experiencias de aprendizaje mediado desarrollados por Feuerstein. La muestra estuvo constituida por 12 alumnos de sexto grado de EGB, con una edad promedio de 12 años. El grupo experimental fue evaluado según el parámetro “Pretest-Entrenamiento-Postest” y el grupo control únicamente recibió el “Pretest y Postest”. Los resultados indican que el grupo control mostró un alto potencial de aprendizaje y capacidad para transferir los principios aprendidos a otras situaciones, aspectos no detectados en el grupo control. Estos hallazgos son explicados en relación con la teoría de la modificabilidad cognitiva y las experiencias de aprendizaje mediado. Del estudio se derivan sugerencias para la evaluación de niños con necesidades educativas utilizando el modelo de evaluación dinámica.</p>
-------------------	---

Autor/a/es	Sanz Oro, R.
Año	2.001
Título	“La orientación y los estilos de aprendizaje”
Tipo	Capítulo 13 de su libro: <i>Orientación psicopedagógica y calidad educativa</i> . Madrid, Ediciones Pirámide. Págs. 271-279.
Comentario	El autor aborda el estudio de los estilos de aprendizaje desde la perspectiva aplicada de la orientación educativa, aunque con brevedad

	<p>La principal finalidad que pretende es ofrecer a los orientadores información sobre los estilos de aprendizaje que les permita diagnosticar el estilo de aprendizaje de cada estudiante, utilizar aquellas intervenciones de orientación que complementen las preferencias del estilo de aprendizaje individual y ejercer las labores de consulta con los profesores para adaptarse a las preferencias de aprendizaje del estudiante en la clase.</p> <p>Estructura el capítulo comenzando con una pequeña introducción a la que le siguen distintos apartados, que aluden al “proceso de aprendizaje”, a la “definición de estilo de aprendizaje”, a “modelos de estilos de aprendizaje”, a “la orientación y los estilos de aprendizaje”, a “armonizar los estilos de aprendizaje con las técnicas de orientación apropiadas” y, por último, alude a “la consulta con padres y profesores y los estilos de aprendizaje”, todo ello de modo bastante resumido, como ya hemos indicado. Terminado el capítulo, con “referencias bibliográficas, al respecto del tema tratado.</p>
--	--

Autor/a/es	Selvini, M. y otros
Año	1987
Título	El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela.
Tipo	Paidós, Barcelona.
Comentario	Creemos que el título del libro es bastante descriptivo de lo que se presenta en la obra. Está estructurado de la siguiente manera: consta de un "Prefacio", una "Introducción", Cuatro partes bien delimitadas -la Primera parte está ocupada por los Capítulos 1 y 2; la

Segunda parte está compuesta por un solo capítulo, el 3; de igual modo, la Tercera parte está desarrollada mediante un sólo capítulo, el número 4; así mismo, la Cuarta parte está sintetizada en el capítulo 5-, y, por último, incluye la autora el apartado de "Bibliografía". A continuación, pasamos a hacer mención de modo resumido de los datos más relevantes de todos estos apartados.

En el "Prefacio" la autora expone las dudas y dificultades en cuanto al tema tratado, así como las características del grupo de investigación formado, basado en la alianza. También alude a las diversas partes de que consta el libro, y los asuntos tratados: rol del psicólogo, sus relaciones con los cargos directivos de las instituciones, con los padres, educadores, profesores... E invita a investigar sobre estos mismos, a investigadores de cualquier otro país. En la "Introducción" se va describiendo el tipo de intervención que los psicólogos que componían el grupo estaban realizando hasta ahora, siguiendo una secuencia "señalamiento-diagnóstico-terapia" del sujeto señalado, ignorándose los aspectos relacionales circulares de la interacción humana como "sistema de comunicación".

Como necesidad de utilizar un nuevo enfoque metodológico, se organiza el procedimiento de trabajo a seguir por el grupo. Se nos comentan principalmente las dificultades con el rodaje del grupo, en cuanto a transgresiones de los temas a tratar, en cuanto a utilización de técnicas -enfoque conductista para la solución de problemas- que no eran compatibles con la teoría general de sistemas. Decantándose por el abandono de aquellos enfoques, e incluyendo la teoría de la pragmática de la comunicación humana.

La Primera Parte está estructurada en dos capítulos.

El capítulo 1 lo titula: "El Psicólogo en la Escuela: Análisis Histórico de los Diferentes Tipos de Intervención". Nos comenta la autora que una característica habitual de quienes recurren al psicólogo escolar es que rechazan que se los defina como clientes o usuarios de su intervención. También nos comenta que la atribución de poderes mágicos al psicólogo actúa en sentido homeostático.

Se analiza con sentido crítico las formas de intervención que los psicólogos escolares utilizaron en el pasado -y que en parte se siguen utilizando-, como son la intervención "preventiva", la intervención "por señalamiento", "la actitud psicoanalítica" y el uso de la terminología freudiana en la escuela y la "no intervención" como resolución.

El capítulo 2 lo titula: "Síntesis Elaborada por un Grupo de Trabajo de psicólogos sobre el "Rol del psicólogo en la Escuela" (Administración Provincial de Milán, Año 1974)".

En él se especifica a modo de listado las peticiones que los docentes, rectores, familias y alumnos realizan al psicólogo, ordenadas según la frecuencia de peticiones.

El capítulo 3, que compone la Segunda Parte, lleva por título: "Algunas Reflexiones Teóricas". Como opción teórica surge el enfoque sistémico ante la imposibilidad de, por un lado, indagar la "naturaleza del trastorno", y, por otro, ante la imposibilidad formal de resolver una conducta aislada, es decir, no vinculada simultáneamente con el comportamiento de los demás individuos con quienes el sujeto está relacionado en un contexto dado.

A continuación, se nos comentan las características del sistema, tales como homeostasis y cambio. Se nos define operativamente sistemas y subsistemas. Se nos habla de la comunidad escolar como sistema.

También de la definición de la relación. Se nos comenta también acerca de contexto y marcador de contexto. Terminando el capítulo con la reformulación del concepto de manipulación.

La Tercera Parte, desarrollada en el capítulo 4, lleva por título: "Modalidades de Intervención Intentadas y Efectuadas". Comienza el capítulo, poniéndonos de manifiesto las dificultades a la hora de extrapolar las estrategias en el trabajo con la familia sin más al medio escolar.

También se nos habla sobre la ampliación del campo de observación; sobre la "prescripción saludable"; sobre la "metacomunicación"; sobre la "connotación negativa"; sobre la "connotación positiva"; sobre la "prescripción paradójica del síntoma-conducta"; sobre la "previsión paradójica"; y también nos habla de la actuación sobre el "punto-sistema".

El último apartado de este capítulo lo denomina "Conclusión: fundamentos para una estrategia operativa", indicándonos la falta de definición explícita de un contexto único; dejar constancia expresa del Objetivo específico de la intervención y que éste sea compartido por todos los miembros del comité, clase (contexto COLABORADOR); integración en el sistema escolar; introducir elementos relacionales de complementariedad.

La Cuarta Parte, desarrollada mediante el capítulo 5: "Ejemplificación Casuística", trata de describir, analizar y ofrecer ejemplos de intervención reales con los que el grupo trabajó, en donde se fueron aplicando a situaciones concretas los modelos teóricos elegidos de antemano, y siguiendo con rigor la metodología de intervención derivada de los modelos teóricos. Las situaciones-problema presentadas son las siguientes:

- Intervención en una escuela experimental en

	<p>situación de caos: un fracaso instructivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> · El alumno problema: paradigma de una intervención errada. · El equipo de un centro de orientación intenta insertarse en una escuela media experimental: ejemplo de éxito parcial. · Una psicóloga que redefine correctamente su relación con la rectora. · La Directora de un servicio psicológico manipula con habilidad un altercado. · Cómo se intervino en una coalición negada dentro de un instituto para menores discapacitados. · El equipo de un centro de orientación define de antemano la relación y marca el contexto. <p>Por último, incluye la autora Bibliografía, cuyos autores y textos han ido apareciendo referenciándolos la mayoría con notas a pie de página.</p>
--	---

Autor/a/es	Serrano Pastor, F.J.
Año	1994/95
Título	“La interacción estilos de aprendizaje-estilos de enseñanza: emparejamiento ‘versus’ no emparejamiento”
Tipo	Revista <i>Anales de Psicología</i> 81-112
Localización	ISOC
Comentario	El reconocimiento de las diferencias estilísticas de los dos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje ha introducido un nuevo avance en la investigación educativa: el emparejamiento y no-emparejamiento entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje como medio para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Es cierto que la investigación en torno al emparejamiento entre los

	estilos de aprendizaje y de enseñanza ha experimentado un auge durante las tres últimas décadas, pero ¿esta irresistible idea puede sostenerse empíricamente? ¿los educadores pueden de una forma realista esperar emparejar los estilos de aprendizaje y de enseñanza en el contexto del aula?
--	---

Autor/a/es	Sims, R.R., Veres, J.G. y Shake, L.G.
Año	1989
Título	“An exploratory examination of the convergence between the Learning Styles Questionnaire and the Learning Style Inventory II”
Tipo	Revista, <i>Educational and Psychological Measurement</i> . Spr. Vol. 49 (1): 227-233.
Comentario	<p>Se examina la convergencia entre el Learning Style Questionnaire y el Learning Style Inventory II. Los instrumentos fueron administrados a 279 estudiantes no graduados.</p> <p>Las correlaciones entre las dimensiones de ambos instrumentos indicaron un nivel relativamente bajo de congruencia. Las correlaciones obtenidas en este estudio fueron considerablemente más bajas que las obtenidas por Honey y Mumford (1982), y los resultados contradicen las comparaciones de los instrumentos que miden los estilos de aprendizaje (Kirby, 1979).</p> <p>Las dificultades psicométricas asociadas con ambos instrumentos son discutidas como impedimentos para establecer la validez de constructo.</p>

Autor/a/es	Snider, V.E.
Año	1992
Título	“Learning styles and learning to read: A critique”
Tipo	Revista, <i>Rase: Remedial and Special Education</i> . Jan-Feb. Vol. 13 (1): 6-18
Comentario	<p>Se critica las aproximaciones existentes sobre los estilos de aprendizaje en relación con la tarea de enseñar a leer por cuatro motivos:</p> <ul style="list-style-type: none">la inhabilidad para evaluar adecuadamente los estilos de aprendizaje,la falta de conocimiento necesario para la instrucción fónica en los niños que empiezan a leer,los fallos a la hora de considerar la naturaleza de las dificultades para la lectura, yla falta de convicción en la investigación. <p>Esta aproximación considera las características del aprendiz y del método de enseñanza, pero no considera la naturaleza de la tarea en sí.</p> <p>El uso de los estilos de aprendizaje para prescribir los métodos de instrucción de la lectura deben ser visto con escepticismo.</p>

Autor/a/es	Sobrado Fernández, L.
Año	1993
Título	“Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa”
Tipo	Editorial PPU, Barcelona.
Comentario	Para el tema que nos ocupa, sólo haremos mención a algunos datos recogidos en el último capítulo de la presente obra, es el XI, y lleva por título

"Profesionalización y Formación de Orientadores".
Vamos a detenernos en el primer apartado del mencionado capítulo, cuyo epígrafe es "Necesidad de formación de especialistas en Orientación".
Siguiendo a Pelletier (1984), el autor explicita las competencias y actividades que se derivan de las funciones adecuadas a cada sector en que se desenvuelve el proceso orientador.
En relación con la investigación educativa las competencias que el Orientador debe asumir se refieren a tres ámbitos que son:

1. Relación de la investigación con la experiencia educativa.
2. Asesoramiento al profesorado sobre la investigación en la acción pedagógica.
3. Evaluar la eficacia de la intervención psicopedagógica.

El Orientador puede actuar de intermediario ente la investigación y la práctica educativa, a través de la información y asesoramiento a los profesores respecto a los resultados de la investigación educativa y su vinculación con la toma de decisiones en el ámbito académico. Las conclusiones investigadoras respecto a variables de organización, didácticas y psicopedagógicas, aportan información útil en la práctica pedagógica, y en la que el Orientador puede ser el elemento nuclear de innovación educativa (Miller, 1983).

El rol que el Orientador puede desempeñar en el ámbito de la investigación en la acción docente es el de promover, asesorar y dar información sobre estrategias, criterios y métodos que permitan lograr una probada experiencia.

Cualquier programa de intervención exige ser valorado, y de ahí que la función investigadora debe estar unida a la evaluación de programas

(investigación evaluativa).

Autor/a/es	Stewart, G.M.
Año	1990
Título	“Learning styles as a filter for developing service-learning interventions”
Tipo	Revista, <i>New Directions for Student services</i> . Sum. No: 31-42.
Comentario	<p>Se describe el modelo de aprendizaje experiencial (ELM) de Kolb (1984) y sus cuatro estilos de aprendizaje (divergente, asimilador, convergente y acomodador).</p> <p>También se comenta el modelo de componentes de Key, además de buscar los paralelismos entre el ELM y el modelo de servicio-aprendizaje (Delve et al. Vol 78: 5832). Se presenta cada fase del servicio-aprendizaje.</p> <p>El ELM enfatiza las virtudes del amor, justicia, prudencia-sabiduría y coraje, que están gobernados por la virtud de la integridad.</p> <p>A través de la comprensión multidimensional e implementación del ELM se mejora el aprendizaje y proporciona un desarrollo holístico del estudiante.</p>

Autor/a/es	Ten-Dam, G.T.M. y Severiens, S.E.
Año	1995
Título	“Learning styles, learning strategies and learning motivation. A meta-analysis of the learning of women and men”
Tipo	Revista, <i>Pedagogische Studieen</i> . Vol. 72 (3): 206-220
Comentario	Se ofrece una discusión sobre las diferencias

	<p>potenciales en los procesos de aprendizaje entre mujeres y hombres y la posible influencia educacional de estas diferencias.</p> <p>Una revisión sobre los estudios existentes sobre esta cuestión muestra que la mayoría han sido estudios descriptivos que no han proporcionado explicaciones empíricas y teóricas de estas diferencias.</p> <p>Un meta-análisis de los resultados con el Inventario de Aproximaciones al Estudio (Entwistle, 1981) indican que existe una tendencia por parte de los hombres hacia una conceptualización abstracta, además de existir diferencias en los factores emocionales relacionados con el aprendizaje.</p>
--	--

Autor/a/es	Torre, S. de la
Año	1992
Título	“Métodos de Enseñanza y Estilos Cognitivos”
Tipo	Comunicación presentada a las <i>Jornadas sobre Metodología Docente</i> , UNED, Madrid, 20 y 21 de Noviembre
Comentario	<p>Inicia la comunicación con una introducción acerca de las diferencias individuales, concluyendo con la idea central, derivada del tratamiento de los estilos cognitivos desde una plataforma didáctica, de “la atención a la diversidad”.</p> <p>A continuación, estructura su exposición en tres apartados.</p> <p>En el primero nos habla de las dimensiones y variantes del método didáctico, y aquí incluye el estilo de enseñanza y el estilo de aprender.</p> <p>En el segundo apartado hace hincapié en la caracterización de los estilos cognitivos y en sus modalidades.</p>

	<p>Y en la tercera parte nos presenta la relación entre estilos y métodos de enseñar, centrándose en la influencia de los estilos cognitivos en la enseñanza y en ¿cómo incorporar el estilo cognitivo en la enseñanza?</p> <p>Por último, añade referencias bibliográficas.</p>
--	--

Autor/a/es	Torre, S. de la
Año	1994
Título	“Innovación curricular: procesos, estrategias y evaluación”
Tipo	Editorial Dykinson, Madrid.
Comentario	<p>Divide el autor su libro en dos partes. La primera parte la subtítulo "El Proceso Innovador". Dentro de esta segunda parte, en el Capítulo 5, que titula "Componentes institucionales y personales de la innovación", incluye en su apartado 3 el siguiente epígrafe: "Apoyo externo a la innovación. El Asesor Pedagógico de la Innovación". Es a este epígrafe, en concreto, al que nos vamos a referir.</p> <p>Comienza el autor justificando la relevancia del apoyo externo dada la complejidad de la innovación educativa.</p> <p>Establece tres categorías principales a analizar dentro del apoyo externo a la innovación. El apoyo por parte de la Administración pública -en la medida que pueda adquirir cierto compromiso o interés por el proyecto-, relaciones con otras instituciones o centros -sobre todo se detiene entre las relaciones escuela-universidad-, y, por último, analiza con mayor detenimiento la asesoría pedagógica.</p> <p>En este apartado sobre el Asesor Pedagógico de Innovación se dedica a repasar los tres dispositivos</p>

de asistencia técnica en educación más relacionados con la tasa de utilización efectiva de la asistencia, como ya señalara Louis (1981).

A continuación, alude a las funciones del Asesor Pedagógico descritas por Millán (1989) y por Area y Yanes (1990).

Seguidamente reflexiona sobre el modelo de asesoramiento, coincidiendo con la perspectiva del Desarrollo Basado en la Escuela (DBE), adoptada por Area y Yanes.

A continuación, nos comenta los ocho "tipos de apoyo" o categorías de "orientación asistida", que tienen lugar a lo largo del proceso de innovación, propuestas por Huberman y Miles (1984).

El autor concibe al Asesor Pedagógico de Innovación como un asesor-gestor-colaborador. Recalcando el carácter de colaborador, tal como propone el "modelo colaborativo" de Escudero (1990).

Creo que en las pocas páginas que el autor habla sobre el tema que nos ocupa -el asesoramiento externo-, hace una síntesis precisa de autores relevantes en la materia.

Autor/a/es	Torre, S. de la; Mallart Navarra, J.
Año	1991
Título	“Estilos cognitivos y currículum: un modelo de análisis para mejorar la instrucción”
Tipo	Revista <i>Bordon</i> , 39-54
Localización	ISOC
Comentario	El estudio tiene por objeto destacar la importancia y actualidad de los estilos cognitivos en el aprendizaje escolar. Ello comporta una nueva perspectiva

	<p>diferencial en la intervención didáctica acorde con los principios que inspiran el proyecto de reforma y que se plasman en el diseño curricular base. El artículo se estructurará en tres partes: a) la conceptualización del estilo cognitivo a través de una triple perspectiva; b) las repercusiones didácticas de los estilos cognitivos por lo que respecta a su consideración como: variable crítica de los modelos de instrucción, los estilos de enseñanza y de aprendizaje, la acción diferenciadora del medio, etc.; c) la incidencia de los estilos cognitivos en el currículum con una especial atención a los estilos dependencia-independencia de campo y reflexividad-impulsividad referidos al ámbito de lenguaje. Concluye el artículo con un modelo de análisis y orientación para mejorar la calidad de la instrucción y cuatro postulados.</p>
--	---

Autor/a/es	Tyler, J.M. y Baylen, D.M.
Año	1998
Título	“Exploring factors that moderate learning and teaching in a Webbased course”
Tipo	Capítulo del libro de Chambers, J.A. (Ed.) et al.: <i>Selected Papers from the 9th International Conference on College Teaching and Learning</i> . Jacksonville, FL, USA: Florida Community College At Jacksonville
Comentario	<p>El capítulo presenta la experiencia de los autores en el desarrollo y presentación de un curso basado en Internet para un nivel de graduados.</p> <p>El interés se centra en 4 factores que influyen sobre los resultados: el estilo de aprendizaje de los alumnos, el conocimiento sobre tecnología que poseen los estudiantes, las estrategias instruccionales empleadas y las expectativas hacia el curso, tanto de los</p>

	<p>instructores como de los alumnos.</p> <p>Siguiendo una revisión de estos factores, se proporcionan las estrategias que facilitan la mejora en el desarrollo, así como la presentación de los cursos en este nuevo ambiente de aprendizaje.</p> <p>Finalmente, los autores identificaron diversas áreas que deben ser exploradas en futuras investigaciones, en lo que se refiere tanto al diseño como al desarrollo de los cursos.</p>
--	---

Autor/a/es	Tyler, L.E.
Año	1978
Título	<i>Psicología de las diferencias humanas</i>
Tipo	Libro, editado por Marova, Madrid
Comentario	<p>Nos vamos a referir al Capítulo IX del libro, que lleva por título “Diferencias individuales en estilos cognitivos”.</p> <p>Comienza el autor, a modo de pequeña introducción, resaltando la idea de que ya era hora de la investigación sobre la percepción y los procesos de conocimiento tuviera en cuenta el papel tan importante que las diferencias individuales ocupan en estos estudios.</p> <p>Estructura el Capítulo en seis apartados.</p> <p>En el primer apartado se refiere a los primeros trabajos en torno a diferencias perceptivas.</p> <p>Seguidamente, trata de los estudios de análisis factorial.</p> <p>En tercer lugar, se centra en la dependencia de campo y sus correlatos de personalidad.</p> <p>Continúa con los principios de control cognitivo y nos habla del Programa de Investigación de la fundación Menninger.</p>

	En quinto lugar, hace referencia a los estilos cognitivos en niños. Y, por último, nos habla de la importancia de la investigación sobre estilos cognitivos.
--	---

Autor/a/es	Valle, J.D.
Año	1990
Título	“The development of a learning program in a affluent, suburban New York elementary school”
Tipo	Revista, <i>Journal of reading, Writing and Learning Disabilities International</i> . Jul-sep. Vol 6 (3): 315-322.
Comentario	Se presenta una descripción del desarrollo de un programa de estilos de aprendizaje en una escuela elemental que incluyen el diseño de un programa de facultad y la educación de padres y estudiantes.

Autor/a/es	Varios
Año	1991
Título	“Necesidades educativas especiales”
Tipo	Ediciones Aljibe, Málaga
Comentario	El texto está dividido en cinco partes. En su parte primera, se abordan aspectos introductorios, con el objeto de dar a conocer el estado actual en materia de legislación, escolarización y tendencias en torno a la educación especial. La segunda parte trata aspectos generales relacionados con las necesidades educativas especiales, como servicios, organización, metodología... La parte tercera aborda los problemas y las dificultades que más frecuentemente se presentan en

	<p>este tipo de alumnos. En la cuarta parte se tratan las características de los distintos tipos de deficiencias. Y, por último, en la quinta parte se trata el tema de los alumnos superdotados.</p>
--	---

Autor/a/es	Veres, J.G., Sims, R.R. y Locklear, T.S.
Año	1991
Título	“Improving the reliability of Kolb’s Revised Learning Style Inventory”
Tipo	Revista, <i>Educational and Psychological Measurement</i> . Spr. Vol. 51 (1): 143-150.
Comentario	<p>Se administró la versión revisada del Inventario de Estilos de aprendizaje (LSI II) de Kolb (1985) con el propósito de reducir o eliminar predisposiciones en las respuestas.</p> <p>La prueba se realizó con 763 sujetos que componían la muestra inicial y 1115 sujetos que componían la muestra de replicación.</p> <p>Ambos grupos estaban compuestos por sujetos de edades comprendidas entre 17-63 años.</p> <p>Mientras que la consistencia interna estimada para el instrumento modificado bajó tal y como se esperaba en el estudio inicial, la fiabilidad test-retest y los coeficientes kappa se incrementaron.</p> <p>En el segundo estudio se replicaron los resultados obtenidos en la investigación inicial. Se produjo un incremento de la estabilidad en la versión modificada con respecto a la versión original del instrumento.</p>

Autor/a/es	Wallace, J.
Año	1995
Título	“When teachers’ learning styles differ from those of their students”
Tipo	Revista, <i>Journal of Instructional Psychology</i> . Mar.; Vol. 22 (1): 99-100
Comentario	<p>Se evalúa cómo las preferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos se relacionan con sus profesores.</p> <p>450 alumnos de sexto y séptimo grado completaron el Inventario de Estilos de Aprendizaje, y 128 profesores completaron el Productivity Environmental Preference Survey –versión para adultos del Inventario de Estilos de Aprendizaje-.</p> <p>Los resultados indicaron que mientras los profesores preferían la “modalidad auditiva”, los alumnos preferían la “modalidad visual”.</p>

Autor/a/es	Willcoxson, L. y Prosser, M.
Año	1996
Título	“Kolb’s Learning Style Inventory (1985): Review and further study of validity and reliability”
Tipo	Revista, <i>British Journal of Educational Psychology</i> . Jun. Vol. 66 (2): 247-257.
Comentario	<p>Se examinó la validez y la fiabilidad del LSI-2 (versión revisada del Inventario de Estilos de Aprendizaje), utilizando las respuestas al LSI-2 de 187 estudiantes de arte y ciencias de la Universidad de Australia.</p> <p>Los resultados indicaron una alta consistencia interna para las escalas del LSI-2 y evidencias de validez. Mientras, tal y como se había propuesto, los 4 factores que forman las dos dimensiones bipolares fueron</p>

encontradas en el subgrupo de estudiantes de ciencias, para el subgrupo de estudiantes de arte la Experimentación Activa (AE) formó la dimensión bipolar anticipada junto con la dimensión de Observación Reflexiva, pero también con la Experiencia Concreta (CE) y la Conceptualización Abstracta.

Las puntuaciones medias superiores para los estudiantes de arte fueron obtenidas en CE y para los estudiantes de ciencias en AE.

Aquellos estudiantes que completaron la mayoría de sus estudios primarios y secundarios en Asia obtuvieron puntuaciones superiores en CE, lo que podría ser interpretado como una consecuencia de las influencias culturales sobre los estilos de aprendizaje.

Capítulo 2

OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

Almenzar Rodríguez, M. L. y Rodríguez, R. (1999): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada.

Almenzar Rodríguez, M. L. y Rodríguez, R. (1999): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada.

Alonso, Catalina M. (1997): *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Educación a distancia, D.L. Universidad de Madrid, Madrid.

Aubrey (1990): “An overview of consultation”, en Aubrey (Ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution in educational charge*. Londres, Palmer Press.

Ausubel, D.P. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Trillas. Págs 80-83.

Ayerbe Echeverría, P. y Garagorri X.. (1989): *Innovación y reforma educativa: aspectos curriculares y organizativos*. Bilbao, ICE de la UPV-EUH.

Ayerbe Echeverría, P. y Echagüe, X. (1992): *Enseñar innovando*. San Sebastián: Pedagogía-Ibaeta.

Ayerbe Echeverría, P. (coord..) (1994): *Acción educativa e infancia en dificultad social*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.

Barreales Llamas, M.: “Estímulos culturales que recibe el niño en el seno familiar y rendimiento escolar”. Revista *Psicología General y Aplicada*. Volumen 120. Págs. 135-151.

Barreales Llamas, M.: “Principios psicológicos de la Educación Infantil”, en *La educación Infantil: Proyectos de Investigación y Bibliografía*. Universidad de Málaga.

Bennet, Neville (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. D.L.

Bieckman, H., Prujit, B. y Melechers, L. (1989): *Niveles de observación en el Desarrollo Basado en la Escuela*. Documentación aportada en el Seminario realizado en la Universidad de Aberdeen, el 28 de junio de 1989.

BOJA N°126: “Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía”. Publicado en Sevilla, el 10 de agosto de 1994. Págs 10158-10164.

Calatayud, E. y Palanca, O. (1994): *La evaluación en la educación primaria*. Galaxia/Octaedro, Barcelona.

Carbonell Fernández, J.L. (Coord.) (1995): *Evaluación en Educación Infantil y Primaria*. Escuela Española, Madrid.

Casanova, M^a Antonia (1992): “La evaluación del sistema educativo en la filosofía de la LOGSE”. Revista *Bordón*, 45 (3), Madrid. Págs 271-282.

Casanova, M^a Antonia (1995): *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla, Madrid.

Castillejo Brull, J.L. y Gargallo López, B. (1989): *Un programa de intervención para mejorar la reflexividad en preadolescentes (8 EGB-Primaria)*. Revista Española de Pedagogía. Univ. de Valencia.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2000): *La Evaluación Educativa hoy. Formación y práctica. Vol.1.* UNED, Madrid.

Chambers, J.A. (1999): *Selected papers from the 10th International Conference on College Teaching and Learning.* Jacksonville, Florida, EEUU.

Colás Bravo, M.P. y Buendía Eximan, Leonor (1992): *Investigación Educativa.* Colección Ciencias de la Educación.

Consejería de Educación y Ciencia (1993): *Guía de adaptaciones curriculares.* Sevilla, Junta de Andalucía.

Consejería de Educación y Ciencia (1997): *Normas básicas sobre evaluación en educación infantil y educación primaria.* Junta de Andalucía, Sevilla.

Consejería de Educación y Ciencia (1998): *Evaluación de centros docentes.* Junta de Andalucía, Sevilla.

Dangwal, Ritu (1999): “Construction of children’s learning styles inventory”. Artículo del *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology.*

Davis & Davis (1988): *Developing credibility as a support and advisory teacher.* Support for learning. 3 13-15.

Dean, Joan (1993): *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Ed. Piados. Temas de Educación.

Díaz Bordenave, J. y Martins, A. (1986): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. San José, Costa Rica: Editorial IICA.

Elshout, J.J., Busato, V.V., Hamaker, C. y Prins, F.J. (2000): “De Inventaris Leerstijen (ILS) nader beschouwd / A closer look at the Inventory of Learning Styles (ILS)”. Artículo de la revista *Pedagogische-Studien*.

Escamilla, A. y Llanos, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Edelvives, Zaragoza.

Escudero Muñoz, J.M. (1981): “Memoria sobre el Concepto, Método, Fuentes y programa de la Didáctica”.

Escudero Muñoz, J.M. (1986): “El pensamiento del profesor y la innovación educativa”. En L.M. Villar Angulo (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Escudero Muñoz, J.M. (1990): “El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de la colaboración”. *I Congreso de Organización Escolar. Actas*. Barcelona, Departamento DOE, pp. 189-222.

Federico, P.A. (2000): “Learning styles and students attitudes toward various aspects of network-based instruction”. Artículo de la revista *Computers in Human Behaviour*.

Fleer, M. (1996): *Conversations about teaching and learning in early childhood settings*. Australia Early Childhood Association, Australia.

Fletcher, J.J., Patrick, S.K. (1999): *Teaching and learning*. The full-time faculty handbook. Thousand Oaks, CA, EEUU.

Fullan, M., Anderson, S. y Newton, E. (1986): *Support systems for implementing curriculum in schools board*. Ministry of Education, Ontario.

García Gómez, R.J. y Sanz Fernández, F. (1997): *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos (1): Atención a la diversidad*. Educación Permanente/Formación del Profesorado. UNED, Madrid.

García Pascual, E. (1994): *Apuntes de evaluación*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

García Ramos, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Editorial Síntesis, Madrid.

Gargallo López, B. (1990): “La mejora del rendimiento académico de alumnos de EGB a través del incremento de Reflexividad”. *Cambio Educativo y Desarrollo Profesional*.

Gargallo López, B. (1993): “¿Es posible modificar la impulsividad en el aula? Programas de acción educativa”. *Revista de Educación*, Madrid.

Gregorc, A.F. (1979): “Learning/Teaching Styles: Potent forces behind them”, *Educational Leadership*, January, 234-236.

Griggs, S.A. (1991): *Learning styles counselling*. Ann Arbor: ERIC/Counseling and Personnel Services Clearinghouse, School of Education, University of Michigan.

Guastello, E.F. (1999): “Reliability and concurrent validity of a global learning style assessment for elementary school students (grades 2-5)”. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.

Havelock, R.G. (1973): “The change agent’s guide to innovation in education”. *Education Technology Publications*. Englewood Cliffs, New Jersey.

Hilgard, E.R. (1979): *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

Holly, P.J. (1989): “Managing the process of school-based development: what have we learnt so far?”. *Conferencia* pronunciada en la Universidad de Aberdeen, el 29 de junio de 1989.

Holly, P.J. y Escudero, J.M. (1988): “Un modelo de proceso para el Desarrollo Basado en la Escuela”. *Documentación del Seminario* celebrado en la Universidad de La Laguna, 12-16 diciembre 1988.

Huang, J. y Chao, L. (2000): “Field dependence versus field independence of students with and without learning disabilities”. *Perceptual and motor Skills*.

Huberman, M. y Miles, M.B. (1984): *Innovation up close*. Plenum Press, New York.

Hunt, D.E. (1979): “Learning Styles and student needs; an introduction to conceptual level”, en *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Virginia: NASSP, 27-38.

Joyce, B. y Weil, M. (1995): *Modelos de enseñanza*. Ed. Anaya, Madrid.

Junta de Andalucía, CEC (1994): *La atención educativa a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo –*

documento a debate-. Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, Sevilla.

Keefe, J.W. (1982): *Assessing Student Learning Styles. An Overview*. Ann Arbor. Michigan: ERIC. ED 227566.

Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Latorre, A., Rincón, D. del, Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ed. Barcelona.

Leithwood, K.A. y Montgomery, D.J. (1982): “University-based change agents”, en K.A. Leithwood Ed.: *Studies in curriculum decision making*, OISE Press, Ontario, 96-109.

Lippit & Lippit (1986): *The consulting process in action*. San Diego University Associates.

López, M. (1999): *A la calidad por la evaluación*. Escuela Española, Madrid.

López Urquizar, N. (1998): *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Ed. Pirámide.

López Urquizar, N., Sola Martínez, T. (1999): *Orientación escolar y tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

López Urquizar, N., Sola Martínez, T. (2000): *Enfoques didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Ed. Universitario. Granada.

Lorenzo Delgado, Manuel (1993): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy.

Lorenzo Delgado, Manuel (1997): *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Ed. Universitas, Madrid.

Loucks-Horsley, S.A. y Crandall, D.P. (1986): *Analyzing school improvement support systems. A practical manual*. ACCO, Leuven.

Louis, K.S. (1981): “External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action”, en Lehming y Cane (Ed.): *Improving Schools*, Sage, Londres, pp. 168-210.

Mahaffy, J. (1989): *Collegial Support System*. Northwest Educational Laboratory Portland, Oregon.

Margulis, N. (1978): “Perspectives on the marginality of the Consultant’s role”, en Burke (Ed.): *The Cutting Edge: Current Theory Practices in Organizational Development*. La Jolla, California, University Associates.

Marmolejo Oña, A. (1990): *The Effects of Vocabulary Instruction UIT Poor Readers: A Meta-Analysis*. Ann Arbor, MI: UMI.

Marmolejo Oña, A. (1996): “Panorama internacional de la lectura: “The International Educational Achievement (IEA) Reading Study””. En *Congreso de Lectura Eficaz* (págs. 125-142). Madrid, Bruño.

Martinez, A. y Calvo, A.R. (1996) *Técnicas para evaluar la competencia curricular en Educación Infantil*. Escuela Española, Madrid.

McCrink, C., Suárez, L. (1999): “The role of innovative teaching methodology and learning style on critical thinking”. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.

Medina Rivilla, A. (coord.) (1991): *Teoría y metodología de la evaluación*. Madrid, Cincel.

Medina Rivilla, A. (1993): “El clima social del aula y sistema metodológico del profesor/a”. Capítulo de *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. UNED, Madrid.

Medina Rivilla, A., Villar, L.M. (1995): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, Universitas.

Medina Rivilla, A., Cardona, J., Castillo, S. y Domínguez, M. C.(1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. UNED, Madrid.

Méndez Zaballo, L., Moreno Díaz, R., Ripa Pérez de Albéniz, C. (1999): *Adaptaciones curriculares*. Madrid, Ed. Narcea S.A.

Mínguez Álvarez, Constancio (1989): “Principios básicos de apoyo al aprendizaje infantil” en V.V.A.A.: *Didáctica aplicada a la Educación Infantil*. Málaga, Edinford. Págs 123-137.

Mínguez Álvarez, Constancio (1994): “La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales como provocación a la profesionalidad del maestro”, en *Revista de Ciencias de la Educación*. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Miles, M.B., Saxl, E.R. & Lieberman, A. (1988): “What skills do educational change agents need? An empirical view”. *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 157-193.

Miller, J. y otros (1983): *Towards a Personal Guidance Base*. Further Education Unit, Londres.

Murillo P. y varios (1994): *Los equipos de apoyo externo y los planteamientos del nuevo sistema educativo*. Dpto. de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra.

Oakland, T., Banner, D. y Livingston, R. (2000): “Temperament-based learning styles of visually impaired students”. Artículo del *Journal of Visual Impairment and Blindness*.

Oliver Narbona, M. y Larrosa Martínez, F. (1998): *150 años del I.B. “Jorge Juan”: los estilos de aprendizaje de los escolares*. Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”, Alicante.

Pallarés, M. (1977): *Técnicas e instrumentos de evaluación*. CEAC, Barcelona.

Pelechano, V. (1975): “Modelos de aprendizaje social”, ponencia presentada al *Primer Simposio sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Pelletier, D. y otros (1984): *Pour une approche éducative en Orientation*. Gaëtan Morin, Québec.

Pérez Gálvez (1993): “Estilos cognitivos y adaptaciones curriculares”. *Alminar*. 21-24

Pinillos, J.L. (1978): *Principios de psicología*. Alianza Editorial, Madrid.

Popham, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Ediciones Anaya, Madrid.

Ramo, Z. y Gutiérrez, R. (1995): *La evaluación en la educación primaria*. Editorial Escuela Española, Madrid.

Renzulli, J. (1999): “Examen de las aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes superdotados y talentosos”. *Revista Ideación* (Revista en español sobre superdotación), 15: 31-35.

Riding, R. y Grimley, M. (1999): “Cognitive style, gender and learning from multi-media materials in 11 years old children”. *British Journal of Educational Technology*.

Revista Padres y Madres (1983): “Estilos de aprendizaje. Cada alumno aprende a su modo”. *Revista Padres y Madres*.

Rey Gómez, J.; Hidalgo Díez, E. y Espinosa Manso, C. (1989): *La motivación en la escuela*. Editorial Ágora, Málaga.

Rodríguez Diéguez, J.L. (1993): “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Capítulo de *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. UNED, Madrid.

Rodríguez, J. L. y Tejedor, F.J. (1996): *Evaluación educativa: 1. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca.

Rodríguez Rodríguez, José A. (1995): *Criterios de evaluación*. Editorial Alhambra Longman, Madrid.

Rosales, Carlos (1981): *Criterios para una evaluación formativa*. Ediciones Narcea, Madrid.

Salmerón Pérez, H. (ed.) (1997): *Evaluación Educativa*. Grupo Editorial Universitario, Granada. (Dos volúmenes).

Sanz Oro, R. (2001): *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.

Schmeck, R.R. (1982): “Inventory of Learning proceses”, en *Student Learning Styles and Brain Behaviour*. Ann Arbor. Michigan. ERIC. ED 227565.

Scurati, C. (1976): “Aprendimiento, Educaciones, Scuola”, separata en *Scuola e Didattica*, nº4, del 15-IX-76.

Sevillano García, M.L.(1993): “Estrategias de enseñanza-aprendizaje individualizados en la reforma”. Capítulo de *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. UNED, Madrid.

Sierra Bravo, R. (1994): *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Editorial Paraninfo, Madrid.

Sola Martínez, T. (1995): *La Orientación Educativa en la Práctica Escolar*. Adhara, Granada.

Sola Martínez, T. (1999): *Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

Sun, T.D. (1998): “Learning styles and preferences for teaching methods among non traditional college students”. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.

Valdivia, F. (1998): “La evaluación en educación infantil”, en Gervilla.A. (Coord.): *Educación Infantil: Desarrollo del niño de 0 a 6 años*. Universidades de Andalucía: Grupo de Investigación: Educación Infantil y Formación de Educadores. Cap. XII. Págs. 293-320.

Valentine, K.M. (1998): “An investigation of teacher knowledge of learning styles and their possible facilitative effects on the learning process”. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.

Varios (1994-95): “Función Tutorial: Evaluación de los factores que configuran el estilo de aprendizaje del alumno/a”. (93-95): Proyecto *Adaptaciones Curriculares*. Formación en Centros: C.P.

Axarquía de Vélez-Málaga (Málaga). Centro de Profesores de la Axarquía.

Varios (2000): *Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)*. Madrid, Escuela Española.

Verdugo, M.A. (1994): *Evaluación curricular*. Siglo XXI, Madrid.

Vermunt, J.D. y Verloop, N. (2000): “Dissonance in student’s regulation of learning processes”. Artículo del *European Journal of Psychology of Education*.

Villanueva Alfonso, M^a L. (1999): “Estilos de aprendizaje y desarrollo de la autonomía. Un punto de vista estratégico y procesual. Revista *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 18: 25-40.

Ward, B. y Tikunoff, J. (1982): *Collaborative Research Invited Paper*. De la conferencia, The implications of research on teaching for practice, promovida por NIE, 25-27 febrero de 1982.

Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986): “The Teaching of Learning strategies”, en Wittrock, M.D. (dir.): *Handbook of research on teaching: third edition*. Nueva York, Macmillan, págs. 315-327.

Wittrock, M.C. (1986): “Student’s thoughts processes”, en Wittrock, M.C. (dir.): *Handbook of research on teaching: third edition*. Págs. 297-314.

Zabalza, M.A. (1991): “Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico”, en A. Medina y M.L. Sevillano (coord.): *El currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*, Madrid. UNED.

Capítulo 3

TESIS CONSULTADAS

Alonso, Catalina M. (1992): *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Universidad Complutense de Madrid.

Amador Campos, Juan Antonio (1993): *Eficacia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo*. Universitat de Barcelona.

Cano García, F. (1991): *Estrategias y estilos de aprendizaje en la universidad: un análisis multivariado*. Universidad de Granada.

González Tirados, M.R. (1985): *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos*. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez Palomino, Antonio (1995): *Innovación en estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Granada.

Trillo, F. (1986): *Análisis del Fracaso Escolar: autoestima, atribución y desamparo aprendido*. Dpto. de Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela.

Capítulo 4

TESINA CONSULTADA

Segura Vera, Susana (1996): *Evaluación de los estilos de pensamiento de los estudiantes de enseñanzas medias*. Universidad de Málaga. Tesina.

Capítulo 5

CUESTIONARIOS

Atkins, S. y Katcher. A. : *Cuestionario de estilos de aprendizaje: LIFO.*

Dunn, A., Dunn, K. y Price, G.E. (1979): *Inventario de estilos de aprendizaje (LSI).*

Honey P. y Alonso C. (1994): *Cuestionario Honey-Alonso: Estilos de aprendizaje (CHAEA).* Deusto, El Mensajero.

Kolb, D. (1976): *Inventario de estilos de aprendizaje.* Boston, McBer and Company.

Rotter: *Locus of Control.*

VI. RECURSOS EN INTERNET

PÁGINAS WEB

APRENDER A APRENDER

<http://www.galeon.com/aprenderaaprender>

Página de Ana Robles, profesora en Foz, Lugo, que tiene como objetivo dar información sobre las distintas teorías existentes en relación con los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales en la forma de aprender. Contiene noticias, mucha información sobre los conceptos de inteligencia y actitud, y enlaces muy interesantes (ver Anexo).

EL HOGAR

<http://members.tripod.com/elhogar>

Revista digital que recoge básicamente artículos de opinión por personas relacionadas de alguna forma con la educación, conteniendo un índice de éstos por autor, título o temática.

ADESASOC

<http://www.adesasoc.com>

Página perteneciente a la Asociación para la difusión del Español y la cultura Hispánica, incluye entre sus contenidos noticias educativas, una revista digital, novedades literarias, y un espacio para material didáctico y documentación sobre estilos de aprendizaje, incluyendo cuestionarios.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO – ICE

<http://www.ice.deusto.es>

Página perteneciente al área del Instituto de Ciencias de la Educación de la prestigiosa Universidad de Deusto, con muchos contenidos sobre estilos de aprendizaje ordenados por unidades para el visitante, en las que se incluyen cuestionarios de estilos de aprendizaje (ver Anexo).

EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD CANARIA

<http://www.educa.rcanaria.es>

Web que hace hincapié en los aspectos educativos relativos a la Comunidad Canaria y que encuentra entre sus contenidos la calidad educativa, la legislación educativa, el boletín oficial, investigaciones universitarias, programas educativos, formación del profesorado... así como una gran cantidad de enlaces de interés, destacando la sección ‘Apoyo al aula’ (ver Anexo).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

<http://www.ine.es>

Excelente página que contiene datos referidos a toda clase de materias tales como población, empleo, administración... además de las últimas noticias. (ver Anexo).

CEC DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA

<http://www.ccc.junta-andalucia.es>

Web correspondiente a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía que contiene mucha información sobre reglamentos orgánicos y de evaluación en escuelas, institutos y otros centros, así como el funcionamiento de la educación en la Comunidad (ver Anexo).

TU EDUCAS

<http://www.tueducas.com>

Portal educativo que recoge opiniones de todos los agentes de la Comunidad Educativa, a fin de ofrecer de manera ordenada las experiencias y comentarios de este amplio colectivo. En cada una de las cinco categorías (profesionales educativos, centros, asociaciones, personas externas y pequeños), encontramos artículos que plantean temas relacionados con la educación.

PONTIFICIA UNIV. CATÓLICA DE PERÚ

<http://www.pucp.edu.pe>

Página de la Pontificia Universidad Católica de Perú que contiene mucha información referida a educación, numerosos reportajes educativos, espacios de opinión y hasta un chat. Destaco una página específica sobre estilos de aprendizaje.

ALDEA DIGITAL

<http://adigital.pntic.mec.es>

Página que forma parte del Ministerio de Educación y Ciencia, dedicada a un proyecto de integración de la escuela rural en las redes de comunicación y que contiene un directorio de sitios web provinciales, material de formación para profesores y otra mucha información de interés (ver Anexo).

INCE

<http://www.ince.mec.es>

Página del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, también parte del Ministerio de Educación y Ciencia, que incluye una revista digital con noticias sobre educación, un catálogo de publicaciones e información sobre su propia historia, actuaciones, funciones y organización (ver Anexo).

COMUNIDAD ESCOLAR

<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es>

Periódico digital hospedado por el Ministerio de Educación y Ciencia, de edición mensual que contiene información educativa, opiniones, reportajes y experiencias en todo lo relativo a ciencia y cultura.

ICCE

<http://www.ciberaula.net>

Página web de espectacular presentación perteneciente al Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación con mucha y muy buena documentación en lo relativo a pedagogía, formación, recursos y orientación.

EDUALTER

<http://www.edualter.org>

Página de recursos educativos en valores (educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad). En ella, se puede encontrar un amplia bibliografía con más de 400 libros, propuestas pedagógicas y materiales.

PROFES

<http://www.profes.net>

Página de recursos y servicios para el profesorado, llevada a cabo por la editorial S.M. en la que podemos encontrar cosas muy interesantes, tales como noticias de la actualidad educativa, propuestas didácticas, servicios de foros, biblioteca y mucho más.

PSICOPEDAGOGÍA

<http://www.psicopedagogia.com>

Esta página nos ofrece una amplia gama de informaciones: librería, foro de discusiones, artículos, enlaces, DSM-V, glosario, bolsa de trabajo y enlaces a otras páginas relacionadas con la psicopedagogía.

PÁGINA DE J. L. GARCÍA CASTRO

<http://www.uned.es/catedraunesco/psicopedagogia.htm>

Página de orientación y psicopedagogía, de J. L. García Castro con un programa de Orientación Psicopedagógica, recursos para la orientación ...

LABORATORIO DE PEDAGOGÍA

<http://www.udl.es/dept/pip/webcas/labor.htm>

Un laboratorio de Psicopedagogía que consta de dos secciones: material y recursos para el diagnóstico psicopedagógico.

LA MIRA · RECURSOS EDUCATIVOS

<http://www.lamira.com/Educación/Recursos>

Página destinada a difundir la psicopedagogía. Contiene artículos, directorio de recursos educativos...

PROYECTO GRIMM

<http://www.proyectogrimm.com>

Integración de las nuevas tecnologías en el aula. Parte de considerar el ordenador, el vídeo, o cualquier otro recurso como parte activa de la formación, no como una herramienta auxiliar en el aprendizaje.

EDUCARED

<http://www.educared.net>

Exploración, experimentación y puesta en práctica de metodologías que incorporan nuevos usos de la red y los servicios y suponen innovaciones pedagógicas. Creación de catálogos sobre contenidos educativos y la promoción y apoyo de iniciativas que mejoren los contenidos educativos para la red.

EDURED

<http://www.edured2000.net>

En esta página podemos encontrar diferentes secciones relacionadas con la educación, como profesores en la red, páginas de intercambio, debates sobre la

LOGSE,... Además, se pueden realizar búsquedas utilizando palabras claves relacionadas con la educación.

BUSCADOR DE EDUCANET

<http://www.educanet.net/busquedas/indice.htm>

Es una página que actúa como buscador sobre temas relacionados con la educación como: bibliotecas, centros escolares...

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

<http://www.uned.es/aeop>

Esta página pertenece a la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. La AEOP es una ONG sin ánimo de lucro, que asocia, a los profesionales implicados en la Orientación y la Psicopedagogía, en los campos de la educación, el trabajo, la empresa y las instituciones privadas o públicas.

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

615

Universidad de Málaga

VII. ANEXO

ANEXO 1

Tabla de frecuencia P1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	225	45,7	45,7	45,7
	Verdadero	267	54,3	54,3	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	173	35,2	35,2	35,2
	Verdadero	319	64,8	64,8	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	88	17,9	17,9	17,9
	Verdadero	404	82,1	82,1	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	128	26,0	26,1	26,1
	Verdadero	363	73,8	73,9	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos	Total	1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	348	70,7	71,9	71,9
	Verdadero	136	27,6	28,1	100,0
	Total	484	98,4	100,0	
Perdidos		8	1,6		
	Total	8	1,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	367	74,6	75,2	75,2
	Verdadero	121	24,6	24,8	100,0
	Total	488	99,2	100,0	
Perdidos		4	,8		
	Total	4	,8		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	22	4,5	4,5	4,5
	Verdadero	468	95,1	95,5	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	184	37,4	38,0	38,0
	Verdadero	300	61,0	62,0	100,0
	Total	484	98,4	100,0	
Perdidos		8	1,6		
	Total	8	1,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	32	6,5	6,5	6,5
	Verdadero	458	93,1	93,5	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	345	70,1	70,4	70,4
	Verdadero	145	29,5	29,6	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	391	79,5	81,1	81,1
	Verdadero	91	18,5	18,9	100,0
	Total	482	98,0	100,0	
Perdidos		10	2,0		
	Total	10	2,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	103	20,9	21,0	21,0
	Verdadero	387	78,7	79,0	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	246	50,0	50,0	50,0
	Verdadero	246	50,0	50,0	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	203	41,3	41,8	41,8
	Verdadero	283	57,5	58,2	100,0
	Total	486	98,8	100,0	
Perdidos		6	1,2		
	Total	6	1,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	239	48,6	48,6	48,6
	Verdadero	253	51,4	51,4	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	216	43,9	44,0	44,0
	Verdadero	275	55,9	56,0	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	82	16,7	16,7	16,7
	Verdadero	409	83,1	83,3	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	168	34,1	34,2	34,2
	Verdadero	323	65,7	65,8	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	109	22,2	22,2	22,2
	Verdadero	381	77,4	77,8	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	401	81,5	82,0	82,0
	Verdadero	88	17,9	18,0	100,0
	Total	489	99,4	100,0	
Perdidos		3	,6		
	Total	3	,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	26	5,3	5,3	5,3
	Verdadero	466	94,7	94,7	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	219	44,5	45,0	45,0
	Verdadero	268	54,5	55,0	100,0
	Total	487	99,0	100,0	
Perdidos		5	1,0		
	Total	5	1,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	302	61,4	61,5	61,5
	Verdadero	189	38,4	38,5	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	33	6,7	6,7	6,7
	Verdadero	458	93,1	93,3	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	404	82,1	82,1	82,1
	Verdadero	88	17,9	17,9	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	421	85,6	85,7	85,7
	Verdadero	70	14,2	14,3	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	407	82,7	83,9	83,9
	Verdadero	78	15,9	16,1	100,0
	Total	485	98,6	100,0	
Perdidos		7	1,4		
	Total	7	1,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	274	55,7	55,9	55,9
	Verdadero	216	43,9	44,1	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	286	58,1	59,1	59,1
	Verdadero	198	40,2	40,9	100,0
	Total	484	98,4	100,0	
Perdidos		8	1,6		
	Total	8	1,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	368	74,8	75,3	75,3
	Verdadero	121	24,6	24,7	100,0
	Total	489	99,4	100,0	
Perdidos		3	,6		
	Total	3	,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	262	53,3	53,9	53,9
	Verdadero	224	45,5	46,1	100,0
	Total	486	98,8	100,0	
Perdidos		6	1,2		
	Total	6	1,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	264	53,7	54,5	54,5
	Verdadero	220	44,7	45,5	100,0
	Total	484	98,4	100,0	
Perdidos		8	1,6		
	Total	8	1,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	260	52,8	53,3	53,3
	Verdadero	228	46,3	46,7	100,0
	Total	488	99,2	100,0	
Perdidos		4	,8		
	Total	4	,8		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	181	36,8	37,2	37,2
	Verdadero	306	62,2	62,8	100,0
	Total	487	99,0	100,0	
Perdidos		5	1,0		
	Total	5	1,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	125	25,4	25,4	25,4
	Verdadero	367	74,6	74,6	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	145	29,5	29,5	29,5
	Verdadero	346	70,3	70,5	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	36	7,3	7,3	7,3
	Verdadero	456	92,7	92,7	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P38

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	199	40,4	40,9	40,9
	Verdadero	288	58,5	59,1	100,0
	Total	487	99,0	100,0	
Perdidos		5	1,0		
	Total	5	1,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	108	22,0	22,4	22,4
	Verdadero	375	76,2	77,6	100,0
	Total	483	98,2	100,0	
Perdidos		9	1,8		
	Total	9	1,8		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P40

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	98	19,9	20,0	20,0
	Verdadero	392	79,7	80,0	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P41

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	27	5,5	5,5	5,5
	Verdadero	463	94,1	94,5	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P42

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	180	36,6	36,7	36,7
	Verdadero	311	63,2	63,3	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P43

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	386	78,5	78,5	78,5
	Verdadero	106	21,5	21,5	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P44

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	181	36,8	37,1	37,1
	Verdadero	307	62,4	62,9	100,0
	Total	488	99,2	100,0	
Perdidos		4	,8		
	Total	4	,8		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P45

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	138	28,0	28,1	28,1
	Verdadero	353	71,7	71,9	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P46

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	283	57,5	58,2	58,2
	Verdadero	203	41,3	41,8	100,0
	Total	486	98,8	100,0	
Perdidos		6	1,2		
	Total	6	1,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P47

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	237	48,2	48,4	48,4
	Verdadero	253	51,4	51,6	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P48

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	207	42,1	42,5	42,5
	Verdadero	280	56,9	57,5	100,0
	Total	487	99,0	100,0	
Perdidos		5	1,0		
	Total	5	1,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P49

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	228	46,3	46,4	46,4
	Verdadero	263	53,5	53,6	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P50

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	22	4,5	4,5	4,5
	Verdadero	469	95,3	95,5	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P51

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	53	10,8	10,8	10,8
	Verdadero	439	89,2	89,2	100,0
	Total	492	100,0	100,0	
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P52

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	123	25,0	25,1	25,1
	Verdadero	368	74,8	74,9	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P53

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	206	41,9	42,3	42,3
	Verdadero	281	57,1	57,7	100,0
	Total	487	99,0	100,0	
Perdidos		5	1,0		
	Total	5	1,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P54

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	70	14,2	14,4	14,4
	Verdadero	415	84,3	85,6	100,0
	Total	485	98,6	100,0	
Perdidos		7	1,4		
	Total	7	1,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P55

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	12	2,4	2,4	2,4
	Verdadero	479	97,4	97,6	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P56

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	386	78,5	78,6	78,6
	Verdadero	105	21,3	21,4	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P57

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	275	55,9	56,6	56,6
	Verdadero	211	42,9	43,4	100,0
	Total	486	98,8	100,0	
Perdidos		6	1,2		
	Total	6	1,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P58

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	262	53,3	54,0	54,0
	Verdadero	223	45,3	46,0	100,0
	Total	485	98,6	100,0	
Perdidos		7	1,4		
	Total	7	1,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P59

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	441	89,6	89,8	89,8
	Verdadero	50	10,2	10,2	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P60

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	248	50,4	50,7	50,7
	Verdadero	241	49,0	49,3	100,0
	Total	489	99,4	100,0	
Perdidos		3	,6		
	Total	3	,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P61

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	350	71,1	71,4	71,4
	Verdadero	140	28,5	28,6	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P62

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	150	30,5	30,6	30,6
	Verdadero	340	69,1	69,4	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P63

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	82	16,7	16,7	16,7
	Verdadero	408	82,9	83,3	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P64

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	70	14,2	14,3	14,3
	Verdadero	420	85,4	85,7	100,0
	Total	490	99,6	100,0	
Perdidos		2	,4		
	Total	2	,4		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P65

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	199	40,4	40,7	40,7
	Verdadero	290	58,9	59,3	100,0
	Total	489	99,4	100,0	
Perdidos		3	,6		
	Total	3	,6		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P66

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	290	58,9	59,5	59,5
	Verdadero	197	40,0	40,5	100,0
	Total	487	99,0	100,0	
Perdidos		5	1,0		
	Total	5	1,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P67

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	380	77,2	78,0	78,0
	Verdadero	107	21,7	22,0	100,0
	Total	487	99,0	100,0	
Perdidos		5	1,0		
	Total	5	1,0		
Total		492	100,0		

Tabla de frecuencia P68

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falso	40	8,1	8,1	8,1
	Verdadero	451	91,7	91,9	100,0
	Total	491	99,8	100,0	
Perdidos		1	,2		
	Total	1	,2		
Total		492	100,0		

ANEXO 2

Tabla de contingencia ITEM01 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM01 F (Independencia)	Recuento	117	108	225	
	% de ITEM01	52,0%	48,0%	100,0%	
	% de SEXO	47,0%	44,4%	45,7%	
V (Dependencia)	Recuento	132	135	267	
	% de ITEM01	49,4%	50,6%	100,0%	
	% de SEXO	53,0%	55,6%	54,3%	
Total	Recuento	249	243	492	
	% de ITEM01	50,6%	49,4%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla de contingencia ITEM02 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM02	Impulsividad	Recuento	169	150	319
		% de ITEM02	53,0%	47,0%	100,0%
		% de SEXO	67,9%	61,7%	64,8%
	Reflexividad	Recuento	80	93	173
		% de ITEM02	46,2%	53,8%	100,0%
		% de SEXO	32,1%	38,3%	35,2%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM02	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM03 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM03	F (No Estructuración)	Recuento	51	37	88
		% de ITEM03	58,0%	42,0%	100,0%
		% de SEXO	20,5%	15,2%	17,9%
	V (Estructuración)	Recuento	198	206	404
		% de ITEM03	49,0%	51,0%	100,0%
		% de SEXO	79,5%	84,8%	82,1%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM03	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM04 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM04	No Auditiva	Recuento	79	49	128
		% de ITEM04	61,7%	38,3%	100,0%
		% de SEXO	31,9%	20,2%	26,1%
	Auditiva	Recuento	169	194	363
		% de ITEM04	46,6%	53,4%	100,0%
		% de SEXO	68,1%	79,8%	73,9%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM04	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM05 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM05	No Responsabilidad	Recuento	78	58	136
		% de ITEM05	57,4%	42,6%	100,0%
		% de SEXO	31,8%	24,3%	28,1%
	Responsabilidad	Recuento	167	181	348
		% de ITEM05	48,0%	52,0%	100,0%
		% de SEXO	68,2%	75,7%	71,9%
Total		Recuento	245	239	484
		% de ITEM05	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM06 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM06	No Persistencia	Recuento	80	41	121
		% de ITEM06	66,1%	33,9%	100,0%
		% de SEXO	32,5%	16,9%	24,8%
	Persistencia	Recuento	166	201	367
		% de ITEM06	45,2%	54,8%	100,0%
		% de SEXO	67,5%	83,1%	75,2%
Total		Recuento	246	242	488
		% de ITEM06	50,4%	49,6%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM07 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM07	F (No Motivación)	Recuento	13	9	22
		% de ITEM07	59,1%	40,9%	100,0%
		% de SEXO	5,2%	3,7%	4,5%
	V (Motivación)	Recuento	235	233	468
		% de ITEM07	50,2%	49,8%	100,0%
		% de SEXO	94,8%	96,3%	95,5%
Total		Recuento	248	242	490
		% de ITEM07	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM08 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM08	F (Externo)	Recuento	103	81	184
		% de ITEM08	56,0%	44,0%	100,0%
		% de SEXO	42,0%	33,9%	38,0%
V (Interno)	Recuento	142	158	300	
	% de ITEM08	47,3%	52,7%	100,0%	
	% de SEXO	58,0%	66,1%	62,0%	
Total	Recuento	245	239	484	
	% de ITEM08	50,6%	49,4%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla de contingencia ITEM09 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM09	F (No Afecta Ruido)	Recuento	20	12	32
		% de ITEM09	62,5%	37,5%	100,0%
		% de SEXO	8,1%	5,0%	6,5%
V (Afecta Ruido)	Recuento	228	230	458	
	% de ITEM09	49,8%	50,2%	100,0%	
	% de SEXO	91,9%	95,0%	93,5%	
Total	Recuento	248	242	490	
	% de ITEM09	50,6%	49,4%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla de contingencia ITEM10 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM10 F (Iluminación Baja)	Recuento		175	170	345
	% de ITEM10		50,7%	49,3%	100,0%
	% de SEXO		70,6%	70,2%	70,4%
V (Iluminación Alta)	Recuento		73	72	145
	% de ITEM10		50,3%	49,7%	100,0%
	% de SEXO		29,4%	29,8%	29,6%
Total	Recuento		248	242	490
	% de ITEM10		50,6%	49,4%	100,0%
	% de SEXO		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM11 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM11 F (Frío)	Recuento		201	190	391
	% de ITEM11		51,4%	48,6%	100,0%
	% de SEXO		81,0%	81,2%	81,1%
V (Calor)	Recuento		47	44	91
	% de ITEM11		51,6%	48,4%	100,0%
	% de SEXO		19,0%	18,8%	18,9%
Total	Recuento		248	234	482
	% de ITEM11		51,5%	48,5%	100,0%
	% de SEXO		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM12 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM12	F (No Sentado)	Recuento	53	50	103
		% de ITEM12	51,5%	48,5%	100,0%
		% de SEXO	21,3%	20,7%	21,0%
V (Sentado)	V (Sentado)	Recuento	196	191	387
		% de ITEM12	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	78,7%	79,3%	79,0%
Total		Recuento	249	241	490
		% de ITEM12	50,8%	49,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM13 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM13	F (No Picotea)	Recuento	117	129	246
		% de ITEM13	47,6%	52,4%	100,0%
		% de SEXO	47,0%	53,1%	50,0%
V (Picotea)	V (Picotea)	Recuento	132	114	246
		% de ITEM13	53,7%	46,3%	100,0%
		% de SEXO	53,0%	46,9%	50,0%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM13	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM14 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM14	No Por la Mañana	Recuento	101	102	203
		% de ITEM14	49,8%	50,2%	100,0%
		% de SEXO	40,7%	42,9%	41,8%
	Por la Mañana	Recuento	147	136	283
		% de ITEM14	51,9%	48,1%	100,0%
		% de SEXO	59,3%	57,1%	58,2%
Total		Recuento	248	238	486
		% de ITEM14	51,0%	49,0%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM15 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM15	F (No Necesita Movilidad)	Recuento	119	120	239
		% de ITEM15	49,8%	50,2%	100,0%
		% de SEXO	47,8%	49,4%	48,6%
	V (Necesita Movilidad)	Recuento	130	123	253
		% de ITEM15	51,4%	48,6%	100,0%
		% de SEXO	52,2%	50,6%	51,4%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM15	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM16 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM16	F Lugar No Fijo)	Recuento	113	103	216
		% de ITEM16	52,3%	47,7%	100,0%
		% de SEXO	45,4%	42,6%	44,0%
V (Lugar Fijo)	V (Lugar Fijo)	Recuento	136	139	275
		% de ITEM16	49,5%	50,5%	100,0%
		% de SEXO	54,6%	57,4%	56,0%
Total		Recuento	249	242	491
		% de ITEM16	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM17 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM17	F (No Individual)	Recuento	49	33	82
		% de ITEM17	59,8%	40,2%	100,0%
		% de SEXO	19,7%	13,6%	16,7%
V (Individual)	V (Individual)	Recuento	200	209	409
		% de ITEM17	48,9%	51,1%	100,0%
		% de SEXO	80,3%	86,4%	83,3%
Total		Recuento	249	242	491
		% de ITEM17	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM19 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM19	Independencia	Recuento	190	191	381
		% de ITEM19	49,9%	50,1%	100,0%
		% de SEXO	76,6%	78,9%	77,8%
	Dependencia	Recuento	58	51	109
		% de ITEM19	53,2%	46,8%	100,0%
		% de SEXO	23,4%	21,1%	22,2%
Total		Recuento	248	242	490
		% de ITEM19	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM20 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM20	Impulsividad	Recuento	58	30	88
		% de ITEM20	65,9%	34,1%	100,0%
		% de SEXO	23,3%	12,5%	18,0%
	Reflexividad	Recuento	191	210	401
		% de ITEM20	47,6%	52,4%	100,0%
		% de SEXO	76,7%	87,5%	82,0%
Total		Recuento	249	240	489
		% de ITEM20	50,9%	49,1%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM21 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM21	F (No Estructuración)	Recuento	15	11	26
		% de ITEM21	57,7%	42,3%	100,0%
		% de SEXO	6,0%	4,5%	5,3%
V (Estructuración)	V (Estructuración)	Recuento	234	232	466
		% de ITEM21	50,2%	49,8%	100,0%
		% de SEXO	94,0%	95,5%	94,7%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM21	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM22 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM22	No Visual	Recuento	108	111	219
		% de ITEM22	49,3%	50,7%	100,0%
		% de SEXO	43,5%	46,4%	45,0%
Visual	Visual	Recuento	140	128	268
		% de ITEM22	52,2%	47,8%	100,0%
		% de SEXO	56,5%	53,6%	55,0%
Total		Recuento	248	239	487
		% de ITEM22	50,9%	49,1%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM23 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM23	No Responsabilidad	Recuento	111	78	189
		% de ITEM23	58,7%	41,3%	100,0%
		% de SEXO	44,8%	32,1%	38,5%
	Responsabilidad	Recuento	137	165	302
		% de ITEM23	45,4%	54,6%	100,0%
		% de SEXO	55,2%	67,9%	61,5%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM23	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM24 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM24	F (No Persistencia)	Recuento	20	13	33
		% de ITEM24	60,6%	39,4%	100,0%
		% de SEXO	8,0%	5,4%	6,7%
	V (Persistencia)	Recuento	229	229	458
		% de ITEM24	50,0%	50,0%	100,0%
		% de SEXO	92,0%	94,6%	93,3%
Total		Recuento	249	242	491
		% de ITEM24	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM25 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM25	No Motivación	Recuento	54	34	88
		% de ITEM25	61,4%	38,6%	100,0%
		% de SEXO	21,7%	14,0%	17,9%
	Motivación	Recuento	195	209	404
		% de ITEM25	48,3%	51,7%	100,0%
		% de SEXO	78,3%	86,0%	82,1%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM25	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM26 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM26	Externo	Recuento	38	32	70
		% de ITEM26	54,3%	45,7%	100,0%
		% de SEXO	15,3%	13,2%	14,3%
	Interno	Recuento	210	211	421
		% de ITEM26	49,9%	50,1%	100,0%
		% de SEXO	84,7%	86,8%	85,7%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM26	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM27 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM27	No Afecta Ruido	Recuento	46	32	78
		% de ITEM27	59,0%	41,0%	100,0%
		% de SEXO	18,7%	13,4%	16,1%
	Afecta Ruido	Recuento	200	207	407
		% de ITEM27	49,1%	50,9%	100,0%
		% de SEXO	81,3%	86,6%	83,9%
Total		Recuento	246	239	485
		% de ITEM27	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM28 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM28	Iluminación Baja	Recuento	110	106	216
		% de ITEM28	50,9%	49,1%	100,0%
		% de SEXO	44,2%	44,0%	44,1%
	Iluminación Alta	Recuento	139	135	274
		% de ITEM28	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	55,8%	56,0%	55,9%
Total		Recuento	249	241	490
		% de ITEM28	50,8%	49,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM29 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM29	Frío	Recuento	104	94	198
		% de ITEM29	52,5%	47,5%	100,0%
		% de SEXO	41,9%	39,8%	40,9%
	Calor	Recuento	144	142	286
		% de ITEM29	50,3%	49,7%	100,0%
		% de SEXO	58,1%	60,2%	59,1%
Total		Recuento	248	236	484
		% de ITEM29	51,2%	48,8%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM30 *

			SEX		Total
			Masculin	Femenin	
ITEM3	V(No Sentado	Recuent	179	189	368
		% de ITEM3	48,6%	51,4%	100,0
		% de SEX	72,2%	78,4%	75,3%
	F (Sentado	Recuent	69	52	121
		% de ITEM3	57,0%	43,0%	100,0
		% de SEX	27,8%	21,6%	24,7%
Total		Recuent	248	241	489
		% de ITEM3	50,7%	49,3%	100,0
		% de SEX	100,0	100,0	100,0

Tabla de contingencia ITEM31 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM31	No Por la Tarde	Recuento	135	127	262
		% de ITEM31	51,5%	48,5%	100,0%
		% de SEXO	54,7%	53,1%	53,9%
	Por la Tarde	Recuento	112	112	224
		% de ITEM31	50,0%	50,0%	100,0%
		% de SEXO	45,3%	46,9%	46,1%
Total		Recuento	247	239	486
		% de ITEM31	50,8%	49,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM32 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM32	F (No Necesita Movilidad)	Recuento	124	140	264
		% de ITEM32	47,0%	53,0%	100,0%
		% de SEXO	50,4%	58,8%	54,5%
	V (Necesita Movilidad)	Recuento	122	98	220
		% de ITEM32	55,5%	44,5%	100,0%
		% de SEXO	49,6%	41,2%	45,5%
Total		Recuento	246	238	484
		% de ITEM32	50,8%	49,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM33 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM33	No Grupo	Recuento	118	142	260
		% de ITEM33	45,4%	54,6%	100,0%
		% de SEXO	47,6%	59,2%	53,3%
	Grupo	Recuento	130	98	228
		% de ITEM33	57,0%	43,0%	100,0%
		% de SEXO	52,4%	40,8%	46,7%
Total		Recuento	248	240	488
		% de ITEM33	50,8%	49,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM34 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM34	No Compañero-os	Recuento	89	92	181
		% de ITEM34	49,2%	50,8%	100,0%
		% de SEXO	35,7%	38,7%	37,2%
	Compañero-os	Recuento	160	146	306
		% de ITEM34	52,3%	47,7%	100,0%
		% de SEXO	64,3%	61,3%	62,8%
Total		Recuento	249	238	487
		% de ITEM34	51,1%	48,9%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM35 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM35	Independencia	Recuento	191	176	367
		% de ITEM35	52,0%	48,0%	100,0%
		% de SEXO	76,7%	72,4%	74,6%
	Dependencia	Recuento	58	67	125
		% de ITEM35	46,4%	53,6%	100,0%
		% de SEXO	23,3%	27,6%	25,4%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM35	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM36 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM36	F (Impulsividad)	Recuento	83	62	145
		% de ITEM36	57,2%	42,8%	100,0%
		% de SEXO	33,3%	25,6%	29,5%
	V (Reflexividad)	Recuento	166	180	346
		% de ITEM36	48,0%	52,0%	100,0%
		% de SEXO	66,7%	74,4%	70,5%
Total		Recuento	249	242	491
		% de ITEM36	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM37 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM37	F (No Estructuración)	Recuento	22	14	36
		% de ITEM37	61,1%	38,9%	100,0%
		% de SEXO	8,8%	5,8%	7,3%
V (Estructuración)	V (Estructuración)	Recuento	227	229	456
		% de ITEM37	49,8%	50,2%	100,0%
		% de SEXO	91,2%	94,2%	92,7%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM37	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM38 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM38	No Visual	Recuento	95	104	199
		% de ITEM38	47,7%	52,3%	100,0%
		% de SEXO	38,2%	43,7%	40,9%
Visual	Visual	Recuento	154	134	288
		% de ITEM38	53,5%	46,5%	100,0%
		% de SEXO	61,8%	56,3%	59,1%
Total		Recuento	249	238	487
		% de ITEM38	51,1%	48,9%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM39 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM39	F (No Responsabilidad)	Recuento	70	38	108
		% de ITEM39	64,8%	35,2%	100,0%
		% de SEXO	28,7%	15,9%	22,4%
V (Responsabilidad)		Recuento	174	201	375
		% de ITEM39	46,4%	53,6%	100,0%
		% de SEXO	71,3%	84,1%	77,6%
Total		Recuento	244	239	483
		% de ITEM39	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM40 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM40	No Persistencia	Recuento	201	191	392
		% de ITEM40	51,3%	48,7%	100,0%
		% de SEXO	80,7%	79,3%	80,0%
Persistencia		Recuento	48	50	98
		% de ITEM40	49,0%	51,0%	100,0%
		% de SEXO	19,3%	20,7%	20,0%
Total		Recuento	249	241	490
		% de ITEM40	50,8%	49,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM41 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM41	F (No Motivación)	Recuento	18	9	27
		% de ITEM41	66,7%	33,3%	100,0%
		% de SEXO	7,3%	3,7%	5,5%
V (Motivación)	V (Motivación)	Recuento	229	234	463
		% de ITEM41	49,5%	50,5%	100,0%
		% de SEXO	92,7%	96,3%	94,5%
Total	Total	Recuento	247	243	490
		% de ITEM41	50,4%	49,6%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM42 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM42	F (Externo)	Recuento	102	78	180
		% de ITEM42	56,7%	43,3%	100,0%
		% de SEXO	41,0%	32,2%	36,7%
V (Interno)	V (Interno)	Recuento	147	164	311
		% de ITEM42	47,3%	52,7%	100,0%
		% de SEXO	59,0%	67,8%	63,3%
Total	Total	Recuento	249	242	491
		% de ITEM42	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM43 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM43	No Afecta Ruido	Recuento	64	42	106
		% de ITEM43	60,4%	39,6%	100,0%
		% de SEXO	25,7%	17,3%	21,5%
	Afecta Ruido	Recuento	185	201	386
		% de ITEM43	47,9%	52,1%	100,0%
		% de SEXO	74,3%	82,7%	78,5%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM43	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM44 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM44	F (Iluminación Baja)	Recuento	96	85	181
		% de ITEM44	53,0%	47,0%	100,0%
		% de SEXO	38,6%	35,6%	37,1%
	V (Iluminación Alta)	Recuento	153	154	307
		% de ITEM44	49,8%	50,2%	100,0%
		% de SEXO	61,4%	64,4%	62,9%
Total		Recuento	249	239	488
		% de ITEM44	51,0%	49,0%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM45 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM45	F (No Sentado)	Recuento	78	60	138
		% de ITEM45	56,5%	43,5%	100,0%
		% de SEXO	31,5%	24,7%	28,1%
V (Sentado)	V (Sentado)	Recuento	170	183	353
		% de ITEM45	48,2%	51,8%	100,0%
		% de SEXO	68,5%	75,3%	71,9%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM45	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM46 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM46	No Por la Noche	Recuento	145	138	283
		% de ITEM46	51,2%	48,8%	100,0%
		% de SEXO	58,5%	58,0%	58,2%
Por la Noche	Por la Noche	Recuento	103	100	203
		% de ITEM46	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	41,5%	42,0%	41,8%
Total		Recuento	248	238	486
		% de ITEM46	51,0%	49,0%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM47 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM47	No Necesita Movilidad	Recuento	123	130	253
		% de ITEM47	48,6%	51,4%	100,0%
		% de SEXO	49,8%	53,5%	51,6%
	Necesita Movilidad	Recuento	124	113	237
		% de ITEM47	52,3%	47,7%	100,0%
		% de SEXO	50,2%	46,5%	48,4%
Total		Recuento	247	243	490
		% de ITEM47	50,4%	49,6%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM48 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM48	No Compañero-os	Recuento	101	106	207
		% de ITEM48	48,8%	51,2%	100,0%
		% de SEXO	40,7%	44,4%	42,5%
	Compañero-os	Recuento	147	133	280
		% de ITEM48	52,5%	47,5%	100,0%
		% de SEXO	59,3%	55,6%	57,5%
Total		Recuento	248	239	487
		% de ITEM48	50,9%	49,1%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM49 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM49	No Sentado	Recuento	111	117	228
		% de ITEM49	48,7%	51,3%	100,0%
		% de SEXO	44,8%	48,1%	46,4%
	Sentado	Recuento	137	126	263
		% de ITEM49	52,1%	47,9%	100,0%
		% de SEXO	55,2%	51,9%	53,6%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM49	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM50 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM50	F (Independencia)	Recuento	10	12	22
		% de ITEM50	45,5%	54,5%	100,0%
		% de SEXO	4,0%	5,0%	4,5%
	V (Dependencia)	Recuento	239	230	469
		% de ITEM50	51,0%	49,0%	100,0%
		% de SEXO	96,0%	95,0%	95,5%
Total		Recuento	249	242	491
		% de ITEM50	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM51 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM51	F (Impulsividad)	Recuento	36	17	53
		% de ITEM51	67,9%	32,1%	100,0%
		% de SEXO	14,5%	7,0%	10,8%
V (Reflexividad)	V (Reflexividad)	Recuento	213	226	439
		% de ITEM51	48,5%	51,5%	100,0%
		% de SEXO	85,5%	93,0%	89,2%
Total		Recuento	249	243	492
		% de ITEM51	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM52 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM52	F (No Estructuración)	Recuento	58	65	123
		% de ITEM52	47,2%	52,8%	100,0%
		% de SEXO	23,4%	26,7%	25,1%
V (Estructuración)	V (Estructuración)	Recuento	190	178	368
		% de ITEM52	51,6%	48,4%	100,0%
		% de SEXO	76,6%	73,3%	74,9%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM52	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM53 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM53	No Motora	Recuento	112	94	206
		% de ITEM53	54,4%	45,6%	100,0%
		% de SEXO	45,3%	39,2%	42,3%
	Motora	Recuento	135	146	281
		% de ITEM53	48,0%	52,0%	100,0%
		% de SEXO	54,7%	60,8%	57,7%
Total		Recuento	247	240	487
		% de ITEM53	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM54 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM54	F (No Responsabilidad)	Recuento	48	22	70
		% de ITEM54	68,6%	31,4%	100,0%
		% de SEXO	19,3%	9,3%	14,4%
	V (Responsabilidad)	Recuento	201	214	415
		% de ITEM54	48,4%	51,6%	100,0%
		% de SEXO	80,7%	90,7%	85,6%
Total		Recuento	249	236	485
		% de ITEM54	51,3%	48,7%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM55 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM55	F (No Motivación)	Recuento	9	3	12
		% de ITEM55	75,0%	25,0%	100,0%
		% de SEXO	3,6%	1,2%	2,4%
V (Motivación)	V (Motivación)	Recuento	240	239	479
		% de ITEM55	50,1%	49,9%	100,0%
		% de SEXO	96,4%	98,8%	97,6%
Total		Recuento	249	242	491
		% de ITEM55	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM56 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM56	Externo	Recuento	61	44	105
		% de ITEM56	58,1%	41,9%	100,0%
		% de SEXO	24,5%	18,2%	21,4%
Interno	Interno	Recuento	188	198	386
		% de ITEM56	48,7%	51,3%	100,0%
		% de SEXO	75,5%	81,8%	78,6%
Total		Recuento	249	242	491
		% de ITEM56	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM57 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM57	Tumbado (No Sentado)	Recuento	107	104	211
		% de ITEM57	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	43,1%	43,7%	43,4%
	No Tumbado (Sentado)	Recuento	141	134	275
		% de ITEM57	51,3%	48,7%	100,0%
		% de SEXO	56,9%	56,3%	56,6%
Total		Recuento	248	238	486
		% de ITEM57	51,0%	49,0%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM58 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM58	No A Intervalos	Recuento	128	134	262
		% de ITEM58	48,9%	51,1%	100,0%
		% de SEXO	52,0%	56,1%	54,0%
	A Intervalos	Recuento	118	105	223
		% de ITEM58	52,9%	47,1%	100,0%
		% de SEXO	48,0%	43,9%	46,0%
Total		Recuento	246	239	485
		% de ITEM58	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM59 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM59	F (No Necesita Movilidad)	Recuento	228	213	441
		% de ITEM59	51,7%	48,3%	100,0%
		% de SEXO	91,9%	87,7%	89,8%
V (Necesita Movilidad)	V (Necesita Movilidad)	Recuento	20	30	50
		% de ITEM59	40,0%	60,0%	100,0%
		% de SEXO	8,1%	12,3%	10,2%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM59	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM60 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM60	F (No Individual)	Recuento	123	125	248
		% de ITEM60	49,6%	50,4%	100,0%
		% de SEXO	49,4%	52,1%	50,7%
V (Individual)	V (Individual)	Recuento	126	115	241
		% de ITEM60	52,3%	47,7%	100,0%
		% de SEXO	50,6%	47,9%	49,3%
Total		Recuento	249	240	489
		% de ITEM60	50,9%	49,1%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM61 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM61	Lugar No Al Final	Recuento	178	172	350
		% de ITEM61	50,9%	49,1%	100,0%
		% de SEXO	71,5%	71,4%	71,4%
	Lugar Al Final	Recuento	71	69	140
		% de ITEM61	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	28,5%	28,6%	28,6%
Total		Recuento	249	241	490
		% de ITEM61	50,8%	49,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM62 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM62	Independencia	Recuento	169	171	340
		% de ITEM62	49,7%	50,3%	100,0%
		% de SEXO	68,1%	70,7%	69,4%
	Dependencia	Recuento	79	71	150
		% de ITEM62	52,7%	47,3%	100,0%
		% de SEXO	31,9%	29,3%	30,6%
Total		Recuento	248	242	490
		% de ITEM62	50,6%	49,4%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM63 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM63 F (Impulsividad)	Recuento		46	36	82
	% de ITEM63		56,1%	43,9%	100,0%
	% de SEXO		18,5%	14,9%	16,7%
V (Reflexividad)	Recuento		203	205	408
	% de ITEM63		49,8%	50,2%	100,0%
	% de SEXO		81,5%	85,1%	83,3%
Total	Recuento		249	241	490
	% de ITEM63		50,8%	49,2%	100,0%
	% de SEXO		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM64 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM64 No Motora	Recuento		41	29	70
	% de ITEM64		58,6%	41,4%	100,0%
	% de SEXO		16,5%	12,0%	14,3%
Motora	Recuento		207	213	420
	% de ITEM64		49,3%	50,7%	100,0%
	% de SEXO		83,5%	88,0%	85,7%
Total	Recuento		248	242	490
	% de ITEM64		50,6%	49,4%	100,0%
	% de SEXO		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM65 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM65	F (Externo)	Recuento	117	82	199
		% de ITEM65	58,8%	41,2%	100,0%
		% de SEXO	47,4%	33,9%	40,7%
V (Interno)	Recuento	130	160	290	
	% de ITEM65	44,8%	55,2%	100,0%	
	% de SEXO	52,6%	66,1%	59,3%	
Total	Recuento	247	242	489	
	% de ITEM65	50,5%	49,5%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla de contingencia ITEM66 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM66	F (Independencia)	Recuento	144	146	290
		% de ITEM66	49,7%	50,3%	100,0%
		% de SEXO	58,3%	60,8%	59,5%
V (Dependencia)	Recuento	103	94	197	
	% de ITEM66	52,3%	47,7%	100,0%	
	% de SEXO	41,7%	39,2%	40,5%	
Total	Recuento	247	240	487	
	% de ITEM66	50,7%	49,3%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla de contingencia ITEM67 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM67	Impulsividad	Recuento	67	40	107
		% de ITEM67	62,6%	37,4%	100,0%
		% de SEXO	27,1%	16,7%	22,0%
	Reflexividad	Recuento	180	200	380
		% de ITEM67	47,4%	52,6%	100,0%
		% de SEXO	72,9%	83,3%	78,0%
Total		Recuento	247	240	487
		% de ITEM67	50,7%	49,3%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia ITEM68 * SEXO

			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
ITEM68	No Motora	Recuento	21	19	40
		% de ITEM68	52,5%	47,5%	100,0%
		% de SEXO	8,5%	7,8%	8,1%
	Motora	Recuento	227	224	451
		% de ITEM68	50,3%	49,7%	100,0%
		% de SEXO	91,5%	92,2%	91,9%
Total		Recuento	248	243	491
		% de ITEM68	50,5%	49,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

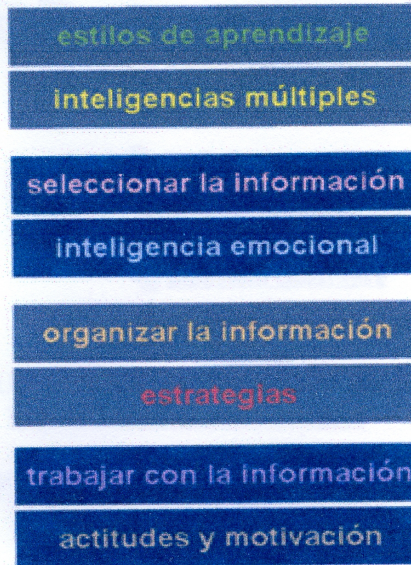
ANEXO 3

ANEXO 3

APRENDER A APRENDER

<http://www.galeon.com/aprenderaaprender>

aprender a aprender



El porqué de esta página - Esta también es tu página - Enlaces **novos** - Quién soy yo -

¿quieres saber si la información que buscas está en esta página?



Buscar

Buscar

¡recomienda
esta página
a tus amigos!

UNIVERSIDAD DE DEUSTO · ICE

<http://www.ice.deusto.es>



- **Curso de Experto en Evaluación Educativa**
- **Diploma de Postgrado (Experto) y Master en Dirección y Gestión de Centros Educativos**
- **Proyecto de Calidad Integrado (PCI)**
- **Formación del profesorado**
- **Seminario de Equipos Directivos (SEDID)**
- **RAS: Revista del Aula Social**
- **Demostración del Curso de Experto en Evaluación Educativa: Guía para el aprendizaje**
- **Biblioteca Questware**
- **Test: ¿Cuál es su estilo de aprendizaje?**

DEP. DE EDUCACIÓN · GOBIERNO DE CANARIAS

<http://www.educa.rcanaria.es>

Consejería de Educación, Cultura y Deporte

ENLACES NOVEDADES MAPA DE LA WEB PROGRAMAS

GOBIERNO DE CANARIAS

SISTEMA EDUCATIVO
APOYO AL AULA
PROFESORADO
CENTROS EDUCATIVOS Y CEPS
ALUMNADO
INFORMACIÓN GENERAL
PERSONAL NO DOCENTE
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN
ASOCIACIONES
LEGISLACIÓN
BOE

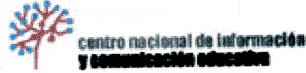
Mensaje institucional
Organigrama de la Consejería
Web de la Viceconsejería de Cultura y Deportes
Revista Educación Canaria
ICEC
OPEEC
Canarias@Digital-PDSIC

Pacto por la calidad, compromiso
Programa Pince!+
Consejo Escolar de Canarias
Formación en Centros Educativos
Publicaciones
Boletín Oficial de Canarias

ESPECIAL INTERÉS

PNTIC · MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
<http://www.pntic.mec.es>

[buscar] [novedades] [1]




CNICE	EDUCACIÓN	CURSOS	TECNOLOGÍA	- F m ec
<ul style="list-style-type: none"> - Centros Educativos <ul style="list-style-type: none"> » Webs de centros » Buscar un centro - Proyectos en desarrollo <ul style="list-style-type: none"> » Aldea Digital » Aulas Hospitalarias - Servicios para usuarios - Premios a materiales curriculares - Revista RED - Colaboración internacional: <ul style="list-style-type: none"> » Seminario MECD-OCDE sobre Nuevas Tecnologías » Matriz: Entorno para el aprendizaje de idiomas » EUN -Red Europea de Redes Educativas » EUC -Aula Europea » Año Europeo de las Lenguas 2001 - Colaboración con las Comunidades Autónomas <ul style="list-style-type: none"> » ABCES -Programa de gestión de bibliotecas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Medios Audiovisuales - TV Educativa <ul style="list-style-type: none"> » TV Educativa » Tú controlas: Convenio de Autorregulación » Seguimiento de la TV educativa » Documentos sobre los medios » Enlaces de interés » Normativa sobre los medios » Nuestras producciones audiovisuales - Producciones propias - Multimedia <ul style="list-style-type: none"> » Jardín Botánico » Museo Arqueológico » Antares » Claves de la Evolución Humana » Educación Visual » Ales - Páginas temáticas - Descartes - Legislación educativa - Documentos del Sistema Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Para profesores <ul style="list-style-type: none"> » Cursos de formación de profesores en TIC » Curso de formación en Educación a Distancia - Para adultos <ul style="list-style-type: none"> » Aula Mentor (46 cursos) - Algunos cursos Mentor: <ul style="list-style-type: none"> » "Educación para la Salud" » "Medios Audiovisuales" » "Educación Infantil" » "Escuela de Padres" » "Iniciación a la Informática" » "Iniciación a la programación" » "Programación con Java" - Otros cursos <ul style="list-style-type: none"> » Cursos de Español para Extranjeros - Enseñanzas Reglada <ul style="list-style-type: none"> » Educación Primaria » Educación Secundaria » Enseñanzas de Régimen Especial: Idioma <ul style="list-style-type: none"> » That's English! - Ayudas para formación de profesores y licencias de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas informáticas y telemáticas <ul style="list-style-type: none"> » Internet <ul style="list-style-type: none"> - Información General - Glosario - Navegadores » Herramientas internet <ul style="list-style-type: none"> - FTP - Telnet - Gopher - Buscadores - Correo - News - Chat - IRC » Creación de páginas web » Diseño de páginas web » Seguridad de programas » Lenguajes para internet <ul style="list-style-type: none"> » Liron » Bases de datos » Archivivut » Teleconferencia » Traductores » Compresores - Rincón del principiante - Taller del experto 	
CNICE	EDUCACIÓN	CURSOS	TECNOLOGÍA	

Copyright y Cédula de exención de responsabilidad
 © Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Año 2000



CEC · JUNTA DE ANDALUCÍA
<http://averroes.ccc.junta-andalucia.es>



Servicios a centr

La Red Averroes
Formación del profesorado
Programas educativos
Programas europeos
Recursos informáticos
Publicaciones
Anuncios y convocatorias
Enlaces

Temas de Actualidad
Foros Educación @ Andalucía
Propuesta de temas de debate

Búsqueda
Conten
Nuestr
Infanti
Primar
Secund
Forma
Educat
Orient
a la di
Educat
Patrim

Zona de Lectura
Literatura en línea
Programa de animación a la lectura
Bibliotecas

Otras noticias
Red de información sobre el EURO 2004
IV Concurso de Programas Informáticos Educativos y Páginas Web Educativas
Han sido temas de actualidad

Consulta a libros de texto

Búsqueda Libre
Novedi
del Ser

Departamento de Innovación y Formación

ALDEA DIGITAL
<http://adigital.pntic.mec.es>



[home] [busca] [novedades] [fr]

Aldea Digital

Proyecto de integración de la escuela rural en las redes de comunicación



El proyecto en la actualidad:
español --- inglés --- francés
Web Provinciales
Materiales de Formación de Profesores
Información de Interés

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

<http://www.ine.es>

INE Instituto Nacional de Estadística

IPC de julio 2001: 0,2%
Consulte en INEbase la información detallada

[INEbase](#)
[Notas de prensa](#)
[IPC](#)
[INE](#)
[Organización estadística](#)
[Productos y servicios](#)

INEbase
La información estadística del INE actualizada al día. Millones de datos agrupados por temas, con facilidades de búsqueda.

El IPC
Toda la información del IPC español y de la Unión Europea. Resultados detallados actualizados.

El INE
Oficina del Censo Electoral

La organización estadística en España
Legislación, estructura, IOE, ...

Productos y servicios
Servicios al público, catálogos, ...

Banco de datos TEMPUS

Revistas especializadas

Proyectos, documentos de trabajo y publicaciones en el web

cifras INE
Nota resumen "España al día"
Folleto "Últimas cifras"

euroWeb

Carta de servicios

Control OJD

UIMP
El INE colabora con la UIMP

Boletín de Cifras de Población a 1 de enero de 2000
Proyecciones de la población de España calculadas a partir del Censo de 1991. Emigración y mortalidad

Demografía empresarial. Directorio Central de Empresas a 01/01/2001
Movimiento natural de población. Datos definitivos 1999

El empuje del Sector Servicios. Año 1999
La información estadística del sector más dinámico de la economía

Censos de Viviendas 2K
En esta página e información sobre censos

22 de octubre FALTAN

Indice Lib
Pasos de la C 2001 - Madrid
Teléfono: 91 5
e-mail: indice@
Adquirir num

Boletín trimestral de coyuntura
Descubre la publicación que contiene la Contabilidad trimestral de España y el Momento económico. La obra de referencia sobre la coyuntura económica

Boletín mensual estadística
Consulte en INE la publicación nº 1
Toda la información estadística española con la máxima

España en Cifras 2000
Ya está disponible la versión web de España en cifras 2000 nuestra publicación clásica de divulgación que resume los datos estadísticos más importantes de España

Venta de pu contra rent
Acceso a nuestra al público para reembolso

Inventario de operaciones estadísticas de la Administración General del Estado. Plan Estadístico Nacional 2001-2004

Estadística	Periodo	Dato
Variedad en un año		
IPC general	07/01	3,9%
IPC armonizado (España)	07/01	3,7%
IPC armonizado OJD	07/01	2,8%

El Anus de Espi de infor estadíst recopilá proveri fuentes, externa: sense co ofrecer un reflexo cuanti

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

681

Universidad de Málaga

Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria

Francisca Valdivia Ruiz

682

Universidad de Málaga