

Estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria: un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes

David Lanza Escobedo¹ y Vanesa Sánchez Souto²

¹Universidad Autónoma de Madrid, ²Universidad de La Coruña (España)

El objetivo de este trabajo se centra en conocer el uso que hacen los alumnos de las estrategias de aprendizaje, viendo si existen diferencias en función de su origen nacional. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) a un total de 70 estudiantes –37 españoles y 33 inmigrantes– de 1º y 4º ESO, procedentes de cuatro centros, de diferente titularidad, ubicados en la provincia de Lugo (Galicia). Para el análisis estadístico se empleó el programa SPSS 15.0. Nuestros resultados indican que los alumnos, españoles e inmigrantes, muestran un nivel adecuado en el uso que hacen de las estrategias de aprendizaje sin que se hayan registrado diferencias significativas entre ambos grupos. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en función del género. Concretamente en la subescala de control emocional, en la que los chicos españoles obtuvieron una puntuación más alta que los inmigrantes. Además, si tenemos en cuenta el curso, vemos cómo los alumnos de 1º ESO españoles alcanzan puntuaciones más elevadas en la escala de sensibilización y en la subescala de control emocional frente a los chicos inmigrantes de su mismo curso. Por otro lado, aunque los estudiantes inmigrantes de 4º ESO –varones– obtienen puntuaciones más bajas en las subescalas de organización y transferencia frente a sus compañeros de 1º ESO, manifiestan un mayor control emocional.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Educación Secundaria, alumnos españoles e inmigrantes.

Learning strategies in secondary school: a comparative study of the use between spanish and immigrant students. The aim of this work is to know the use that students do of the learning strategies, seeing there are differences according to the national origin. To this end, it was applied the Learning Strategies Questionnaire (CEA) to 70 students –37 Spanish and 33 immigrants– of 1st and 4th grade of Secondary School from four different centers, publics and privates, located in Lugo (Galicia). For the statistic analysis we used the SPSS 15.0 program. Our results indicate that the students –Spanish and immigrants– show an adequate level in their use of the learning strategies, without significative differences registered in both groups. However, significative differences were found according to the gender. Specifically in the emotional control subscale, where the Spanish boys obtained a higher punctuation than immigrants. Moreover, if we consider the grade, we see that Spanish students of 1st grade achieve higher punctuations in the sensitization scale and emotional control subscale than immigrant boys of the same grade. On the other hand, although the immigrant students of 4th –males– obtain lower punctuations in the organization and transference subscales than their classmates of 1st grade, showing a greater emotional control.

Key words: Learning strategies, Secondary School, Spanish and immigrant students.

En las últimas décadas nuestras aulas han experimentado un incremento de alumnos procedentes de otros países, lo cual implica un enorme desafío para docentes y educadores, sobre todo a la hora de gestionar y estructurar los procesos de aprendizaje. Estamos ante una tarea difícil y compleja, agravada –la mayor parte de las veces– por desajustes curriculares y un desconocimiento de la lengua vehicular. Por ello, es habitual encontrarnos con problemas de rendimiento escolar, el cual es mayor en el alumnado inmigrante y mucho más frecuente entre los chicos (C. IOÉ, 2003). En este sentido, uno de los factores que afecta de forma positiva al rendimiento académico es el uso eficaz de las estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Cano y Justicia 1993; Román y Gallego, 1997). Concretamente, las estrategias de aprendizaje son aquellos dispositivos que pone en marcha el estudiante –de forma intencional y consciente– con el objetivo de alcanzar una determinada meta de aprendizaje, adaptando sus decisiones a las condiciones contextuales en las que se produce el aprendizaje (Beltrán, 1996; Monereo, 1999; Valle, González, Cuevas y Fernández, 1999). Precisamente, podemos clasificar dichas estrategias en tres grandes grupos:

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

2. Estrategias cognitivas. Hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, estaríamos ante un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información a favor de unas determinadas metas de aprendizaje. Dentro de este grupo, las cuatro estrategias más importantes serían: la repetición, selección y elaboración. La repetición tiene como finalidad mantener vivo el material informativo en la memoria a corto plazo y

transferirlo a la memoria a largo plazo. Ahora bien, esta estrategia no es suficiente para lograr un aprendizaje significativo, ya que depende más bien de las otras tres estrategias. Concretamente, la estrategia de selección se encarga de seleccionar la información que uno piensa que es relevante a fin de procesarla mejor, y con mayor profundidad. Es el primer paso para la comprensión del significado del material con el que estamos trabajando. Si el discente desconoce o es incapaz de separar lo esencial de lo secundario, difícilmente puede comprender el significado de un texto. Lo que haría en estos casos, sería almacenar o grabar memorísticamente los datos para luego reproducirlos miméticamente. Además, la estrategia de selección se apoya en una serie de técnicas, tales como el subrayado, el resumen o el esquema, que contribuyen al desarrollo de la tarea selectiva. Por otro lado, la estrategia de organización se encarga de tejer relaciones entre los elementos informativos previamente seleccionados. Y es que, es fundamental que el material esté organizado y estructurado para mantener y mejorar su recuerdo. Por último, la estrategia de elaboración tiene como misión mejorar los procesos de aprendizaje a través de la adición de ejemplos, analogías a la información que se está aprendiendo con el objetivo de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende. Asimismo, dentro de esta segunda categoría incluiríamos las estrategias de personalización, relacionadas con la creatividad y el pensamiento crítico.

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

Así pues, si atendemos al componente cognitivo, Barca y Brenlla (2006) y Barca, Brenlla, Santamaría y González (1999) encuentran que los alumnos que adoptan un enfoque profundo de aprendizaje (motivaciones y estrategias de aprendizaje de tipo comprensivo) son los que obtienen un mejor rendimiento académico. Por otro lado, Camarero, Martín y Herrero (2001) señalan que los alumnos con mayor rendimiento escolar hacen un mayor uso de las estrategias metacognitivas, de control y socioafectivas. Además, Lozano, González, Núñez, Lozano-Fernández y Álvarez (2001) en un trabajo con 254 estudiantes de secundaria y bachillerato de Asturias hallan que los estudiantes con un alto rendimiento usan significativamente más las estrategias de

adquisición de la información y codificación, especialmente las de elaboración y organización. Por su parte, Beltrán (2003) expone la existencia de una relación significativa entre el rendimiento académico alto y el uso de las estrategias de elaboración y organización.

Ubicándonos en un segundo nivel –y tomando como referencia el componente afectivo– Núñez, González, García, González-Pumariega, Rocés, Álvarez y González (1998) estudian cómo influye el autoconcepto del alumno en el uso que hace de las estrategias de aprendizaje. Sus resultados parecen confirmar que los alumnos que tienen un autoconcepto positivo disponen de mayores recursos cognitivos y motivacionales –estrategias de aprendizaje– que los alumnos con un autoconcepto negativo, y que cuanto más positivo es el autoconcepto académico del estudiante, mayor número de estrategias profundas de aprendizaje utiliza, mayor es su motivación y concentración, menor es su ansiedad y más positiva es su actitud hacia la escuela. Como bien explican Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012) cuando el estudiante cuenta con estrategias de apoyo y una valoración de sí mismo como aprendiz, es capaz de afrontar mejor las tareas escolares. Por el contrario, cuando el alumno tiene unas metas de valoración social y miedo al fracaso altas, el rendimiento académico disminuye (Barca, Porto y Barca, 2009; González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002; Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida y Barca, 2005). En esta misma línea Rosário, Lourenço, Paiva, González-Pienda y Valle (2012) concluyen que los alumnos con más fracaso escolar son los que presentan una menor autoeficacia y utilidad percibida para regular su propio aprendizaje. Además, la autoeficacia académica y la motivación para las tareas escolares tienden a disminuir a lo largo de la escolaridad, comenzando ya en la Educación Secundaria Obligatoria (Anderman, Maehner y Midgley, 1999; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002; Valle *et al.*, 2008). En la misma línea, Pajares y Valiante (2002) encontraron que la autoeficacia de los alumnos para utilizar las estrategias de autorregulación iba disminuyendo a medida que los estudiantes avanzaban de Primaria a Bachillerato. Asimismo, en una investigación reciente con alumnos de Educación Secundaria, Lanza y Souto (2011) descubrieron que a medida que el alumno avanza a lo largo de la escolaridad, y por tanto en edad, empeoran sus estrategias de aprendizaje. Paralelamente, Cano (2000) detectó que las alumnas superan significativamente a los alumnos en motivación, interés y actitud. Grimes (1995), analizó las diferencias de género en la utilización de estrategias de aprendizaje medidas con el LASSI de Weinstein (1987). Sus resultados indican que las alumnas obtienen mayor puntuación que los alumnos en las escalas de actitud, motivación, administración de tiempo, ayudas de estudio y autocomprobación.

Por último, respecto al fracaso escolar en el alumnado extranjero, Huguet y Navarro (2006), señalan una investigación realizada por Collier (1987) en la que se pone de manifiesto que los alumnos llegados a EE.UU., entre los 8 y 12 años (con

escolarización previa en su país de origen) precisan entre 5 y 7 años para alcanzar el nivel de sus pares angloamericanos en lectura, ciencias sociales y naturales. Sin embargo, aquellos que llegan después de los 12 años, a menudo ya están fuera de la escuela antes de poder alcanzar dicho nivel. Igualmente, cabe destacar la investigación realizada por Siguan (1998) con niños inmigrantes en Cataluña; en la que concluye que aquellos alumnos inmigrados que comienzan la escolaridad antes de los seis años adquieren una competencia lingüística que les permite enfrentarse a la escolaridad con normalidad, mientras que los alumnos que se incorporan a la escuela en una edad más tardía, presentan un mayor déficit lingüístico que afecta a su rendimiento escolar. En este sentido, tal y como apuntan León del Barco, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas (2007), otro de los aspectos que influye en los resultados académicos –de los alumnos inmigrantes– es el autoconcepto. Estos parecen mostrar un autoconcepto más pobre que los autóctonos, percibiéndose con más dificultades para conseguir y mantener sus amistades.

Con todo, el objetivo de este trabajo se centra en conocer el uso que hacen los alumnos de Educación Secundaria de las estrategias de aprendizaje, viendo si este varía en función del origen nacional.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 70 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (37 españoles y 33 inmigrantes) de 1º y 4º ESO (véase tabla 1) procedentes de cuatro centros, de diferente titularidad, ubicados en la provincia de Lugo (Galicia).

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Españoles		Inmigrantes	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1º ESO	9	9	6	7
4º ESO	8	11	9	11

Instrumento

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

Procedimiento

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

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

RESULTADOS

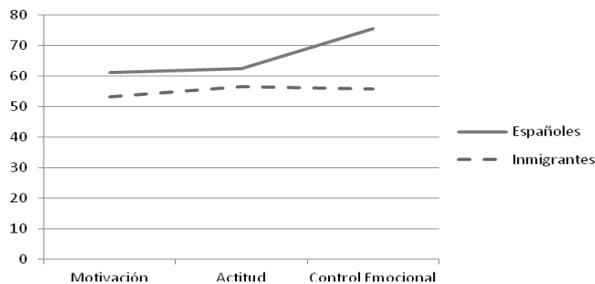
Los resultados indican que los alumnos –españoles e inmigrantes– muestran un nivel adecuado en el uso que hacen de las estrategias de aprendizaje ($M=57.59$ y $M=53.73$), sin que se hayan registrado diferencias significativas, entre ambos grupos, en cada una de las escalas y subescalas (véase tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las once subescalas

Escalas	Subescalas	Alumnos españoles		Alumnos inmigrantes	
		Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	Motivación	59.65	28.53	55.76	31.84
	Actitud	58.05	24.40	61.30	27.69
	Control Emocional	64.46	27.30	52.58	31.39
Elaboración	Elaboración	55.41	29.47	54.58	29.64
	Organización	52.30	28.60	47.79	28.70
	Selección	49.41	26.05	53.70	32.20
Personalización	Transferencia	56.41	27.20	46.76	28.32
	Pensamiento Crítico	51.97	26.34	51.76	30.22
	Recuperación	47.35	24.15	47.55	24.97
Metacognición	Planificación	45.89	29.27	49.61	28.35
	Regulación	45.97	30.93	43.76	26.17

Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas en función del género. Concretamente en la subescala de control emocional (véase figura 1), en la que los chicos españoles obtuvieron una puntuación más alta que los inmigrantes ($F=4.364$; $p<0.05$). Además, si tenemos en cuenta el curso, vemos cómo los alumnos de 1º ESO españoles alcanzan puntuaciones más elevadas en la escala de sensibilización ($F=4.994$; $p<0.05$) y en la subescala de control emocional ($F=13.622$; $p<0.01$) en comparación con los estudiantes inmigrantes de su mismo curso.

Figura 1. Puntuación media de los estudiantes varones en las tres subescalas que componen la escala de sensibilización



En esta misma línea, observamos cómo los estudiantes españoles varones presentan un mayor control emocional que las chicas ($F=5.582$; $p<0.05$). Asimismo, las alumnas de 1º ESO españolas exhiben una mejor actitud ($F=5.142$; $p<0.05$) frente a sus compañeras de 4º ESO, alcanzando una puntuación más elevada –las primeras– en la escala de sensibilización ($F=4.407$; $p<0.05$). Por otro lado, los discentes españoles –en general– de 1º ESO muestran una mejor actitud que los de 4º ESO ($F=7.311$; $p<0.05$), obteniendo, a su vez, una puntuación significativamente superior en la escala de sensibilización ($F=6.124$; $p<0.05$) tal y como puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las cuatro escalas del alumnado español

	1º ESO		4º ESO	
	Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	67.86	14.44	53.89	19.37
Elaboración	49.54	24.28	55.02	20.88
Personalización	55.36	15.06	48.59	25.57
Metacognición	50.02	24.13	42.05	22.13
Total	62.00	23.79	53.42	29.06

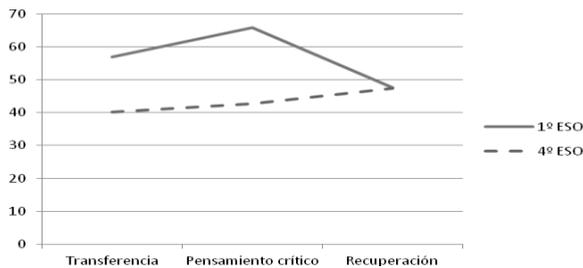
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las once subescalas en el alumnado varón inmigrante

Escalas	Subescalas	1º ESO		4º ESO	
		Media	D. Típica	Media	D. Típica
Sensibilización	Motivación	57.00	36.02	50.56	33.20
	Actitud	56.67	22.50	56.11	32.18
	Control Emocional	31.17	27.93	72.11	23.58
Elaboración	Elaboración	65.67	34.36	39.89	30.96
	Organización	59.50	21.76	29.11	26.82
	Selección	58.33	31.88	49.56	27.09
Personalización	Transferencia	66.83	16.06	32.44	31.24
	Pensamiento Crítico	60.83	23.75	45.44	36.14
	Recuperación	51.50	32.21	42.78	19.05
Metacognición	Planificación	57.50	32.97	44.11	27.42
	Regulación	38.33	23.16	31.00	25.70

En el caso del alumnado inmigrante (véase tabla 4), descubrimos cómo los estudiantes varones de 4º ESO obtienen puntuaciones más bajas en las subescalas de organización ($F=5.320$; $p<0.05$) y transferencia ($F=6.081$; $p<0.05$) que a sus compañeros

de 1º ESO. Ahora bien, los primeros manifiestan un mayor control emocional que los segundos ($F=9.394$; $p<0.01$). Por su parte, las alumnas de 1º ESO reflejan un nivel superior frente a sus compañeras de 4º ESO en pensamiento crítico ($F=5.294$; $p<0.05$). Igualmente, se encontraron diferencias significativas en la misma subescala ($F=5.216$; $p<0.05$) en función del curso (véase figura 2), obteniendo una puntuación más alta los alumnos de 1º ESO en comparación con los de 4º ESO.

Figura 2. Puntuación media del alumnado inmigrante en las tres subescalas que componen la escala de personalización



DISCUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos anteriormente, podemos afirmar que las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos de Educación Secundaria están desarrolladas satisfactoriamente. Ahora bien, parece que los alumnos españoles –varones– muestran un mejor control emocional que los inmigrantes, sobre todo en el caso de los alumnos 1º ESO. Esto supondría que el alumnado inmigrante se sentiría poco valorado por sus iguales y tendría más dificultades para exponer sus opiniones. Además, los chicos españoles de 1º ESO puntúan más alto que los inmigrantes –de su mismo curso– en la escala de sensibilización, lo que conllevaría un uso mucho más eficiente, por parte de los primeros, de las estrategias de apoyo. Por otro lado, los estudiantes españoles –varones– presentan un mayor control emocional que las chicas, lo que indicaría que estas se mostrarían más intranquilas ante los exámenes y tareas escolares. Asimismo, parece que las alumnas de 1º ESO están más motivadas que sus compañeras de 4º ESO hacia los contenidos académicos, reflejando una mejor actitud y considerando el esfuerzo un medio de logro. En este sentido, obtienen puntuaciones más altas en la escala de sensibilización, lo que revelaría que las alumnas de 1º ESO no tendrían dificultades para establecer nexos con sus iguales, gozarían de un buen autoconcepto y estarían más motivadas para aprender que sus compañeras de 4º ESO. Estos hallazgos también se generalizan al grupo total de estudiantes españoles, donde los discentes de 1º ESO muestran una mejor actitud frente a los de 4º ESO y puntúan significativamente más alto en la escala de sensibilización.

Paralelamente, los alumnos inmigrantes –varones– de 1º ESO a diferencia de los de 4º ESO, aplican lo aprendido en lugar de acumular contenidos (transferencia), al mismo tiempo, los resumen y esquematizan para comprenderlos y utilizarlos mejor (organización). Sin embargo, se mostrarían más inquietos que los segundos, ante los exámenes y tareas de clase aunque hayan trabajado previamente (control emocional). Por último, las alumnas inmigrantes de 1º ESO contrastan, en mayor medida que las de 4º ESO, diferentes informaciones antes de hacerlas propias, mostrando una clara curiosidad por aprender. Esta diferencia en cuanto al pensamiento crítico, también se hace extensible a todo el grupo de alumnos inmigrantes sin tener en cuenta el género. Y es que, mientras a los alumnos de 1º ESO les reta la comprensión de aspectos complejos y tratan de hacerlo desde diferentes perspectivas, los discentes de 4º ESO no cuestionan los contenidos, asumiéndolos tal y como se plantean.

REFERENCIAS

- Anderman, E., Maehrer, M. y Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Barca, A., Almeida, L.S., Porto, A.M., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Barca, A. y Brenlla, J.C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de Educación Secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12(13), 389-398.
- Barca, A., Brenlla, J.C., Santamaría, S. y González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria: Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3(4), 229-272.
- Barca, A., Porto, A. y Barca, E. (2009). Motivación y aprendizaje en el alumnado de Educación Secundaria con alto y bajo rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. En A. Barca (2009) (Coord.), *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). CEA. *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2001). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cano, F. (2000). Las diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano, F y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.
- C.I.OÉ. (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero. *Cuadernos de pedagogía*, 326, 63-68.
- González, J.A., González, R., Núñez, J.C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

- Grimes, S.K. (1995). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning- study strategies. *Journal of Callege Student Development*, 36(5), 422-430.
- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527.
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2011). ¿Varía el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes en función del género y curso académico?: Un estudio exploratorio con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Lugo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3) 161-172.
- León del Barco, B., Felipe, E., Gómez-Carroza, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos. Inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Lozano, L., González, J.A., Núñez, J.C., Lozano L.M. y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5(7), 203-216.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos procesos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- Mascaranhas, S., Almeida, L.S y Barca. A. (2005). Estilos atribucionais e rendimento académico: un estudo con estudantes brasileiros do ensino medio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 10, 221-228.
- Monereo, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la Educación Secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*, (pp. 69-103). Barcelona: Horsori.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Pajares, F. y Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologic*, 45, 211-221.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1997). ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M.O., Núñez, J.C., González-Pienda, A. y Valle. A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Valle, A., González, R., Cuevas L.M. y Fernández, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Valle, A., Núñez, J.C, Cabanach, R., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. y Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-Regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.

Recibido: 1 de marzo de 2013

Recepción Modificaciones: 8 de marzo de 2013

Aceptado: 19 de agosto de 2013