

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA.

Soledad Domene Martos
Margarita Rodríguez Gallego

1.- PRESENTACIÓN

En cualquier etapa educativa los profesores deben dar a las habilidades de aprendizaje y a los hábitos de trabajo autónomo una valor esencial, y mucho más en ésta que se considera como puente entre una enseñanza de inicio y generalización de conceptos y procedimientos, la enseñanza primaria, a otra más concreta y especializada como es el bachillerato. Todos los docentes demandamos a los alumnos que sepan relacionar los diferentes contenidos, que conecten lo nuevo con lo que ya saben y no memoricen de forma mecánica, que aprendan a organizar su trabajo...Este capítulo está destinado a profesores que quieren enseñar a sus alumnos estrategias para iniciar o mejorar el aprendizaje, a desarrollar el autoconcepto, la capacidad de concentración, de atención, de memorización. Conocer como establecer y desarrollar programas de intervención pedagógica de algunas de las estrategias de aprendizaje..

En este capítulo pretendemos conocer como usamos la cognición, tanto los alumnos como profesores, para entender que está pasando a nuestro alrededor. La cognición tiene que ver con el pensamiento y la comprensión; es decir, es el estudio de cómo funciona la mente.

Echemos un vistazo a los procesos cognitivos que, como observadores, podemos usar en el incidente que se presenta a continuación:

Usted vuelve a casa en el autobús. Está cansado, de modo que se limita a ir sentado dejando volar sus pensamientos. El autobús se para y suben algunos pasajeros. Distráido, mira como un par de ancianas rebuscan torpemente en sus monederos hasta que encuentran el dinero para el billete. La cola avanza a medida que los nuevos pasajeros cumplen con la rutina de pagar sus billetes y sentarse. Pero de repente el ritmo se interrumpe. La voz del conductor suena más alta y violenta. Usted empieza a prestar atención. Una mujer asiática parece tener dificultades para encontrar el importe, y el conductor, que es de raza blanca, está claramente impaciente. Ella parece cada vez más nerviosa, pero por fin encuentra el dinero y se dirige a su asiento.

Conforme el resto de pasajeros paga el billete, usted piensa en lo que ha sucedido. ¿Por qué se mostró tan intolerante el conductor? ¿Era racismo? Usted recuerda que no se había mostrado nada grosero con las señoras de raza blanca que también habían tardado en pagar.

Echemos un vistazo a los procesos cognitivos que, como observadores, podemos usar en el incidente anterior:

Al principio usted se limita a mirar lo que está ocurriendo. Esto implica el proceso cognitivo de la **percepción**, en tanto que usted capta lo que ocurre a su alrededor, identifica las figuras y las formas como seres humanos y características del ambiente, y encaja lo que está observando con lo que esperaría en una situación similar.

Cuando el acontecimiento deja de encajar con lo que usted esperaba, empieza a estar más alerta. Empieza a captar activamente lo que está sucediendo (a fijarse en ello, en lugar de observar simplemente de pasada). Este proceso cognitivo se conoce como **atención**.

A continuación usted piensa en ello. El proceso cognitivo de pensar implica elaborar lo que acaba de suceder, poniendo en juego su conocimiento previo y su comprensión general de la situación. En otras palabras, trata el acontecimiento como un problema social que debe resolverse. Este proceso cognitivo es el **pensamiento**.

Usted no se limita a pensar en ello, sino que también lo recuerda. Entra en juego el proceso cognitivo de la **memoria**, pues usted almacena el conocimiento que tiene sobre lo que ha sucedido, y las interpretaciones que hace de ello. Después, cuando se lo cuenta a alguien rescata la información de su memoria.

Por último, al contarlo a alguien supone el uso del **lenguaje**. Busca las palabras que expresarán su pensamiento y elige las que cree que evocarán mejor en sus amigos la situación tal como usted la vivió. El lenguaje que emplea y lo que piensa del incidente están estrechamente conectados.

Lo que hemos planteado anteriormente son los distintos aspectos de la cognición. Todos desempeñan un papel en la vida diaria; estamos todo el tiempo percibiendo, atendiendo, pensando y utilizando la memoria y el lenguaje.

2.- MAPA CONCEPTUAL



BLOQUE DE CONTENIDOS

1.- CONCEPTO DE ESTRATEGIAS

Para Monereo y Castelló (1997) una estrategia de aprendizaje es:

"Un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas" (p.54).

Para estos autores, actuar estratégicamente supone seleccionar distintos tipos de conocimientos en relación a las condiciones específicas de cada situación. Un conocimiento que agrupa los hechos, conceptos y principios (saber qué); un conocimiento que supone distintas formas de actuar, procedimientos algorítmicos o procedimientos heurísticos (saber cómo); un conocimiento de las actitudes, los valores y las normas que permite desarrollar un comportamiento aceptable (saber dónde) y un conocimiento condicional o estratégico (saber cuándo y por qué).

Hay que aclarar que las estrategias no son exactamente lo mismo que los procedimientos, las primeras supone una toma de decisiones en las que se activan procedimientos, pero también conceptos y actitudes.

Otra definición sobre estrategias cognitivas es la desarrollada por Beltrán Llera (1995), recogida por Gallego (1997):

"Conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos" (p. 23).

La estrategia, por tanto, es una operación mental, es una herramienta del pensamiento que el estudiante pone en marcha cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas.

Actualmente un concepto relevante en la conducta estratégica es la metacognición. John Flavell en 1970 la definió como la capacidad que tenemos de ser conscientes de procesos y productos internos cognitivos, es decir, significa *"conocer cómo conocemos"*.

Burón (1993) define la metacognición como:

"El conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas" (p.9).

La metacognición es el conocimiento autorreflexivo, puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación o *"intracognición"*. Brown en 1978 definió la metacognición como *"el conocimiento de nuestras cogniciones"*. Por tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad, etc. Para hacer referencia a cada uno de estos aspectos metacognitivos se habla de metamemoria, metaatención, metalectura, metaescritura, etc. y todo el conjunto de estas "metas" es la metacognición.

En general, se distinguen dos grandes áreas metacognitivas (Monereo y Castelló, 1997):

1. Conocimiento de las propias características cognitivas (competencias y limitaciones en cuanto a la atención, comprensión, memoria, ...). Es la historia de nuestros éxitos y fracasos en la utilización de nuestros recursos cognitivos, lo que sabemos sobre nuestra habilidad para concentrarnos, para retener y recordar algo, para adquirir y comprender nuevos conocimientos, para inferir o para inventar, nos permite construir una especie de "*autobiografía cognitiva*", de autoimagen, que empleamos para generar expectativas y anticipar resultados. El sentido que adopte este autoconcepto determinará en gran medida el grado de motivación con que el alumno afrontará una tarea o problema. Es un ámbito permanente y estable que tiende a consolidarse con la edad.
2. Supervisar o regular las operaciones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve un problema. Se trata de la habilidad que permite planificar una actividad mental, controlarla y finalmente, evaluarla para extraer conclusiones y adoptar medidas optimizadoras. Pero las operaciones deben supervisarse o regularse en función de los objetivos perseguidos y éstos deben interpretarse formando parte del contexto de la clase. Entendemos por contexto la representación mental que tienen profesor y alumnos del sentido y significado de las actividades que se realizan en el aula. Ese contexto se ha construido día a día a través de la interacción entre el profesor (sus concepciones, intereses, preferencias, actitudes, estilo,...), los contenidos que enseña (su organización, dificultad, relaciones con otros contenidos) y sus alumnos (sus concepciones, intereses, conocimientos y experiencias, relaciones, actitudes,...).

Resumiendo, el alumno que ejecuta una estrategia tiene un objetivo como rumbo, consistente en la interpretación que hace de las demandas de su profesor y también tiene unas condiciones de navegación que determinarán cuándo y por qué pilotar sus pensamientos y su conducta de un modo u otro. Estas condiciones tienen que ver con el propio alumno, con la tarea encomendada y con otros elementos del contexto derivados de la interacción educativa, con el profesor y su didáctica.

Con respecto a las condiciones que introducen las propias características del alumno, destacaremos tres variables esenciales:

- a) su nivel de conocimientos sobre la temática (qué sé sobre esto)
- b) la manera en qué percibe la tarea que el profesor le presenta (qué es lo que se me pide)
- c) sus expectativas de éxito con respecto a ella (qué resultados lograré)

En cuanto a las condiciones que se derivan de la tarea que se va a realizar, el nivel de exigencia de ésta (qué se requiere); extensión y complejidad de los conocimientos y habilidades que deben ponerse en marcha; y, muy especialmente, el tipo de evaluación (cómo se comunicará lo aprendido), mediante la cual el alumno deberá demostrar los resultados obtenidos.

Por último, con respecto a las condiciones que dependen de la dinámica de la clase que impone un profesor, podríamos identificar variables como las propias expectativas docentes sobre las competencias de sus alumnos (qué saben sobre esto); la disposición o el momento en que se presenta la tarea (qué están haciendo en la actualidad); o el clima de la clase (qué está permitido y prohibido), definido por las relaciones interpersonales y la atmósfera de tolerancia y participación que impera en el aula.

Burón (1993) afirma que un estudiante metacognitivamente maduro es aquel que sabe qué es comprender y cómo debe trabajar mentalmente para comprender. Al hacer esta distinción bimodal (*qué y cómo*), se resaltan dos dimensiones de la metacognición, anteriormente citadas: la metacognición como conocimiento de las operaciones mentales y la metacognición como

autorregulación de las mismas. Enseñar a autorregular la actividad mental es lo mismo que enseñar estrategias eficaces de aprendizaje. Tener buenas estrategias para memorizar, por ejemplo, significa que se ha desarrollado bien la habilidad para controlar eficazmente los procesos mentales responsables de la memorización.

El objetivo no es sólo que los alumnos conozcan qué estrategias deben usar, sino que trabajen estratégicamente. Se trata, pues, de crear unas situaciones de aprendizaje que les obliguen a usar las estrategias de forma continuada para que se conviertan en hábito de trabajo y estilo de aprendizaje, y este objetivo no se logra sólo con instrucciones teóricas, sino haciendo que lleguen a ser guías reales del trabajo escolar diario.

Para Banyard y otros (1995:54 y ss.) los factores que influyen en la metacognición son:

1. **Factores fisiológicos:** por ejemplo, la investigación sobre la atención ha descubierto una serie de cambios fisiológicos que tienen lugar cuando estamos prestando atención a algo y que actúan para potenciar nuestra receptividad hacia la información y nuestra disposición para actuar si fuera necesario. Algunos psicólogos, han descubierto que las imágenes de alimentos parecen más brillantes si tenemos hambre cuando las estamos mirando, etc.
2. **Factores individuales:** nuestros propios valores, antecedentes, conocimiento e ideas pueden influir en lo que percibimos y nuestras actitudes pueden significar una gran diferencia en cómo usamos el lenguaje.
3. **Factores sociales:** todos somos miembros de una sociedad e inconscientemente absorbemos los presupuestos de la sociedad en la que crecemos.

1.2. Diferencia entre capacidad, habilidad, estrategia y táctica

Para aclarar la diferencia entre estos conceptos vamos a poner un ejemplo. Ver es una capacidad, define una potencialidad genéticamente constituida en nuestra especie. En cambio, mirar es una habilidad, una potencialidad que tiene un individuo para realizar determinadas conductas que ha aprendido. El ver se convierte en mirar, la capacidad pasa a ser habilidad, cuando el alumno ha aprendido distintos procedimientos para utilizar y desarrollar la habilidad (mirar atentamente, con el rabillo del ojo, espiar, etc.). Las estrategias suponen la toma de decisiones conscientes que permiten seleccionar conocimientos apropiados a contextos de aprendizaje. La táctica es la habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general. Las tácticas son el último instrumento de las estrategias. Por eso se elige una u otra táctica, según la estrategia que se desee aplicar para adquirir un aprendizaje.

2.- CLASIFICACIÓN Y ENFOQUES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Encontramos algunas diferencias en cuanto a las clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, siguiendo a Beltrán Llera (1995) las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en:

1. Estrategias de apoyo que pueden ser de motivación, actitudes y autoconcepto.
2. Estrategias de procesamiento: repetición, selección, organización y elaboración.
3. Estrategias de personalización: pensamiento crítico-reflexivo y de creatividad.
4. Estrategias de metacognición: atención-concentración, comprensión y memoria. En este bloque consideramos de interés introducir las estrategias referidas a la lectura y escritura.

En este capítulo nos vamos a centrar fundamentalmente en las estrategias metacognitivas y en el autoconcepto, estrategia de apoyo.

Desarrollamos a continuación, las estrategias que analizaremos, siguiendo a Burón (1993):

1. **Metalectura:** es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y las operaciones implicadas en la misma, para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc. No es lo mismo leer un párrafo (lectura) que comentar la lectura misma (metalectura). En la metalectura se distinguen claramente los dos elementos: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer).
2. **Metacomprensión:** es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla; qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y como para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades, etc. Se hacen pocos esfuerzos por enseñar a leer/estudiar; en los primeros años de la escolaridad se trabaja para que los niños aprendan a leer pero, una vez que éstos han alcanzado un nivel aceptable en la lectura mecánica, son escasos los intentos que se hacen para enseñarles a leer comprendiendo. Como guía general podríamos decir que un alumno ha entendido una idea si sabe realizar al menos algunas de estas operaciones:
 - explicarla con sus propias palabras
 - buscar ejemplos distintos que lo confirmen
 - buscar ejemplos o argumentos en contra
 - reconocerla en circunstancias distintas
 - reconocerla aunque esté expresada con otras palabras
 - ver relaciones entre esa idea y otras ideas o hechos conocidos
 - usarla de distintas formas
 - prever algunas de sus consecuencias
 - sacar deducciones personales
 - usarla para explicar otros hechos

Para que los estudiantes no estudien todo de memoria podemos recurrir a las siguientes estrategias:

- a) Dejar que los alumnos usen en los exámenes los libros de texto, los apuntes, etc. y hacer preguntas que tengan que deducir del libro de texto y que exija haber leído y entendido bien la materia.
- b) Antes de explicar un tema decir que preguntas del mismo se van a hacer para el examen, pero formular unas preguntas que exijan pensar detenidamente en el contenido. Por ejemplo, busca 5 argumentos distintos, de la vida diaria que se opongan a lo que se expone en el tema. Explicar por qué se oponen.
- c) Decir a los alumnos, unas semanas antes del examen, que éste va a consistir en hacer un esquema global de toda la materia dada; pero en el examen no podrán usar libros ni apuntes.
- d) Mandar trabajos personales que exijan el ejercicio de la comprensión, siguiendo las directrices que se derivan del estudio de la metacomprensión.

- e) Dar copias de textos en los que haya inconsistencias, incongruencias, ausencia de relación lógica, etc. y pedir a los alumnos que las descubran. Sus propios exámenes escritos ofrecen abundantes textos para hacer este ejercicio.
3. Meta-atención: es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, cómo se evitan las distracciones, etc. Este conocimiento es el que nos permite darnos cuenta de las distracciones y poner los remedios (autorregular o controlar) para tomar medidas correctoras. El trabajo eficaz en el estudio presupone el desarrollo de la capacidad de atender selectivamente para comprender y memorizar lo esencial; y la atención estratégica se basa, a su vez, en la habilidad para definir los distintos niveles de importancia y dificultad de los numerosos datos informativos presentes en el texto, con el fin de distribuir el esfuerzo adecuadamente y no dedicar el mismo tiempo y esfuerzo a lo anecdótico y secundario que a lo esencial y nuclear del mensaje. La atención está en la base de todo aprendizaje. Atender exige concentración y tiene una gran dependencia de la voluntad. Si no existe concentración, es imposible el conocimiento. Cuanto mayor es el poder de concentración, más intenso será el estudio y el aprendizaje.

Existe una teoría del arousal de la atención sostenida. Según esta teoría, el tiempo que pueda estar concentrada la gente tiene mucho que ver con su grado de estimulación: si están demasiado relajados, es posible que no presten atención total, pero si están sobreexcitados, también cabe la posibilidad que cometan errores. El mejor estado es uno intermedio (ni demasiado relajado ni demasiado estimulado).

Las teorías de filtro proponen que producimos una especie de "cuello de botella", de modo que no toda la información que recibimos llega a ser procesada, y algo de ella se elimina por filtración. Una de las teorías de filtro sobre la atención selectiva propone que canalizamos la información en función de las características físicas. Así, por ejemplo, podemos prestar atención a las cosas que oímos sólo por uno de los oídos e ignorar lo que oímos por el otro.

El fenómeno cóctel es cuando otra información se entromete en nuestra atención y es cuando usted escucha su propio nombre o si la persona a la que usted oye por casualidad está hablando de algo sobre lo que usted está muy interesado o interesada. Triesman propuso un *modelo de atenuación* según el cual lo que hacemos no es exactamente eliminar la información por filtración, sino que la filtramos de tal forma que se vuelve más débil. Esto significa que casi toda la información pasará desapercibida, pero si es particularmente importante será captada.

Actividades para ayudar a desarrollar la meta-atención y/ o las habilidades para identificar las ideas importantes de un texto:

- a) Hacer conjuntos, igual que se hacen en Matemáticas, pero usando palabras o frases.
 b) Escoger lecturas adecuadas y pedir a los alumnos que expresen en tres líneas el argumento, siguiendo este esquema:

El problema que se presenta es.....
 Se tomó la solución de.....
 Y el resultado fue.....

- c) Pedir a los alumnos que lean un texto, escojan las ideas principales y justifiquen por qué lo son.
 d) Escoger una frase importante de una lección y pedir a los alumnos que busquen detalles que la confirman/apoyan/justifican/contradicen.
 e) Escoger unas 5 ideas importantes de una lección y pedir a los alumnos que, a partir de ellas, elaboren un párrafo o una redacción coherente añadiendo datos de la lección.

- f) Dar un párrafo a los alumnos y pedirles que deduzcan cuál es la idea principal. Hacer lo mismo con varios párrafos y, finalmente, con una lectura entera. (Esta debería ser la práctica semántica para empezar a enseñar a identificar las ideas principales y a resumir).
 - g) Escoger lecturas que no sean muy largas y pedir a los alumnos que las resuman progresivamente en 30, 20, 10, 5 líneas y, finalmente, que escojan un título para la lectura que sea como el resumen del resumen. (Esta actividad debería ser también una práctica semántica, junto con la anterior).
 - h) Realizar ejercicios frecuentes de condensación y expansión de textos.
4. Metamemoria: es el conocimiento que tenemos de nuestra memoria, capacidad, limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar, qué factores impiden recordar, etc. Los psicólogos establecen una distinción entre memoria episódica (acontecimientos particulares: cómo, cuándo y dónde sucedieron las cosas) y la memoria semántica (tiene que ver con las habilidades y con cómo hacer las cosas). Cuando memorizamos información intervienen tres etapas: codificar la información, de modo que pueda formar alguna representación mental; almacenar la información durante cierto tiempo y la recuperación de la información.

Craik y Lockhart (1973) creen que la razón por la que sólo recordamos algunas cosas durante períodos muy cortos y otras durante más tiempo no reside en que se conserven en diferentes almacenes (memoria a largo o corto plazo), sino en que las procesamos menos. Esto son distintos niveles de procesamiento de la información.

Mecanismos para mejorar la memoria a largo plazo (MLP):

- a) Mnemotécnica: para mejorar la MLP podemos usar mecanismos mnemotécnicos. Se trata de formas de ayuda a la memoria usando dispositivos artificiales, muchos de los cuales dependen para su éxito de imaginación visual en la etapa de codificación. Hay varios sistemas mnemotécnicos bien conocidos:
 - Repetición de un elemento único o simple (ejemplo: un nombre o número de teléfono).
 - Repaso sumativo: repetir una y otra vez elementos nuevos junto con otros ya conocidos.
 - Organización significativa: buscar relaciones significativas entre los elementos u ordenar en categorías elementos dispersos (ejemplo: juntar todos los nombres de minerales en una categoría y los de pájaros en otra).
 - Método de los loci: piense en una lista de elementos que necesite comprar. Luego utilice localizaciones familiares, como las habitaciones de la casa, forme una imagen visual de cada elemento ligándolo con una localización concreta. Ejemplo: para recordar pan, barra de labios y comida para el perro, podría imaginar la puerta de su habitación con una rebanada de pan clavada en ella, el espejo del cuarto de baño con una sonrisa pintada con barra de labios, y el perro comiendo su comida en la cocina.
 - Sistema de clave numérica (técnica de encasillar): suponga que tiene que recordar diez elementos. Empiece aprendiendo una rima simple: uno-perruno; dos-tos; tres-mes; cuatro-teatro; cinco-brinco; seis-deis; siete-juguete; ocho-tocho; nueve-llueve; diez-pep. Luego se imagina los elementos que tiene que recordar en asociación con la clave numérica relevante. Por ejemplo, si tiene que recordar que la primera palabra es "azúcar", podría visualizar un perro con azúcar sobre su nariz.
 - Método de la palabra clave: es una buena forma de aprender vocabulario extranjero, entre otras cosas: En inglés zanahoria es carrot. "Carro" se convierte en la palabra clave. Entonces se puede formar una imagen de, por ejemplo, un carro lleno de zanahorias y así establecer una conexión significativa entre la palabra española e inglesa.

- Texto narrativo: El método del eslabón narrativo implica conectar palabras carentes de relación, como una lista de cosas que hay que hacer en la ciudad, en una historia. En el siguiente ejemplo las palabras en mayúscula son las que deben recordarse. Ejemplo: "Hoy debo estar PRESENTE en la BIBLIOTECA cuando se acaben las ENTRADAS PARA EL CONCIERTO. Si ARCHIVO EL PAPEL en las CARPETAS en el estante REVISTA, mi SOMBRA DE OJOS estará blanco-LECHE. Tendré que tener cuidado de que mis MEDIAS no se manchen con el BOLÍGRAFO".
 - Rimas y ritmos: probablemente usted aprendió la rima "treinta días tiene noviembre..." para ayudarle a recordar el número de días de cada mes. Puede comprar cintas que enseñen a los niños.
 - Método Robinson (1961), SQ3R (abreviación de surveying, questioning, y las 3 erres: reading, reciting y reviewing). El método consiste en inspeccionar o examinar detenidamente (surveying) el texto que se quiere leer, hacerse preguntas (questioning) sobre lo que no se entiende, leerlo (reading), recitarlo (reciting) y revisar o repasar (reviewing) la información importante.
- b) Conocimiento de estrategias generales: deduciremos, por ejemplo, que para memorizar mejor se requiere concentrar la atención, evitar las distracciones, repetir los datos, etc.
- c) Re-creación del contexto: si alguien le pregunta que estaba usted haciendo el 3 de agosto de 1989 a las dos del mediodía, usted respondería "No sea ridículo, ¿cómo quiere que me acuerde?. Pero si usted empieza a recrear el contexto, sorprendentemente puede recordar gran cantidad de información. Ejemplo: el 3 de agosto estaba de vacaciones en Bretaña. Estaba en un camping de Carnac. Era el jueves de nuestra primera semana. Fuimos a la playa por la mañana y volvimos a casa para comer alrededor de las 1.30; así pues, debía estar sentado tomando pan, queso, ensalada, fruta y vino".
- d) Organización: este principio es especialmente útil cuando necesitamos almacenar cantidades masivas de información. Puede ser a través de mapas conceptuales o esquema.
- e) Si las técnicas presentadas resultan difíciles, escribir los puntos a recordar en un trozo pequeño de papel para llevar en el bolsillo. Se podrá consultar de cuando en cuando e ir recordando cada vez más puntos.
- f) Método PPLAC: está pensado para ayudar a mejorar la capacidad de estudiar y recordar el material de los libros de texto. El nombre procede de las iniciales de las cinco etapas en las que consiste el método:
- **Prever:** ojeada al capítulo para identificar las principales secciones y subsecciones.
 - **Preguntar:** implica leer los títulos de las secciones/subsecciones con cuidado y transformarlos en preguntas
 - **Leer:** leer la sección para obtener las respuestas a las preguntas planteadas
 - **Autorrecitar:** implica rememorar las principales ideas en voz alta o subvocalmente. Las etapas de preguntar y leer implican la elaboración del material y la de autorrecitación precisa la práctica de la recuperación de información.
 - **Comprobar:** intentar recordar los principales puntos después de terminado el capítulo entero.

La *teoría del olvido* se fundamenta en que olvidamos porque no hemos tenido las pistas adecuadas para recordar, pasando por el olvido de algo por interferencia con otra información.

Las estrategias que los estudiantes pueden seguir son las siguientes:

- a) Una definición se recuerda mejor si se entiende bien.

- b) Para memorizar el vocabulario de un idioma lo mejor es repasarlo con frecuencia, aunque sea poco tiempo cada vez.
 - c) Lo que no se entiende bien se olvida pronto, aunque se memorice a fondo.
 - d) Si una idea que repites de memoria no puedes decirla de otra forma, con tus propias palabras, significa que se ha memorizado sin entenderla bien.
 - e) El mejor modo de usar la memoria en el estudio es tratar de comprender bien el tema y, después, repasar las ideas principales.
5. Metaescritura: es el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Entre los conocimientos se incluye saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo, etc.

Las estrategias didácticas propuestas son:

- a) Es preciso convencer y convencerse que un examen no es una sesión para explayar el espíritu contando y demostrando todo lo que se sabe, tenga o no relación con las preguntas del examen, sino que éste sirve para demostrar que se sabe responder a una pregunta o solucionar un problema.
- b) Devolver los exámenes a los alumnos para que ellos mismos corrijan su propia redacción, fijándose en estos aspectos: ortografía, estructura gramatical, enlace lógico y secuencial de las frases, relación entre pregunta y respuesta, orden de exposición de los elementos, coherencia de sintaxis, consistencia en la argumentación, desviación del tema, presencia de elementos irrelevantes y/o incongruentes, etc.
- c) Elegir respuestas de exámenes que sean buenas, malas y regulares. Entregar copias a los alumnos y pedirles que las clasifiquen de mejor a peor. Discutir por qué unas son buenas, otras malas y otras regulares, y llegar a definir qué características hacen que una respuesta sea buena o mala.
- d) Escoger respuestas de exámenes con inconsistencias, incoherencias gramaticales, falta de lógica, etc. Entregar una copia a los alumnos y pedirles que las juzguen, haciendo ver los aspectos positivos y negativos de las respuestas.
- e) Escoger exámenes escritos, dar copias a los alumnos y pedirles que descubran todos los elementos que no sirven para responder a las preguntas y que están de adorno.
- f) Elegir resúmenes al azar, hechos por los alumnos, dar copias a la clase y pedir que los califiquen. Discutir por qué unos son mejores que otros y hacer ver qué cualidades debe reunir un resumen bien hecho.

La autoestima y autoconcepto las conoceremos a través de los dos casos que se presentan en el punto de ejemplos en los cuales aparece el concepto y tipos de autoestima y su relación con el autoconcepto, así como la importancia de estos en el progreso del aprendizaje de los alumnos de esta etapa.

3. DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son útiles y necesarias, como hemos comentado anteriormente, para aprender a aprender. Permiten organizar la información, seleccionar los conceptos relevantes o establecer relaciones entre diferentes partes de una información, es decir, gestionar y procesar la información que debe aprenderse y tender un puente entre esta nueva información y lo que los alumnos ya saben.

Las estrategias deben enseñarse integradas en contextos y contenidos escolares específicos, y a través de procedimientos de tipo más interdisciplinario, es decir, aquellos que comparten varias áreas, como, por ejemplo, las técnicas de estudio clásicas, pero en el seno de cada una de las materias.

El profesor podrá según Gallego (1997:27) desarrollar las estrategias de aprendizaje de acuerdo con dos enfoques:

- a) *Enfoque de infusión*: las estrategias se establecen dentro del propio desarrollo del programa. El profesor presenta el contenido de estudio, lo explica, desarrolla y esclarece, etc. y selecciona las estrategias más apropiadas a la sesión y tema del momento.
- b) *Enfoque directo*: son programas directos dirigidos a los alumnos para que desarrollen unas estrategias. El alumno las aprende separadamente del currículo escolar. Su aprendizaje y utilización es independiente a los contenidos académicos.

Por otra parte, Burón (1993: 141 y ss.) establece tres enfoques para la enseñanza de estrategias de aprendizaje:

- a) *Instrucción mecánica*: se les exige a los alumnos que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Ejemplo: aprender una lista de palabras que consta de nombres de plantas, aves y minerales, mezcladas al azar, y les pedimos que las organicen previamente en categorías.
- b) *Instrucción razonada*: se les pide a los alumnos que realicen una tarea pero se les explica por qué deben hacerlo así, resaltando su importancia y utilidad.
- c) *Instrucción metacognitiva*: exige del profesor no sólo que haga ver a sus alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, sino también que les lleve a que ellos mismos lo comprueben. El objetivo que se persigue es que el alumno descubra por sí mismo la utilidad de las estrategias y desarrolle su metacognición, conociendo que formas de actuación mental son más eficaces en cada situación; es decir, que aprenda a aprender. El alumno sabe trabajar por sí mismo y autorregular su sistema de trabajo, porque sabe autoobservar sus estrategias, comprobar su eficacia y descubrir nuevas técnicas sin la guía constante de otra persona.

El papel del profesor es el de aprendiz permanente que debe estar al día de los avances que realiza la ciencia y la cultura de su tiempo, tanto en lo que se refiere al corpus de conocimientos de la materia que enseña, como en relación a su didáctica. En esta doble faceta de docente y de aprendiz especializado, el profesor debería actuar también estratégicamente.

En su calidad de docente, debe planificar y regular sus clases, seleccionando los contenidos curriculares y los procedimientos de enseñanza más apropiados a las características de los alumnos y a las condiciones del contexto en el que trabaja. Como constante aprendiz de su especialidad, el profesor debe reconocer cuáles son los contenidos fuertes que articulan su materia, y cuyo aprendizaje debe garantizar; cuáles son los aspectos más complejos y difíciles a los que debe dedicar más tiempo; o cuáles son los errores característicos para anticiparlos y prevenirlos, etc.

Además, el profesor siempre actúa como un modelo para el alumno. Los alumnos se sienten más motivados cuando el profesor muestra motivación por lo que enseña; los alumnos atribuyen sus resultados a su esfuerzo cuando el profesor atribuye a su enseñanza buena parte de los progresos de sus alumnos; los alumnos mejoran sus habilidades comunicativas cuando el profesor cultiva la tolerancia y el diálogo en clase, etc.

El factor relevante que verdaderamente permite a los alumnos adquirir estrategias de aprendizaje y aprender a aprender es la forma en que se desarrollan las secuencias de enseñanza/aprendizaje. Monereo y Castelló (1997: 66) presentan una secuencia didáctica para la enseñanza de estrategias:

- a) *Modelamiento de la estrategia*: el profesor presenta la estrategia mediante un modelamiento. Por ejemplo: selecciona un artículo sobre ecología de un periódico, realiza una ampliación de su contenido en una transparencia y se autoimpone un objetivo que es extraer las ideas básicas del texto.
- b) *Prácticas guiadas de la estrategia*: una vez concluido el modelamiento, los estudiantes analizan el proceso que ha seguido el profesor y tratan de identificar las fases que ha ejecutado, las opciones que ha tomado y los interrogantes que se ha formulado, etc. Los estudiantes realizan diferentes prácticas guiadas leyendo, por ejemplo, el mismo texto con la ayuda de la guía, pero con un objetivo de comprensión algo distinto o con nuevos artículos que el profesor les proporciona con una temática similar.
- c) *Interiorización de la estrategia*: el profesor pide a los alumnos que retiren la guía y traten de interiorizarla. Les propone otras lecturas con distintos objetivos para que pongan a prueba su nueva estrategia.
- d) *Práctica independiente de la estrategia*: el profesor anima a los alumnos a que realicen una práctica independiente, de manera que aplique esta estrategia lectora en otras asignaturas y fuera de la escuela cuando se enfrenten a objetivos de comprensión parecidos.

Los resultados de un programa dependerán en gran medida de la calidad de la enseñanza implicada. Un profesor especialmente hábil obtendrá con frecuencia buenos resultados, incluso con un material mediocre, mientras que el mejor material no podrá compensar una mala enseñanza.

La mayoría de los programas subrayan la importancia de la participación, la exploración y el descubrimiento por parte de los alumnos y reconocen también la necesidad de un tipo de exploración y descubrimiento guiados.

Nickerson y otros (1990) argumentan que un programa debe cumplir los siguientes requisitos:

- *Objetivos educativos*: el objetivo fundamental de la enseñanza es un aumento significativo de la capacidad para pensar eficazmente.
- *Procedimientos educativos*: el saber hacia donde se desea ir constituye un gran paso hacia la determinación de cómo llegar hasta allí.
- *Procedimientos de evaluación*: lo que se desea saber es si un programa ha tenido efectos sustanciales y duraderos sobre el pensamiento de los alumnos en un sentido general.
- *Transferencia*: estos programas pretenden equipar a los alumnos con las habilidades que más tarde aplicarán en circunstancias diferentes de las de la enseñanza.
- *Entornos favorables*: mantener una atmósfera en la cual las ideas puedan expresarse con libertad sin temor al ridículo; al igual que la provisión de recompensas ante los esfuerzos de los alumnos; el silencio después de una pregunta o después de que un alumno conteste; aceptar, fomentar, integrar y ampliar las ideas del alumno"; "aclarar"; "proporcionar información adicional, etc.
- *Motivación*: los alumnos motivados aprenden con mayor rapidez que los desmotivados. Los programas diseñados para aumentar el pensamiento deben respetar el deseo de los alumnos de saber por qué deberían estar interesados en aprender lo que se les pide que aprendan. En especial si el material presentado no es intrínsecamente interesante para

ellos, es tarea del profesor el hacerles saber por qué deben dedicarse a la tarea. Existe un vínculo causal entre la motivación y el desempeño, es decir, el éxito promueve el éxito, porque motiva. Una persona perderá su interés en una actividad si fracasa una y otra vez.

- *Actitudes*: una cosa es adquirir los instrumentos y asimilar los conocimientos que puedan ser útiles en las tareas cognitivamente exigentes, y otra cosa es desarrollar el hábito de la utilización de estos instrumentos y estos conocimientos. Entre las actitudes a enseñar se encuentran: respeto por las opiniones de los demás, llegar a conclusiones apoyadas en hechos, modificar el criterio propio cuando las pruebas indican que debe ser modificado, etc.

Nuestra propuesta es que para el diseño de cualquier programa de intervención para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje se deben plantear los siguientes apartados, teniendo en cuenta la importancia del trabajo en equipo para su progreso y consolidación, implicando para ello al equipo docente, al tutor y la familia:

1. Objetivos
2. Estrategias de intervención: referidas a la comunidad escolar y familiar
3. Métodos de intervención: a través de tutoría o de la enseñanza
4. Material de apoyo

Las responsabilidades del tutor en el desarrollo del programa serán:

- a) Detectar, en colaboración con el equipo docente, a los alumnos con algún déficit en el proceso de enseñanza/aprendizaje
- b) Coordinar la actuación del equipo docente
- c) Coordinar las reuniones del equipo docente y los objetivos a aplicar
- d) Facilitar a las familias estrategias y posibles tomas de decisiones que apoyen el programa que se lleva a cabo con sus hijos.

Las responsabilidades del equipo docente en el desarrollo del programa serán:

- a) Detectar conjuntamente con el tutor a los alumnos con algún déficit
- b) Aplicar los acuerdos del equipo docente
- c) Elaborar pautas, fichas, estrategias, material que puedan mejorar el programa
- d) Colaborar con el tutor en la aplicación y orientación individual del alumno.

4.- EJEMPLIFICACIONES DE PROGRAMAS PARA EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE DISTINTAS ESTRATEGIAS.

4.1.- LECTURA

<u>PROYECTO LECTOR DEL CENTRO</u>
<i>Por todos es reconocida la importancia que tiene la lectura en todas las etapas educativas, y aún durante toda la vida, como llave que da acceso a muchos conocimientos y es un medio fundamental para la formación permanente de las personas. Teniendo en cuenta estas razones y que la técnica lectora puede perfeccionarse a lo largo de toda la vida y que el apetito lector se puede presentar en cualquier momento, en el centro LA SALLE de Burgos se realiza un PROYECTO LECTOR en el cual están incluidos todos los niveles educativos. Este PROYECTO LECTOR es un elemento más del Proyecto Curricular de Centro.</i>
<u>OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO LECTOR DEL CENTRO:</u>
<i>1.- Desarrollar las habilidades lectoras perceptivas propias de cada etapa para conseguir la suficiente fluidez en cada nivel.</i>
<i>2.- Ampliar la comprensión lectora, no sólo en el área lingüística sino en las diversas materias del currículo.</i>
<i>3.- Elaborar un programa de lecturas adecuadas para cada nivel.</i>
<i>4.- Propiciar que los alumnos pasen de ser lectores pasivos a ser lectores activos y descubran el gusto por la lectura y la utilicen en sus ratos de ocio.</i>
<i>5.- Promover campañas para que se cree un ambiente favorable a la lectura en el Centro.</i>
<i>6.- Que todo el profesorado se sienta implicado en el Proyecto Lector para contribuir desde su área a mejorar la lectura ay a leer cada texto como exige ser leído.</i>
<i>7.- Potenciar el uso de la biblioteca de Aula y la del Centro aportando medios económicos e iniciativas para que los alumnos y profesores las utilicen con asiduidad.</i>
<i><u>EL PROYECTO LECTOR</u> en el Centro LA SALLE está contextualizado y secuenciado, teniendo en cuenta las necesidades educativas y las líneas de acción de cada nivel educativo.</i>
<i>1. De ese manera en el segundo ciclo de Educación Infantil se realiza un APRENDIZAJE LECTO-ESCRITOR basado en el constructivismo y con una metodología activa fundamentada en el aprendizaje significativo y en la mediación del profesor/a.</i>
<i>2. En Educación Primaria para superar el reto de formar auténticos y verdaderos lectores en nuestros alumnos sabemos que.....un buen lector, debe.....</i>
LEER RÁPIDAMENTE
RECORDAR LO LEIDO

ADQUIRIR UN GUSTO POR LA LECTURA
Y ESTO IMPLICA SER : <u>LECTOR EFICAZ.</u>
<i>Y la forma de desarrollar una técnica Eficaz de Lectura, supone trabajar dos aspectos:</i>
VELOCIDAD
COMPRENSIÓN
<i>Para ello se emplea en todos los ciclos de Educación Primaria las técnicas de LECTURA EFICAZ, que favorecen el desarrollo y la adquisición de capacidades lectoras; usando unos <u>Recursos Metodológicos</u> como:</i>
<i>Material Audiovisual: Vídeo.</i>
<i>Programas Informáticos: Ordenador.</i>
<i>Material Impreso: Juegos de Lectura./Libros de Lectura. /Pruebas de Lectura Eficaz.</i>
<i>3. En el nivel educativo de E.S.O. se siguen desarrollando técnicas de lectura y ejercicios encaminados directamente a mejorar la fluidez y la comprensión lectora, formando parte del diseño curricular de etapa y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>
<i>De acuerdo con el PROYECTO LECTOR, en las lecturas y en los ejercicios que proponemos para la E.S.O. trabajamos diferentes tipos de lecturas.</i>
<i>Para ejercitar y desarrollar las diferentes formas de lectura se seleccionan distintos textos repartidos en UNIDADES DE TRABAJO.</i>
<u>ANIMACIÓN LECTORA</u>
<i>Hay momentos a lo largo del curso escolar en el que se unifican y aglutinan todas las secciones del centro en torno a unas jornadas y sesiones de ANIMACIÓN LECTORA.</i>
<i>En estos momentos se realizan actividades que facilitan el acercamiento, la predisposición y la incitación previa a una futura lectura. La tipología de las actividades es muy diversa, destacando las creativas, lúdicas, participativas y diversos actos en torno al libro.</i>
<i>Dependiendo de los niveles educativos dichas actividades están secuenciadas para los niveles de EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN PRIMARIA, ESO y BACH.</i>
<u>SEMANA DE ANIMACIÓN LECTORA</u>
<i>En el centro La Salle, tenemos una semana dedicada a la lectura, con una serie de actividades especiales en cada ciclo. Con ello se pretende fomentar el interés de los alumnos por la lectura y enseñar lo maravilloso de esta. Para que, mediante las actividades programadas a lo largo de esta</i>

semana, aprendan el hábito de leer y disfrutar con ello. Sección de la E.S.O.

Las actividades previas a la visita del cuentacuentos consisten en decorar los pasillos y aulas de forma que motive la lectura de cuentos. Los profesores deben de sacar una lista de cuentos (que no sólo sean los tradicionales) con el fin de ampliar el campo de lectura de los alumnos.

La actividad que se realiza a nivel de toda la sección es: UN CONCURSO DE CUENTOS. En la que participan todos los alumnos que lo deseen. Previa a esta actividad en las clases de Lengua se ha estudiado las distintas partes de que consta un cuento, los elementos esenciales que debe de tener un cuento y el tipo de lenguaje que se debe de emplear.

Como colofón a esta actividad se realiza la visita del cuentacuentos a los dos ciclos de esta sección. Hay que tener muy presente el repertorio y la forma de presentación de dicho cuentacuentos, ya que debe de motivar y conectar con los alumnos de forma muy positiva.

Sección de Bachillerato

En esta sección se realizan las mismas actividades que en la E.S.O. con la misma estructura e igual metodología, teniendo en cuenta la edad de los alumnos.

LECTURA DE LIBROS--- VISITA DEL AUTOR

Este momento de Animación Lectora tiene la misma estructura para todas las secciones del Centro. Que consiste en Todos los alumnos del Centro compran un libro propuesto por los profesores. Cada nivel tiene uno diferente de acuerdo con la edad y los intereses de cada uno de ellos. La lectura de este libro se realiza de manera individual, creando momentos en el aula y otros a nivel personal fuera de ella.

Posterior a su lectura se realizan puestas en común, debates.. donde se comentan las impresiones que ha producido su lectura, y actividades que completen su comprensión.

Como colofón a esta lectura se realiza la visita del autor a los distintos niveles y ciclos; en dicha visita el autor comenta la realización de su libro, su forma de expresarse, sus motivaciones.....Y al fin al se crea un diálogo de los alumnos con el autor.

Cuadro Nº 1: Ejemplo de animación a la lectura en un centro
(<http://www3.planalfa.es/salleburgos/Lengua/Web/ESO-BACH.htm>)

4.2.- CONCENTRACIÓN-ATENCIÓN

En numerosas ocasiones nuestro alumnado, pierde muchas oportunidades en casa, con los amigos, en la calle, en los centros educativos..., sólo por el hecho de no estar escuchando; es decir, por no tener la capacidad suficiente de atención y concentrarse en lo que se les dice.

Es por ello por lo que debemos estimular el sentido del oído y la capacidad de atención y concentración porque es en los centros educativos donde gran parte de sus aprendizajes se realizarán a través de la enseñanza oral, y el resto por la lectura.

Atención es dirigir, concentrar la energía psíquica en algo (Comenio), su carencia o debilidad producirá que se escapen conocimientos a nuestro alumnado.

Si hay atención lo que se aprende se asimila mucho mejor puesto que dichos aprendizajes se arraigan más en la memoria y se producen asociaciones con otros conocimientos previos.

Todos sabemos que la atención también es selectiva se fija más en lo que es interesante y motivador. De ahí que es conveniente que se cuide tanto la preparación de un ambiente agradable en el que se van a desarrollar las clases como el contenido a trabajar, presentándolo con pequeñas anécdotas, curiosidades, haciendo preguntas etc.

ACTIVIDADES QUE APOYAN LA CAPACIDAD DE ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN

Julio Gallego Codes, señala tres posibles tipos de causas de la inatención del alumnado:

Ajenas a la vida escolar. (Familias con desórdenes emocionales o afectivos, problemas de descanso o relacionados con el sueño, pautas de vida y de actuación desorganizadas...)

Relacionadas con la vida escolar, causas en las que el profesorado podrá y deberá incidir con objeto de mejorar la atención del alumnado.

o Horarios escolares excesivos por el recargamiento de los programas.

o Recursos didácticos que actúan más de distractores que de concentradores en el tema del programa.

o Las lagunas o debilidad en el dominio de las técnicas instrumentales de aprendizaje: lectura, escritura y cálculo y principalmente.

o La monotonía de algunos tipos de trabajo.

o La excesiva fatiga física.




o La falta de interés por algunas materias académicas.

o Las interrupciones y distrayentes que se crean dentro de la propia clase.

Son muchas las estrategias que dicho autor propone para mejorar el problema de la inatención y que trataremos en otro apartado.

No obstante, nuestro grupo de trabajo ha considerado interesante y apropiado preparar una serie de fichas y ejercicios dirigidos a mejorar los **procesos perceptivos - atencionales** de nuestro alumnado. Estas ejemplificaciones, pueden ser utilizadas en cualquier área, como elemento de motivación, que facilita tiempos de concentración individuales.

Hemos incorporados diversos ejercicios relacionados con:

-  Detectar diferencias
-  Detectar semejanzas-similitudes
-  Evaluación de errores

- *Sopa de letras.*
- *Laberintos*
- *Localizar palabras en textos*
- *Figuras encubiertas*
- *Seriaciones*

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

- ∅ Observación de parejas de objetos, dibujos, gráficos... que se le presenten.
- ∅ Realizar la actividad solicitada en un tiempo limitado de ejecución.
- ∅ Evaluación de la actividad: finalizar la actividad en tiempo establecido. Realizar corrección. Verbalizar las estrategias utilizadas para realizar la actividad (segmentación del modelo y observación).

ORGANIZACIÓN:

- ∅ Depende del tipo de actividad el agrupamiento será individual o gran grupo.
 - ∅ El material podrá ser impreso, en transparencias, realizando proyección colectiva.
3. Causas mixtas. Derivadas de faltas del alumnado por enfermedades, minusvalías sensoriales, problemas de autoestima etc.

...ACERCA DE LA ATENCIÓN

● Procedimientos para ganar la atención en el aula

- a) Que el profesor, al comenzar a trabajar un tema, dé una información sobre los contenidos que abarca con la mayor claridad y sencillez posible. Que también informe sobre las principales dificultades del tema y proporcione una lista de posibles preguntas que como prueba de control hará al finalizar el desarrollo del tema.
- b) Que el profesor comience la sesión entregando a los alumnos una octavilla. Al terminar la sesión de trabajo, pedirá que los alumnos escriban en el papel entregado las ideas capitales desarrolladas en la sesión.
- e) Dividir las tareas complejas y difíciles en secciones. Irlas abordando por fases o etapas más asequibles para los alumnos.
- d) Que el profesor exponga el tema con sistematización. Que estructure bien el contenido, que resalte o subraye o escriba en la pizarra las ideas capitales que están apareciendo, haciendo ver que éstas contienen a su vez otras ideas, pero de orden jerárquico inferior. Que toda la exposición se haga despacio, con claridad y con relaciones lógicas entre los diversos conceptos que vayan apareciendo.
- e) Con un procedimiento que "traslade" a los alumnos desde sus intereses al nuevo momento académico que se les va a presentar: la actitud de silencio del profesor ante la clase; escribir algo en la pizarra; presentar un mapa o mural; es decir, algo que centre la atención.
- f) Que los alumnos vayan alcanzando éxitos en la materia. El éxito produce satisfacción y ésta predispone positivamente hacia la asignatura.
- g) Con ejercicios de relajación y de gimnasia rítmica para aquellos que los necesiten.
- h) Entrenarles en estrategias de dar respuestas a informaciones: presentar el resumen o esquema de una información recibida, etc.
- i) Comenzar por tareas sencillas y agradables para los alumnos. Una vez lograda la atención, pasar a las más difíciles y complejas.
- j) Lograr que los alumnos reflexionen y valoren su propia capacidad de concentración. Para ello puede utilizarse el "Cuestionario de atención en clase".

A.- RECURSOS PARA MEJORAR EN ATENCIÓN

1. Al tomar conciencia de las distracciones, hay que tratar de acabar con ellas, por ejemplo, cambiando el ritmo respiratorio: lento a rápido; suave a intenso.
2. Durante el trabajo o estudio conviene tener disponibles "hojas de sucio", en las que se pueden

anotar las "cosas para hacer" que en esos momentos aparecen en la cabeza. Después se realizarán y en este momento se continúa con el trabajo que tenemos entre manos.

3. Siempre que sea posible se debe subrayar una idea capital (sin caer en la fiebre del subrayado), hacer un resumen o un esquema, o bien anotar con lápiz en el margen del libro una idea o título que sintetice un párrafo interesante.

4. Si aparecen muchas distracciones y no se puede con ellas, es mejor levantarse y hacer diez minutos de ejercicios de gimnasia rítmica.

5. Si el estudio de un tema se hace especialmente difícil, da muy buen resultado ir escribiendo en hojas o en el cuaderno las ideas que se vayan asimilando.

Cuadro Nº 2. Ejemplo de un programa de atención-concentración. Documento elaborado por el Grupo de Trabajo "Las Adaptaciones Curriculares en el ámbito Científico Tecnológico en ESO: elaboración de materiales". Miembros integrantes del grupo: Chimeno García, M^a José; Hernández de la Cruz, José M^a; León Castro, Cristina; Martín Mederos, M^a Elena; Martín Mederos, M^a Mercedes; Oría Díaz, M^a Candelaria y Oría Díaz, Marta María.)

4.3.- MEMORIA

¿Una mala memoria?

¡No, seguro que no! Si usted no puede inmediatamente retenerlo todo, no depende de usted, sino quizás de la materia de aprendizaje, de su dificultad, o de otras circunstancias.

Seguro que usted tiene trucos que usa, para evitar el olvido. Anote por favor las ideas que se le ocurran ...

Compare sus ideas con las de otros participantes del curso. Quizás encuentre con ello estímulos.

Lea con detenimiento los 10 consejos. ¿Cuáles le parecen a usted que pueden ser especialmente provechosos? Seleccione como mínimo 5 consejos. Compárelos con aquellos de otros participantes del curso. Justifique a los demás la elección

10 Consejos para una mejor retención

1. Muchas personas retienen textos escritos especialmente bien, si con un lápiz, un rotulador o un marcador resaltan palabras individuales o párrafos. Se hacen así una imagen del texto, que es más fácil recordar.
2. Otras personas se orientan principalmente acústicamente, pues retienen un texto mejor, si lo han escuchado una o más veces. Si usted pertenece a este grupo, necesita urgentemente la cassette con los textos de enseñanza. Para usted es también útil repetir estos textos en voz alta.
3. El aprendizaje de memoria es un reconocido y probado método para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto le alivia ya que no necesita construir partiendo de cero las

frases alemanas con las que quiere expresar sus ideas. No necesita construir palabra por palabra, sino que puede disponer de elementos ya formados, almacenados en su memoria. Para aprender de memoria inclínese alguna vez por el consejo 1 o el consejo 2.

4. Retener vocablos aislados es complicado. Presénteselo por eso en un contexto que dé sentido y en un campo semántico:
5. Ejemplo: *taza* / Campo semántico: *taza, plato, platillo, fuente, recipiente*. Quizás imagine estas palabras también como imágenes. Esto ayuda a menudo a recordar.
6. Conecte la nueva materia de aprendizaje, por ejemplo una nueva regla de gramática, con el conocimiento que usted ya tiene de ella. La integración de nuevos y viejos temas de aprendizaje aumenta la retención. Su pregunta también debería ser: ¿Qué sé yo acerca de esto ya?
7. A las personas con orientación visual les gusta anotar la materia de aprendizaje. Retienen en la memoria la escritura de las palabras. A menudo es útil emplear el consejo 1
8. Para descongestionar la memoria, si se ha oído o leído un texto largo, a menudo ayudan las conocidas preguntas. ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? Ayudan a estructurar la información y a omitir partes insignificantes
9. Las anotaciones ayudan a descongestionar la memoria, siempre y cuando uno recuerde dónde se guardan. Organice usted por eso su lugar de estudio de manera que guarde siempre sus notas en un lugar correcto, lo mejor es un tablón de notas. Un bloc de notas es especialmente apropiado para la recogida de reglas gramaticales. También podría anotar ahí reglas de pronunciación u ortografía.
10. Hágase notas para la materia de aprendizaje, que usted quiere retener. Use para esto los consejos 7 y 8. Quizás también ayude el consejo 1

Fuente: Ute Rampillon: Lernen leichter machen - Editorial Hueber; Seite: 51-52

Cuadro Nº 3. Consejos que dan a sus alumnos en la Escuela Oficial de Idiomas de Linares
<http://www.geocities.com/eoilinaresaprenderaleman/malamemoria.html>

4.4.- AUTOESTIMA

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

El cuestionario para la evaluación de la autoestima que presentamos ha sido elaborado a partir de un banco inicial de más de 80 ítems.

Para la elaboración y validación se ha procedido, en primer lugar, a seleccionar los ítems de la versión original que presentaban mejores indicadores de fiabilidad y validez. Una vez seleccionados

estos ítems, se ha construido una forma adaptada para adolescentes, con una escala de puntuación de cuatro posibilidades de respuesta. Esta versión ha sido administrada a una muestra de 184 alumnos adolescentes escolarizados en el Instituto CEI de Cáceres capital.

Como resultado de esta administración se ha obtenido una forma reducida y adaptada del banco inicial, de la que se han obtenido diversos indicadores de validez y fiabilidad que pueden ser consultados en el anexo I; también en este anexo I se puede consultar la forma que ha adoptado este cuestionario.

El cuestionario para la evaluación de la autoestima consta de 19 ítems; 16 de los cuales se refieren a cualidades propias de la autoestima y 3 pertenecen a una escala de autocrítica que trata de evaluar en qué medida los alumnos están contestando o no sometidos bajo los efectos de la discapacidad social.

Este cuestionario presenta una estructura factorial, en la que se pueden señalar los siguientes factores o dimensiones de la autoestima:

- Autoestima física.
- Autoestima general.
- Autoestima de competencia académico/intelectual.
- Autoestima emocional.
- Autoestima de relaciones con los otros.

A estas dimensiones señaladas hay que añadir: un índice independiente de autocrítica; y un índice de autoconcepto total, que representa la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones del autoconcepto. En el índice general no se toman en cuenta las puntuaciones de la escala independiente de autocrítica.

Veamos ahora, de forma sucinta, la descripción de cada una de las dimensiones evaluadas por el cuestionario:

*** Autoestima física**

Esta dimensión pretende evaluar el sí mismo percibido de los alumnos con relación a su apariencia física; esto es, esta dimensión pretende evaluar la opinión que tienen los alumnos respecto a su presencia corporal. Las cuestiones incluidas en esta dimensión son del tipo "Creo que tengo un buen tipo", "Soy un chico guapo", etc.

*** Autoestima general**

Esta dimensión es equivalente a lo que en el modelo elaborado en 1976 por Shavelson, Hubner y Stanton se denomina Autoconcepto General, y es también equivalente a lo que Rosenberg entiende por Autoestima.

Recoge las percepciones que tienen los sujetos sobre sí mismos en términos generales, independientemente de cualquiera de las dimensiones analizadas. Esta dimensión está compuesta fundamentalmente por ítems procedentes del cuestionario de autoestima de Rosenberg, y son del tipo: "Globalmente me siento satisfecho conmigo mismo" o "Me inclino a pensar que soy un fracasado en todo", etc.

Esta dimensión de la autoestima presenta una estrecha relación con el índice de autoconcepto total, puesto que ambos índices hacen referencia a la suma de percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo.

*** Autoestima de competencia académico/intelectual**

Esta dimensión la autoestima revela cuáles son las autopercepciones que tienen los alumnos con relación a su rendimiento y a sus capacidades de tipo intelectual o académico. Los alumnos deben manifestarse ante cuestiones como "Pienso que soy un/a chico/a listo/a" o "Soy bueno para las matemáticas y los cálculos", etc.

*** Autoestima emocional**

Esta dimensión hace referencia a como los alumnos se perciben con relación a determinadas situaciones que pueden provocar estrés. Esta dimensión pone de relieve en qué medida los sujetos responden de forma íntegra y con capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones difíciles con las que se encuentran en la vida cotidiana. Los ítems que componen esta dimensión son del tipo: "Me pongo nervioso/a cuando me preguntan los profesores".

*** Autoestima de relaciones con otros significativos**

Esta dimensión la autoestima revela cuál es la percepción que tiene el alumno respecto a sus relaciones con los padres y con los profesores. Los padres y los profesores son figura de primera magnitud a la hora de aportar imágenes a los adolescentes, de forma que influyen en la génesis de sus percepciones sobre sí mismos. Los ítems que componen esta dimensión son del tipo "A menudo el profesor me llama la atención sin razón" o "Mis padres están contentos con mis notas", etc.

*** Índice de autoestima total o global**

El índice de autoestima general supone la puntuación de mayor relieve de todo el cuestionario, ya que refleja el nivel global de autoestima de los alumnos. Este índice de la puntuación total representa la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones del autoconcepto, sin tomar en consideración las puntuaciones de la escala independiente de autocrítica. Como se ha señalado anteriormente, este índice está íntimamente relacionado con el índice de autoestima general.

*** Escala independiente de autocrítica**

Al ser una escala independiente, cuyo objetivo no consiste en medir ningún aspecto concreto de la autoestima, su puntuación no se suma a la de las restantes dimensiones para configurar el índice de autoconcepto total o global.

Las puntuaciones bajas en el índice de autocrítica denotan sujetos con fuertes defensas y hacen suponer que las puntuaciones positivas en los distintos índices del autoconcepto son artificialmente elevadas por la existencia de un abigarrado sistema defensivo. Por el contrario, las puntuaciones muy elevadas son reveladoras de alumnos con escasas defensas o, si se quiere, de sujetos patológicamente indefensos.

ANEXO I

PUNTUACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO

Cada uno de los ítems del cuestionario puede recibir de 1 a 4 puntos dependiendo de las respuestas de los alumnos. La puntuación de 4 refleja que el alumno presenta un autoconcepto positivo en la conducta concreta que se le pregunta; por el contrario, una puntuación de 1, refleja que en esa conducta concreta el alumno presenta un autoconcepto negativo.

La puntuación máxima que se puede obtener es de 64 puntos y la mínima de 16.

Es necesario señalar que el cuestionario cuenta con una escala de autocrítica para controlar la

tendencia que muestran los alumnos a responder las cuestiones del cuestionario bajo los efectos de la deseabilidad social. Los ítems que componen esta escala son el 3, el 7 y el 11. Por lo tanto, las puntuaciones en esta escala podrán oscilar entre los 3 y los 12 puntos.

MUESTRA

Para la validación del cuestionario hemos utilizado una muestra de 184 alumnos/as escolarizados en el Instituto CEI de Cáceres. Hemos seleccionado este centro puesto que permite obtener una muestra de alumnos de edades similares a las de los alumnos del grupo experimental. Además, al CEI asisten alumnos de toda la provincia, lo cual representa un rasgo de similitud con la muestra de alumnos deficientes visuales de nuestro grupo experimental.

Los alumnos que componen la muestra están escolarizados en 3º de BUP, COU y Formación Profesional II.

La edad media de los alumnos es de 17 años y 6 meses.

VALIDEZ DE LA PRUEBA

Los ítems que componen este cuestionario presentan unas características de homogeneidad y de discriminación suficientemente consistentes.

Además, al ser sometida la prueba al análisis factorial de exploratorio (análisis de componentes principales con rotación varimax y procedimiento de retención factorial de Kaiser), se observa una estructura factorial compuesta por cinco dimensiones. Estas cinco dimensiones, atendiendo al contenido de sus ítems, pueden ser denominadas de la siguiente manera: I) autoconcepto físico; II) autoconcepto general; III) autoconcepto académico; IV) autoconcepto emocional; y V) autoconcepto de relaciones con otros significativos: padres y profesores.

En la tabla siguiente se puede apreciar la estructura factorial del cuestionario y la carga factorial de cada ítems sobre su dimensión correspondiente:

ÍTEMS FACTORES

I

II

III

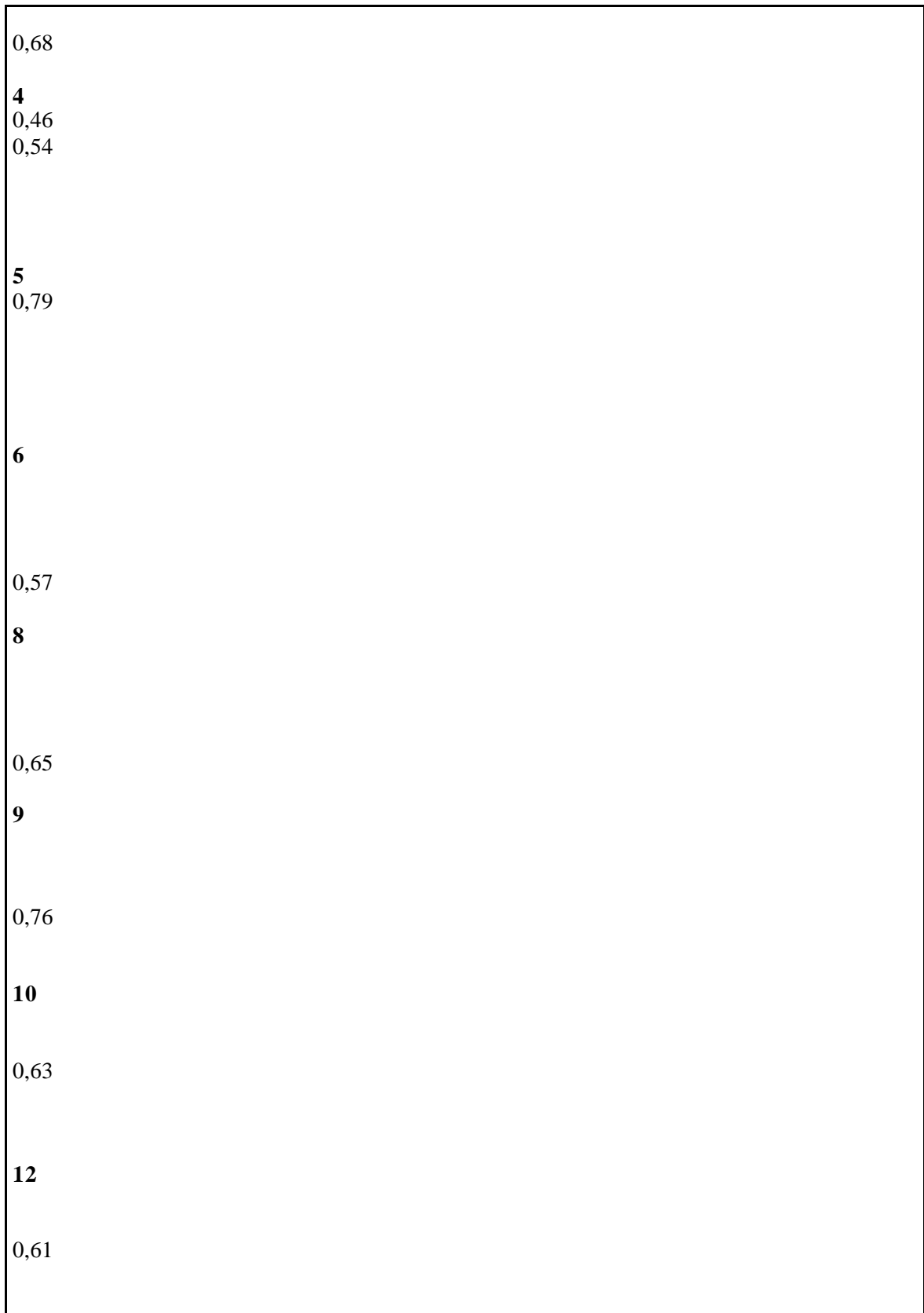
IV

V

1

0,64

2



13

0,74

14

0,64

0,38

15

0,77

16

0,58

-0,44

17

0,58

18

0,58

19

0,59

% var.

22,6
10,3
8,3
8,0
6,6

Var acu.

22,6
32,9
41,2
49,2
55,8

LA FIABILIDAD DE LA PRUEBA

La prueba arroja un coeficiente alpha de fiabilidad de 0,70. Mediante el procedimiento de las dos mitades, a través de la fórmula ideada por Spearman Brown, también se obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,70.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

ALUMNO/A.....EDAD.....

LOCALIDAD.....

Seguidamente encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con tu forma de ser y de sentirte. Después de leer cada frase, rodea con un círculo la opción de respuesta (A, B, C, o D) que exprese mejor tu grado de acuerdo con lo que, en cada frase se dice.

A= Muy de acuerdo.

B= Algo de acuerdo.

C= Algo en desacuerdo.

D= Muy en desacuerdo.

1.- Hago muchas cosas mal.

A
B
C
D

2.- A menudo el profesor me llama la atención sin razón.

A
B
C
D

3.- Me enfado algunas veces.

- A
- B
- C
- D

4.- En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo.

- A
- B
- C
- D

5.- Soy un chico/a guapo/a.

- A
- B
- C
- D

6.- Mis padres están contentos con mis notas.

- A
- B
- C
- D

7.- Me gusta toda la gente que conozco.

- A
- B
- C
- D

8.- Mis padres me exigen demasiado en los estudios.

- A
- B
- C
- D

9.- Me pongo nervioso cuando tenemos examen.

- A
- B
- C
- D

10.- Pienso que soy un chico/a listo/a.

- A
- B
- C
- D

11. A veces tengo ganas de decir tacos y palabrotas.

- A
- B
- C

D

12. Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.

A

B

C

D

13.- Soy bueno/a para las matemáticas y los cálculos

A

B

C

D

14.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.

A

B

C

D

15.- Creo que tengo un buen tipo.

A

B

C

D

16.- Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios.

A

B

C

D

17.- Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor

A

B

C

D

18.- Me siento inclinado a pensar que soy un/a fracasado/a en todo.

A

B

C

D

19.- Normalmente olvido lo que aprendo.

A

B

C

D

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

PAUTA PARA LA CORRECCIÓN

1.- Hago muchas cosas mal.

- 1
- 2
- 3
- 4

2.- A menudo el profesor me llama la atención sin razón.

- 1
- 2
- 3
- 4

3.- Me enfado algunas veces.

- 4
- 3
- 2
- 1

4.- En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo.

- 4
- 3
- 2
- 1

5.- Soy un chico/a guapo/a.

- 4
- 3
- 2
- 1

6.- Mis padres están contentos con mis notas.

- 4
- 3
- 2
- 1

7.- Me gusta toda la gente que conozco.

- 1
- 2
- 3
- 4

8.- Mis padres me exigen demasiado en los estudios.

- 1

2
3
4

9.- Me pongo nervioso cuando tenemos examen.

1
2
3
4

10.- Pienso que soy un chico/a listo/a.

4
3
2
1

11. A veces tengo ganas de decir tacos y palabrotas.

4
3
2
1

12. Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.

4
3
2
1

13.- Soy bueno/a para las matemáticas y los cálculos

4
3
2
1

14.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.

1
2
3
4

15.- Creo que tengo un buen tipo.

4
3
2
1

16.- Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios.

1
2
3
4

17.- Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor

- 1
- 2
- 3
- 4

18.- Me siento inclinado a pensar que soy un/a fracasado/a en todo.

- 1
- 2
- 3
- 4

19.- Normalmente olvido lo que aprendo.

- 1
- 2
- 3
- 4

ESTADÍSTICOS DE LAS DISTINTAS DIMENSIONES

Dimensión

Media

D. Típica

Máximo

Mínimo

N

FÍSICO

9,82

2,34

16

4

184

GENERAL

13,28

2,49

20

6

184

ACADÉMI

7,34

1,56

12

3

184

EMOCION

7,34

1,75

12

3

184

OTROSSIG

8,40

1,89

12

3

184

SUMA TOTAL

49,63

6,80

67

31

184

E. Autocrítica

8,88

1,83

12

4

184

La puntuación de la suma total ha sido obtenida de la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems, sin tener en cuenta la escala independiente de autocrítica. Esta puntuación es diferente y algo menor que la suma de las puntuaciones de los factores, puesto que hay factores que contiene un mismo ítem.

ITEMS CONSIDERADOS EN CADA DIMENSIÓN

Autoestima física: 4-5-14 y 15

Autoestima general: 1-4-16-18 y 19

Autoestima de competencia intelectual/académica: 10-12 y 13

Autoestima emocional: 9-14 y 17

Autoestima de relaciones con otros significativos: 2-6 y 8

Escala independiente de autocrítica: 3-7 y 11

PERCENTILES DE LA SUMA TOTAL DE PUNTUACIONES DEL AUTOCONCEPTO

Percentil

Puntuación

1	
32	
2	
36	
5	
38	
15	
42	
25	
45	
30	
46	
40	
48	
50	
50	
60	
52	
70	
53	
75	
54	
85	
57	
95	
60	
98	
64	
99	
65	

Cuadro N° 4. Cuestionario adaptado por García Gómez A. (1998). Programa para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima. Premios Joaquín Sama a la Innovación Educativa. Junta de Extremadura

El presente estudio se encuadra en la necesidad de que el currículum escolar incluya la adquisición de un desarrollo sociopersonal positivo, de la misma manera que se contemplan los objetivos que responden a contenidos académicos. De hecho los contenidos curriculares deben tener como objetivo final proporcionar al alumno un mejor conocimiento de sí mismo y del mundo social, para que éste sea capaz de adaptarse al contexto de manera segura y confiada.

En el panorama científico, la necesidad de educar el autoconcepto es un hecho constatado por autores como R.B. Burns (1990) y J.A. Alcántara (1990), entre otros. De acuerdo con Alcántara, la autoestima condiciona el aprendizaje; la adquisición de nuevos conocimientos está subordinada a nuestras actitudes básicas, de éstas depende que los alumnos estén más predispuestos o cerrados a recibir información. En segundo lugar, un buen nivel de aceptación personal supone enfrentarse a dificultades personales con una mayor fuerza para reaccionar ante los obstáculos. Un sentimiento de confianza en sí mismo favorece la responsabilidad, el compromiso por resolver las acciones, la creatividad y la autonomía personal. En tercer lugar, un buen autoconcepto posibilita una relación social saludable y garantiza la proyección futura de la persona.

Otros autores (Montemayor, R y Eisen, M. 1977; Dixon, J C. y Street, J 1975, Fu, V. 1979, Harter,S y Monsour;S. 1992; Lintunen, T. et alt. 1995) concretan en la necesidad de formar un autoconcepto positivo a lo largo de la etapa adolescente. No obstante, relativizando o poniendo en cuestión la posible conflictividad de esta etapa evolutiva, distintos estudios como el realizado por F.W. Putnam (1989) demuestran que estas características, propias de la etapa intermedia de la adolescencia, no deben ser motivo de alarma; pues al contrario deben servir para que los educadores tengan presentes los ritmos evolutivos, y las diferencias individuales en el tratamiento de la mejora del autoconcepto adolescente.

La obligatoriedad de incorporar la formación autoconceptual del alumno como un objetivo de la enseñanza secundaria obligatoria a través de aprendizajes interdisciplinares, queda establecida en la normativa legal que regula la E.S.O. De forma concreta, la Ley Orgánica 1/1990 del 3 de Octubre de la Ordenación del Sistema Educativo Español establece entre otros, como objetivos generales y finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria (en estricta continuidad y coherencia con la Educación Primaria), el logro de un equilibrio socio-afectivo en el alumno a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo.

Por consiguiente, este trabajo de acuerdo con un marco teórico, legal y práctico que así lo posibilita pretende favorecer habilidades y estrategias que permitan que el joven tenga sentimientos de seguridad y de pertenencia adecuados, actúe con competencia social en el contexto escolar y familiar, desarrolle un lenguaje interior positivo y tenga una buena opinión y aceptación de sí mismo. De esta forma, el programa incidirá en el aumento y ajuste de los niveles del autoconcepto multidimensional, finalmente evaluando un autoconcepto general, emocional, académico, social y familiar del alumno de enseñanza secundaria obligatoria.

2. MÉTODOS

2.1. Objetivos

Con estas ideas en el transcurso de nuestro trabajo, nuestra investigación pretendía los siguientes objetivos:

1. Diseñar un programa en el ámbito escolar que permita optimizar el autoconcepto multidimensional emocional, académico, social y familiar.

2. Intervenir en un contexto ecológicamente no alterado como es el grupo-aula, desarrollando una serie de habilidades en los alumnos que están relacionadas con la mejora del autoconcepto, tanto para el desarrollo personal como para la interacción social.

3. Evaluar la efectividad de un programa con tales características en aras de favorecer la mejora del autoconcepto de los alumnos y consolidar las expectativas de los profesores por obtener resultados positivos al implicarse en mayor grado en objetivos de su desarrollo sociopersonal.

2.2. Hipótesis

Cómo hipótesis de nuestra investigación, relacionadas con el desarrollo de las habilidades sociales, encontramos las siguientes:

1. Se puede mejorar el autoconcepto de los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria, trabajando habilidades sociopersonales
2. Los alumnos que trabajan estas habilidades introducidas en el currículum ordinario, tendrán resultados más satisfactorios que los alumnos que trabajan dichas habilidades de manera aislada a los contenidos escolares y al resto de actividades.
3. El grupo control no mostrará diferencias significativas en las habilidades evaluadas en el post-test en relación con el pre-test.

2.3. Sujetos

La muestra con la que se ha desarrollado el programa está formada por los grupos de tercero de enseñanza secundaria obligatoria del Instituto de Francesc de Borja Moll de Palma de Mallorca. Estos alumnos provienen de diferentes centros de enseñanza primaria e inician su primer año de secundaria en este centro.

La selección de la muestra de alumnos que realizaría un programa integrado en el currículum o un programa, únicamente, en horas de tutoría estaba condicionada por la disposición e interés de los profesores y tutores a participar e intervenir en un programa de mejora del autoconcepto.

Finalmente los alumnos participantes en el programa fueron los cuatro grupos de 3º de ESO. El grupo de 3º A actuaba de grupo control, el grupo de 3º B y 3º D realizaría el programa integrado en el currículum y en el grupo de 3º C se haría una intervención tutorial.

La muestra inicial estaba formada por 30 alumnos del grupo A, 28 alumnos del grupo B, 26 alumnos del grupo C y 25 alumnos del grupo D. Finalmente, se excluyeron del estudio los sujetos que incurrieron en bajas escolares e incumplimiento de las instrucciones o pruebas. La muestra evaluada a través de la prueba pre y post programa, quedó constituida por un total de 83 alumnos.

2.4. Diseño del programa

El programa de mejora del autoconcepto se aplicó en 20 sesiones. De acuerdo con el grupo, las sesiones se realizaban en horas de materia o en horas tutoriales. Las características de cada programa realizado eran las siguientes:

Programa integrado en el currículum: (Grupo B y D)

- *Profesores participantes: orientador, tutor, docente de la materia de lengua Española, lengua Catalana y Ciencias sociales.*
- *Objetivos del programa de mejora del autoconcepto se compaginan con objetivos de materias curriculares. Los profesores, en reuniones previas al inicio del programa, concretaron en objetivos, pautas, habilidades a lograr y a reforzar a lo largo de la intervención.*

Programa no integrado en el currículum: (Grupo C)

- *Profesores participantes: orientador y tutor*
- *Objetivos del programa de mejora del autoconcepto no se compaginaban con objetivos de materias curriculares. Las actividades del programa se realizan únicamente en horas de tutoría.*
- *Concretamente se trabajaron tres apartados de estrategias que se subdividían en una serie de habilidades a trabajar de acuerdo con un objetivo.*

1) Estrategias para el desarrollo y afirmación de una percepción positiva de sí mismos:

Habilidades

Objetivo programa

Habilidad para reflexionar sobre sí mismos

Conocer el grado y la calidad de conocimiento personal

Habilidad de autoafirmaciones positivas

Decirse a sí mismo y ante los demás autodescriptores positivos

Habilidad para establecer una correcta imagen corporal

Incidir en cómo el contexto cultural condiciona sobre esquemas mentales personales

Habilidad para rectificar errores cognitivos

Rectificar visiones sesgadas y/o erróneas de la imagen personal

Habilidad para recibir descripciones positivas sobre uno mismo

Identificar y responder de modo adecuado a los efectos de otras personas

2) Estrategias para el desarrollo y optimización de la dimensión académica:

Habilidades

Objetivo programa

Habilidad para autocontrolar y organizar la conducta ante el estudio

Propiciar conductas que impliquen un aprendizaje más autorregulado y profundo

Habilidad para priorizar sobre metas de aprendizaje

Incidir sobre conductas que favorezcan metas de aprendizaje y no de ejecución

Habilidad para establecer metas y objetivos profesionales relevantes

Propiciar conductas que impliquen sentido de dirección y competencia

3) Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales y competencia social

Habilidades

Objetivo programa

Habilidad para defender los propios derechos

Defender los derechos adecuadamente en las situaciones en que no son respetados

Habilidad de solución de problemas interpersonales

Generar alternativas diferentes de solución a conflictos interpersonales

Habilidad conversacionales con un objetivo concreto

Iniciar, mantener y acabar conversaciones

de acuerdo con el objetivo

Habilidad comunicacional con un adulto

Mejorar la comunicación con padres

3. RESULTADOS

Los datos del cuestionario han sido analizados estadísticamente a través del programa SPSS y mediante la prueba no paramétrica T de Wilcoxon. El análisis de los resultados del cuestionario de Autoconcepto Forma-A de G. Musitu, F. García y M. Gutiérrez (1991) permite establecer las siguientes conclusiones en relación a la dimensión general y a las cuatro dimensiones que mide este cuestionario:

Grupos

Muestra

Z

Intervención

Grupo A

24

$z = -0,5627$

$0,5737 > 0,05$

Grupo B

22

$z = -2,0725$

$0,0382 < 0,05$

Grupo C

19

$z = -1,1361$

$0,2559 > 0,05$

Grupo D

18

$z = -2,0425$

$0,0411 < 0,05$

Resultado en el Autoconcepto General

Los resultados obtenidos en el autoconcepto general muestran que los alumnos que han experimentado un programa de intervención integrado en el currículum, han obtenido una puntuación en autoconcepto, significativamente más positiva tras finalizar la intervención, en relación con su puntuación inicial. Sin embargo las diferencias entre los puntajes primeros y los puntajes últimos no son significativas para los alumnos del grupo C que realizaron el programa, únicamente, en horas de tutoría, ni para los alumnos del grupo A que actuaron de grupo control. Así pues en el grupo C y en el grupo A se acepta la hipótesis nula

Los resultados obtenidos en la dimensión emocional indican que el grupo D ha tenido una mejora en el autoconcepto emocional, una de las dimensiones más transferibles a diferentes contextos. En las otras dimensiones autoconceptuales las diferencias no han sido, cuantitativamente, significativas. No obstante los resultados obtenidos en el autoconcepto general reiteran la efectividad del programa de mejora del autoconcepto integrado en el currículum.

4. DISCUSIÓN

La evaluación cuantitativa confirma con suficiente fehaciencia que el programa de intervención educativa realizado permite mejorar el autoconcepto, entendido como constructo multidimensional. De esta manera cabe reafirmar como podemos mejorar el "self" del alumno a través del entrenamiento en habilidades subdivididas en dimensión: emocional, social, académica y familiar. El entrenamiento en habilidades tales como expresar emociones, autorreforzarse, defender los derechos personales, pedir un cambio de conducta, resolver conflictos entre iguales o adultos, aplicar estrategias de autocontrol y de planificación, entre otras, permite que el alumno generalice y transfiera una imagen de sí mismo más segura y positiva en distintos contextos.

A partir de esta experiencia, sin embargo, cabe añadir otros aspectos como que la eficacia de estos programas parece depender más de la actuación, formación e implicación de los profesores en la intervención efectuada que del diseño e implementación del programa. En este caso el pautar y compaginar objetivos de materias curriculares y objetivos del programa que impliquen desarrollar actividades de materia, sin que ésta tenga unas connotaciones diferentes a otras tareas, permite resultados más positivos que no aquellas actividades del programa únicamente planteadas en hora de tutoría.

Este planteamiento no es importante por sí solo, sino que a la vez implica que los grupos que realizaron el programa integrado en el currículum tenían un mayor número de profesores atentos y fuertemente sensibilizados al desarrollo sociopersonal de sus alumnos, siendo los grupos con una mayor mejora en el autoconcepto.

La intervención realizada permite iniciar y romper la poca tradición en la elaboración de investigaciones conjuntas entre profesores de secundaria, en algunos casos limitada, y difícil de llevar a cabo dada la organización del centro: horario escolar, reuniones de evaluación, etc. La

experiencia representa una intervención dentro del aula, en donde la mejora de las actuaciones para la mejora del autoconcepto adquieren un mayor significado de cambio práctico y directo, que si se realizara en un contexto alterado.

El diseño del programa de intervención destaca la importancia de una colaboración activa de los profesores. Éstos ocupan un papel relevante con sus propias aportaciones y sugerencias. Esta colaboración se demostró como imprescindible y muy eficaz.

Las expectativas positivas y realistas de los educadores participantes en el programa influyeron satisfactoriamente en los resultados de los alumnos. Entre los profesores, la percepción de éxito positivo se acrecentó, en primer lugar, al reconocer la relevancia de intervenir en dimensiones autoconceptuales que favorecían el incremento académico y la interacción de los alumnos, y en segundo lugar al comprobar que su actuación hacia referencia no a una actuación aislada, al margen de otras actividades educativas, sino que se enmarcaba dentro de un planteamiento global de objetivos a desarrollar e instruir a lo largo del curso.

La formación aportada a los profesores por la realización del programa favoreció el desarrollo de sus expectativas positivas en relación a una actuación futura en la mejora del autoconcepto de sus alumnos.

Cuadro N° 5. Sureda García, I. (2001) Programa de Intervención para la mejora del autoconcepto en la E.S.O Universidad de las Islas Baleares. Departamento de Ciencias de la Educación. Ponencia CIVE

4.- AUTOEVALUACIÓN

* La estrategia de aprendizaje es una operación mental, es una herramienta del pensamiento que el estudiante pone en marcha cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas. **V** **F**

* El concepto de metacognición no guarda ninguna relación con las estrategias de aprendizaje
V **F**

* Las dos grandes áreas metacognitivas son: **(para completar)**

1.- El conocimiento de las propias características cognitivas (competencias y limitaciones en cuanto a la atención, comprensión, memoria,...) y

2.- **Supervisar o regular las operaciones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve un problema.**

* No existen diferencias significativas entre los conceptos de capacidad, habilidad, estrategia y táctica. **V** **F**

* La metamemoria es el conocimiento que tenemos de nuestra memoria, capacidad, limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar, qué factores impiden recordar, etc... **V** **F**

*El enfoque de infusión y el enfoque directo son dos procedimientos que puede utilizar el profesor para desarrollar las estrategias de aprendizaje. **V** **F**

*La propuesta para el diseño de un programa de intervención para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje que proponen las autoras del capítulo debe seguir los siguientes pasos: Objetivos educativos, Procedimientos educativos, Procedimientos de evaluación, Transferencia, Entornos favorables, Motivación y Actitudes. **V** **F**

BIBLIOGRAFÍA

Avolio de Cols, S. (1976): *Planeamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar.

Beltrán Llera, J. (1995): "Estrategias cognitivas y el aprendizaje". Actas del II Simposium de Psicología Educativa. Madrid.

Banyard, P.; Cassells, A.; Green, P.; Hartland, J.; Hayes, N. y Reddy, P. (1995): *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Ariel.

Burón, J. (1993): *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

Gallego Codes, J. (1997): *Estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid: Escuela Española.

Monereo C. y Castelló M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Nickerson, R. S.; Perkins, D.N. y Smith, E.E (1990): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós-MEC.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

Rotger Amengual, B. (1981): *Las técnicas de estudio en los programas escolares*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

ACTTIVIDADES.

Elija 2 de las actividades propuestas a continuación:

1.- Realice un cuadro en donde sitúe las definiciones de estrategias de aprendizaje que aparecen en el capítulo, e incluya la diferencia con capacidad, habilidad, y táctica.

2.- Proponga actividades concretas para desarrollar la capacidad de Meta-atención relacionadas con su asignatura y teniendo en cuenta la propuesta que realizan las autoras del capítulo para la realización de un programa de intervención.

3.- Realice un comentario crítico de dos de las ejemplificaciones que aparecen en el capítulo, realizando sugerencias para los posibles cambios que según usted serían convenientes realizar. En el caso de que no proponga ningún cambio, justifique el porqué.