

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL

LUIS MANUEL LOZANO FERNÁNDEZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA,
JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, LUIS LOZANO GONZÁLEZ
y LUIS ÁLVAREZ PÉREZ*

Los planes de acción tutorial son un elemento nuclear de la atención a la diversidad y deben plantear, entre sus objetivos, el desarrollo y adquisición de estrategias integradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Una forma de incorporarlas es a partir de una evaluación previa que permita a los centros educativos, a través de los Departamentos de Orientación, concretar en qué ámbitos conviene entrenarlas y de qué modo. Una forma de ponerlas en marcha es la que se propone a continuación.

Tutorial plans are a central element to attend diversity. They should consider, among its aims, the development and aquisition of strategies integrated within the process of teaching and learning. A way to incorporate them to the said process is through a pre-evaluation that would allow educational centres Orientation Departments to specify the scopes which should be trained and how to do it. This paper puts forward a way to implement it.

El Sistema educativo español tiene una intención compensadora de las desigualdades personales y sociales al ofrecer una educación que permita a todos los alumnos acceder a los aprendizajes básicos y comunes, fundamentales para su desarrollo y socialización. Propone individualizar la enseñanza, adecuándola a las características individuales de cada persona, e integrar, por un lado, los distintos ámbitos de su desarrollo y, por otro, las correspondientes actuaciones educativas. Estos principios de comprensividad, individualización e integración son los cimientos sobre los que se asienta un edificio complejo y difícil de conocer y recorrer. Por

* LUIS MANUEL LOZANO FERNÁNDEZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, LUIS LOZANO GONZÁLEZ y LUIS ÁLVAREZ PÉREZ son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

tanto, la L.O.G.S.E., al menos sobre el papel legislativo, obliga a los docentes a cambiar su representación mental, no a generar simples cambios lingüísticos, sobre cuál es el papel que han de cumplir el alumno y el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, como señala Beltrán (1993), el profesorado ha de tener como objetivo central de su práctica el enseñar a sus alumnos a aprender a aprender. Por tanto, ha cambiado de forma sustancial la tradicional posición pedagógica del profesor como centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, encargado de enseñar y transmitir la información del currículo debidamente organizada y secuenciada.

El alumnado actual, para enfrentarse a un mundo en continuo y vertiginoso cambio, ha de convertirse en un ser autónomo y auto-regulado, protagonista central de su aprendizaje. El profesor, que pierde su protagonismo anterior, se convierte en el acompañante que guía la construcción que cada alumno hace de su conocimiento. Se focalizan así las características cognitivas y motivacionales concretas de cada estudiante.

Uno de los tres grandes ámbitos de actuación de los departamentos de orientación en los Institutos de Educación Secundaria es atender a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala la legislación vigente, las actividades de apoyo y asesoramiento a este proceso ha de hacerse desde la perspectiva psicopedagógica y los principios de atención a la diversidad, con la finalidad de que las decisiones que se adopten en los distintos niveles de concreción curricular consideren la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Ahora bien, las funciones de un departamento de orientación en un centro no se pueden limitar al análisis de las variables de los estudiantes en cuanto elementos activos de su propio aprendizaje, sino que es fundamental contemplar también las variables del profesor como excepcional elemento mediador en todo el proceso. Se considera imprescindible dotar a los profesores, de aquellas herramientas que les permitan ir más allá de la mera preocupación por los contenidos conceptuales incorporando los procedimentales además de los valores, normas y actitudes, convirtiéndose así en los verdaderos orientadores de sus alumnos. Esto los capacitarían y cualificarían para acompañar a los alumnos a lo largo de la construcción de sus conocimientos y de su itinerario educativo. Complementariamente se tendría que favorecer en todo el alumnado la adquisición adecuada de las estrategias generales y específicas de aprendizaje (Weinert y Kluwe, 1987) que les preparase adecuadamente. Se favorece así la aparición de alumnos capaces de aprender por ellos mismos, capaces para responder a las exigencias escolares de estudiar, memorizar, comprender, realizar trabajos, etc.

Un plan de acción tutorial que incorpore estos aspectos potenciaría la anticipación y prevención de los problemas escolares, la compensación de las carencias y desigualdades existentes entre la población, la atención a la diversidad al favorecer el desarrollo individual de los alumnos y una mayor cualificación y capacitación docente del profesorado. En consecuencia, el fracaso escolar podría disminuir muy sensiblemente.

Aglutinar todos estos aspectos en la práctica cotidiana de un centro nos ha llevado a plantear un plan de actuación para desarrollar las medidas educativas y de intervención oportunas.

Plan de Actuación: Fundamentos

Cualquier plan de actuación que un orientador tenga que dinamizar o poner en marcha en un centro docente, para que sea viable, ha de contemplar la implicación del mayor número de profesores posibles. Aprovechando las reuniones de los equipos docentes se debe debatir y finalmente concretar, asesorados por el orientador, aquellos aspectos prioritarios para mejorar los resultados académicos.

La propuesta realizada desde el departamento de orientación es incorporar el estudio de las estrategias de aprendizaje a la planificación de propuesta de mejora del rendimiento académico del alumnado. Una vez elegido el motivo de investigación hay que programar tanto los aspectos operativos como aquellos más conceptuales. Se presenta el proyecto a la Comisión de Coordinación Pedagógica para que se debata y se apruebe y pase a formar parte de todos los departamentos didácticos del centro, haciéndolo suyo. Desde el punto de vista conceptual será imprescindible hacer el estudio descriptivo de la situación de las estrategias de aprendizaje en los alumnos de la E.S.O. y en el Bachillerato. Es decir, será necesario (a) estudiar las estrategias que el alumnado está utilizando y las que no se emplean, las que sobresalen en su uso sobre otras, además de conocer si existen diferencias entre los grupos de chicos y chicas, aprobados y suspensos, etc.; (b) comprobar si la utilización o no de estas estrategias tienen consecuencias reales en el rendimiento académico y (c) según qué conclusiones se obtengan, planificar la actuación preventiva, compensadora o potenciadora correspondiente.

Con el fin de realizar una exposición comprensiva, se analizan los tres aspectos mencionados ejemplificándolos con el trabajo desarrollado en un instituto de enseñanza secundaria.

Análisis Contextual y Educativo del Centro

El trabajo docente nunca se da en el vacío, está inmerso en un contexto sociocultural y familiar concreto que limita o mediatiza cualquier programa que se ponga en funcionamiento. Por ello es imprescindible conocer las principales coordenadas que identifican el entorno amplio de nuestro alumnado. Ante la imposibilidad material de pasar, tabular y estudiar las correspondientes encuestas a las familias que nos informasen de la realidad concreta, tarea pendiente de realizar en próximos cursos, se han consultado los estudios sociológicos realizados bien sobre la zona de influencia del centro escolar (Álvarez y Parrilla, 1996), o más ampliamente sobre el Principado de Asturias (EDIS, 1997). Los datos generales que emergen de estos trabajos sobre nuestro entorno directo informan que la tasa de paro alcanza un 34'6% de la población activa, lo que supone casi duplicar la tasa media del paro de Asturias, que la EPA cifraba en el 18'4%. La estructura del empleo se corresponde con un 1'2% en el sector primario, un 53% en el secundario y un 45% en el terciario. Más de un tercio de la población se percibe de clase popular, mientras que únicamente entre un 2 y un 5% se percibe de clase alta. El nivel de instrucción de cabezas de familia es medio, ya que un 67'8% han completado estudios de E.G.B., Bachillerato, COU o Formación Profesional de primer o segundo grado. Pero existe un 1'4% de personas analfabetas junto a un 23'9% que no han completado los estudios primarios; el 7% restante son universitarios. Las familias son mayoritariamente de tres o cuatro personas (60%), esencialmente mononucleares (77'7%) y cuyos ingresos provienen a partes iguales de las rentas del trabajo frente al conjunto de pensiones, prejubilaciones y subsidio de desempleo. La problemática familiar más importante que se explicita por los encuestados se refiere a los jóvenes en paro (32-36%), que toda la familia dependa económicamente de un pensionista (15-20%), los enfermos crónicos (7-13%), el que los padres tengan que ayudar económicamente a sus hijos (6-9%), los adultos en paro sin subsidio (6-9%), pero, sin embargo, únicamente reconocen preocupación por las toxicomanías entre un 0'5% a un 1%, lo que no se corresponde con la percepción que se tiene desde fuera del problema y de los datos aportados por el estudio realizado sobre la población general de Asturias. Es evidente que en ese tercio de la población autopercebida de clase popular acumulan la mayor parte de los problemas sociales como violencia, droga, delincuencia, alcoholismo, que aún estando presentes de

forma minoritaria en la población general, tienen más importancia y entidad entre los pobres.

El centro escolar está dotado de todos los recursos personales y materiales necesarios para atender la diversidad, en su amplia acepción. Desarrolla programas de compensación socio-educativa, integración escolar y de diversificación curricular. Por otra parte, el rendimiento escolar del alumnado del centro está dentro de los parámetros del resto de institutos de Asturias, tanto en aprobados en las pruebas de acceso a la universidad como en los porcentajes de aprobados y suspensos en las asignaturas que se imparten, lo que no es óbice para desear una mejora sustancial del mismo.

Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje y Análisis de los Datos

Para el estudio, inicialmente descriptivo, se aplicó a todos los alumnos del centro el ACRA-Escalas de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994). Se ha elegido esta prueba por varias razones: (a) consta de cuatro escalas independientes que evalúan respectivamente la utilización que hacen los estudiantes de siete estrategias de adquisición de la información, trece de codificación de la información, cuatro de recuperación de la información y nueve de apoyo al procesamiento, (b) aunque el tiempo de aplicación no está limitado, podría realizarse en una sesión típica de clase de cincuenta minutos o, de no finalizar, dejar alguna escala para otra sesión sin que se resienta el resultado final, (c) está dirigida a los alumnos de Educación Secundaria de 12 a 16 años, pudiendo pasarla a edades superiores y (d) tiene baremos españoles para cada una de las escalas con lo que permite contar con elementos normativos de comparación.

Una vez puesta en marcha la evaluación de las estrategias de aprendizaje se ha encontrado la imposibilidad de utilizar esta prueba con el alumnado de 1º de la E.S.O. El lenguaje utilizado es poco apropiado y excesivamente complejo para el alumnado de esta edad. Aparecen muchos términos desconocidos (“establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo”), además de estar excesivamente descontextualizado, pues se obliga a pensar al alumnado fuera de cualquier aplicación concreta (“para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar”), y se tuvo que explicar algunas veces el significado del ítem y, sobre todo, muchas de las técnicas que se mencionan.

Esta evaluación fue considerada como parte del Plan de Acción Tutorial y se utilizaron las horas propias de tutoría para pasar el cuestionario por parte del orientador del centro y de una psicóloga en prácticas. El rendimiento escolar se controló con las calificaciones escolares que aparecen en las actas oficiales.

La muestra real, descontado el alumnado del primer curso de la E.S.O. por las razones anteriormente mencionadas, es de 250 alumnos (122 chicos y 127 chicas). Se ha utilizado el SPSS 10.0 para realizar los análisis estadísticos correspondientes. Para comprobar las diferencias de comportamiento ante el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje evaluadas por el ACRA, en función del rendimiento académico (alto/bajo) y del género, se empleó un ANOVA de un factor.

A continuación se va a realizar la exposición general y discusión de los resultados obtenidos. No obstante, un estudio detallado de los datos obtenidos y de los análisis estadísticos realizados que apoyan los comentarios y opiniones que aquí se hacen pueden consultarse en Lozano, González-Pienda, Núñez y Lozano (en prensa).

Proceso de Adquisición. Es evidente que para aprender se necesita, en un primer momento, que los alumnos atiendan (Álvarez, González-Pienda, Núñez y Soler, 1999), pues han de reconocer y seleccionar de todo el contexto la información que interese, la que sea más útil de cara a la consecución del objetivo que se tenga. El análisis realizado de los datos obtenidos de la muestra nos permite señalar que el alumnado que logra un buen rendimiento académico es aquel que utiliza asiduamente las estrategias de Adquisición de la Información. Además, las chicas utilizan con más frecuencia que los chicos las estrategias Atencionales y de Repetición. En definitiva, el alumnado que obtiene buenas notas se caracteriza, globalmente, por comenzar a estudiar explorando una lección leyendo el índice, observando los cuadros y los gráficos explicativos, efectuando, a continuación, una lectura inicial superficial, subrayando en cada párrafo las palabras o las frases más importantes o difíciles. También ha de repetir verbal o visualmente (escribiendo) los datos más difíciles de recordar, repasando mentalmente los contenidos a aprender y volviendo sobre ellos pasado cierto tiempo. No obstante, no es suficiente con esto.

Proceso de Codificación. Dada la capacidad limitada del sistema humano de procesamiento de la información el material a estudiar ha de hacerse más manejable, reduciendo la información que el estudiante ha de aprender, organizándola en unidades informativas más complejas a partir de unidades esenciales. Es decir ha de manejar las estrategias de Codificación.

Los resultados de la muestra nos permite afirmar que una vez que se adquiere la información, en la primera fase del proceso, las estrategias de codificación más útiles para alcanzar un rendimiento escolar adecuado son las de Organización y Elaboración. El alumnado con buen rendimiento, independientemente del género, emplea estas dos estrategias más frecuentemente que los que suspenden. En definitiva, aquel alumnado que tiene éxito en sus estudios utiliza técnicas organizativas como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, dedicando tiempo a memorizar lo fundamental del tema, además de tácticas favorecedoras de la elaboración al ser capaces de expresar con sus palabras las ideas fundamentales y de completar y aclarar sus dudas con otras personas significativas para ellos (amigos, familiares y profesores) o consultando otros libros.

Proceso de Recuperación. Se puede tener muchos datos almacenados en la Memoria a Largo Plazo, pero de nada sirven si no se pueden recuperar. El alumnado, por tanto, ha de dominar y controlar las estrategias adecuadas que le permitan revivir, recuperar y hacer accesible el material almacenado (Beltrán, 1993). En este aspecto los datos son concluyentes. El alumnado con notas altas utiliza con más frecuencia las estrategias de Recuperación (tanto de Búsqueda como de Generación de respuesta) que los suspensos. Esta misma pauta de uso ocurre con los chicos con buen rendimiento frente a los de rendimiento académico bajo. Por su parte, las chicas que aprueban sólo se diferencian de las que suspenden en la Búsqueda de Codificaciones. Es decir, utilizan, entre otras, las tácticas de intentar recordar los dibujos, imágenes, nemotecnias, agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, etc.), que tienen que ver con las ideas principales que intentaron codificar durante el estudio. En definitiva, las estrategias de Búsqueda (de codificaciones) parece ser la más efectiva de cara al rendimiento final, lo que subraya la importancia del contexto en la memoria. La memoria mejora cuando existe un acoplamiento entre las claves de codificación y de recuerdo. Por tanto, “un contexto pobre, con pocas o ninguna clave, es apto para darnos una pobre indicación de los que los estudiantes tienen en la memoria” (Beltrán, 1993, p.275)

Proceso de Apoyo. Además de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información, analizados hasta aquí, y con la pretensión de que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a la meta propuesta se necesita controlar otros componentes denominados de Apoyo (Beltrán, 1995, Pintrich, 1989, entre otros muchos). Los datos obtenidos en nuestra investigación muestran que las chicas, sin otras distinciones, utilizan más las estrategias Metacognitivas (Autoconocimiento y

Automanejo) que los chicos. Es decir, saben mejor cuándo utilizar una estrategia, seleccionando la apropiada en cada momento y evaluando la eficacia de su empleo. Al mismo tiempo están más motivadas (intrínseca y extrínsecamente) para activar, regular y mantener una conducta de estudio, buscando y obteniendo más apoyo social, evitando conflictos interpersonales, cooperando, etc. Por otra parte, los buenos estudiantes, sin distinción de género, tienen el “perfil femenino” señalado anteriormente, pero añadiendo que son capaces de controlar sus estados afectivos a través de tácticas de autoinstrucciones y autocontrol que le permitan dominar sus estados de ansiedad autorrelajándose e imaginando escenas tranquilizantes, además de autoaplicarse pensamientos positivos y de ánimo que les llevan a alcanzar sus expectativas y combatiendo los elementos distractores de forma consciente. El perfil contrario al expuesto hasta aquí es el propio de los estudiantes (tanto chicos como chicas) con notas bajas. Aunque en este grupo de suspensos los chicos son mejores en el uso de estrategias Sociales que tienen que ver con la habilidad de mantener interacciones sociales. También se puede destacar que, a pesar de que los chicos con buenas notas emplean más las estrategias de Apoyo de forma global que sus compañeros que suspenden, todos los chicos utilizan con la misma infrecuencia las tácticas imaginativas para tranquilizarse y concentrarse en el trabajo, así como las estrategias de automanejo, regulación y evaluación.

En definitiva, a partir de lo dicho sobre las estrategias al servicio de los cuatro procesos que se manejan en el ACRA, podemos resumir cómo es un estudiante estratégico con grandes posibilidades de obtener un buen rendimiento académico. Ante un material informativo para aprender, el estudiante exitoso *explora* el tema, en un primer momento, leyendo el índice o resumen, cuadros, gráficos, etc., y haciendo una lectura superficial de todo el tema, *fragmentándolo* al subrayar linealmente las frases o conceptos más importantes. A continuación la codifica *organizándola* con resúmenes, esquemas y cuadros sinópticos, memorizando las ideas fundamentales y *elaborándola* de forma que lo capacite para expresar las ideas fundamentales con sus palabras, perfeccionando y disipando sus dudas con las personas significativas para él (amigos, familiares y profesores) o consultando otros libros. Para *recordar* lo estudiado ha de *repetir*, en un primer momento, por escrito o verbalmente lo más importante, repasándolo mentalmente después y volviendo a repetirlo pasado cierto tiempo. Antes de contestar a cualquier pregunta evoca los agrupamientos de conceptos realizados (resúmenes, esquemas, etc.), las imágenes y dibujos que ha hecho al estudiar y tiene en cuenta las

observaciones y correcciones que los profesores han hecho en los exámenes y trabajos realizados. Además de estas características cognitivas, el alumno eficaz tiene conciencia de las operaciones mentales señaladas anteriormente, siendo capaz de utilizar y seleccionar la estrategia adecuada, controlando su puesta en marcha y evaluando su efectividad, son las estrategias *metacognitivas*. Todo esto se asienta sobre una motivación intrínseca y extrínseca, la búsqueda de apoyo social evitando los conflictos interpersonales, usando también las autoinstrucciones, la imaginación de lugares, escenas o sucesos para, autorrelajándose, combatir la ansiedad.

Plan General de Intervención

Proponer y desarrollar un plan general de intervención es una tarea ardua y difícil, y más si sus destinatarios van a ser profesores, con diferentes opiniones sobre las variables implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y alumnos con sus características personales tan diversas. Es evidente que cualquier programa de intervención que se realice pasa por tener claro aquellos aspectos que hay que modificar o potenciar y que emergen como producto de un análisis previo de la situación. Sin embargo, como parte esencial y previa de este análisis, hay que conocer las ideas previas del profesorado que va a dinamizar este cambio, debiendo impulsar, a través de la formación, las medidas oportunas para que surjan las características del profesor estratega. Además, como señalan González-Pumariega y Núñez (1998), la instrucción en estrategias que proponen Deshler, Ellis y Lenz (1996) en su Modelo de Intervención en Estrategias (SIM) se apoya en tres tipos de conocimientos que el profesor ha de poseer: (a) debe comprender la naturaleza o contenido de la estrategia que tiene que ser aprendida además de cómo diseñar la instrucción de dicha estrategia, (b) tiene que conocer distintos tipos de estrategias que cubran las demandas que el estudiante debe afrontar para tener éxito y que sea capaz de determinar la posibilidad de transferir la estrategia a otro tipo de demandas y problemas, y (c) ha de controlar los diversos procedimientos que faciliten la adquisición y generalización de estrategias, así como la forma de crear un ambiente instruccional que sugiera y promueva el aprendizaje y la realización estratégicos.

Como es fácil concluir, ante este prerrequisito formativo del programa de intervención, es imprescindible un compromiso firme por parte del profesorado de implicarse en este proceso instructivo. Sólo cuando el

profesorado se sienta y sea competente en este campo se podría iniciar el programa de intervención directa con el alumnado. Para ello, si es necesario, ha de solicitarse la correspondiente formación a través de los representantes de los profesores en los Centros de Profesores y Recursos o cualquier otra institución encargada de la formación del profesorado.

Con el profesorado formado en este ámbito transversal de la educación, ya es más fácil, dentro de la complejidad evidente que tiene todo tema educativo, seleccionar las estrategias que se van a enseñar. Entre el enorme cúmulo de posibilidades estratégicas, en la selección se ha intentado contemplar que: la estrategia debe ir dirigida hacia problemas clave con los que se va a encontrar el estudiante en un futuro próximo; debe estar relacionada con demandas frecuentes que el estudiante se encuentra en diversos ámbitos; y ha de poder generalizarse a distintos ámbitos, situaciones y contextos. Programamos trabajar únicamente las que eran extremadamente útiles a través de las técnicas más sencillas y prácticas, de forma que los esfuerzos optimicen las posibilidades de éxito, y sin fijarnos en el tiempo real que podría llevar el completar el desarrollo de esta programación, que evidentemente habrá que secuenciar temporalmente a lo largo de varios cursos escolares.

Nuestro plan de actuación, necesariamente incompleto y sesgado por las características del centro, por el tipo de clasificación de las estrategias y técnicas que realiza el ACRA y por los resultados obtenidos del estudio descriptivo del centro, va dirigido a todos los estudiantes del centro, sin distinción entre los que obtienen buen o mal rendimiento académico. Con este programa se verán favorecidos todos los alumnos. Los que aprueban y usan adecuadamente las estrategias de aprendizaje, porque van a ver reforzadas y mejoradas sus experiencias con ellas y los que suspenden porque tendrán ocasión de aprender a enfrentarse con las tareas más eficazmente, y, sobre todo, al tener como modelos cercanos a sus propios compañeros.

Se pretende que los estudiantes sean capaces de centrar su atención en el material informativo a aprender y puedan separar la información relevante de la secundaria. Para ello han de controlar las técnicas de exploración del texto y de fragmentación (el subrayado lineal). Pero toda esta información ha de organizarse de forma congruente y significativa, por lo que se van a utilizar, en una primera fase, los esquemas y resúmenes, dejando para un momento posterior los mapas conceptuales. A continuación es esencial que el alumnado relacione substantivamente este material organizado con sus conocimientos previos, ya almacenados en su memoria,

a través de las relaciones intracontenido y compartidas, haciendo especial hincapié en el parafraseado. Aún cuando las nemotecnias en nuestro estudio no parecen cumplir un papel importante en el rendimiento final, se propondrá al profesorado incorporar alguna técnica que facilite la adquisición de material escasamente significativo, como puede ser el método de palabra-clave. Pero todo este esfuerzo del alumnado no será efectivo si no se retienen los contenidos trabajados. Para facilitar esta retención habrá que iniciarlos en la repetición en voz alta, la repetición mental y el repaso reiterado. Por último, vamos a desarrollar las estrategias de recuperación de la información almacenada a través de técnicas de búsqueda de codificaciones que, por nuestro estudio, parecen ser las más utilizadas y con mayor efectividad, pero se propondrá también la técnica de generación de respuesta escrita.

Cualquier profesional que tenga cierta experiencia docente sabe que el alumnado puede conocer y saber utilizar todas las estrategias anteriores con sus correspondientes tácticas, y no obtener el rendimiento adecuado. La razón se puede situar en que no consigue planificar la actividad mental ante la tarea que tiene que resolver y, en definitiva, no es capaz de elegir la estrategia más adecuada o, una vez elegida, cambiarla sobre la marcha si se comprueba que tiene inconvenientes, evaluando, finalmente, los resultados conseguidos. Por este razón es imprescindible que el alumnado al enfrentarse al aprendizaje de una estrategia y, así se contempla en nuestra propuesta de intervención, controle sus aspectos metacognitivos tanto desde la perspectiva del conocimiento de las operaciones mentales: qué hacer (por ejemplo un esquema, conocimiento declarativo), cómo hacerlo (conocimiento procedimental), cuándo y por qué hacerlo (conocimiento condicional), como desde la perspectiva de la autorregulación o automanejo de los propios procesos psicológicos: la planificación, la regulación y la evaluación (Brown, 1987). Tampoco se pueden obviar la enseñanza de estrategias socioafectivas que favorezcan y no limiten el rendimiento escolar. Dentro de este grupo consideraremos las estrategias afectivas (autoinstrucciones, autocontrol y contradistractoras), las sociales (interacciones sociales) y las motivacionales (motivación intrínseca, extrínseca y de escape). En resumen, el plan va a focalizar las estrategias atencionales, de repetición, organización, elaboración, recuperación, metacognitivas y de apoyo. Hacemos énfasis, en este primer momento en las tácticas más sencillas, indicadas anteriormente, dadas sus posibilidades de éxito.

Organizativamente se propone enseñar las estrategias de aprendizaje en dos espacios y momentos. Uno en las horas dedicadas a las asignaturas propias del curso y cuyo responsable ha de ser el profesorado encargado de las mismas. El otro espacio sería las horas programadas para las actividades de tutoría y cuyo responsable sería el profesor tutor y donde también participaría el orientador del centro. El programa estaría coordinado por el jefe de estudios y asesorado por el orientador del centro, utilizando para la imprescindible coordinación de las tareas con los tutores el horario dedicado al Plan de Acción Tutorial, y con el resto de tutores del grupo las horas de reunión del equipo docente.

El desarrollo del plan de intervención va a seguir las líneas generales del Modelo de Instrucción de Estrategias (SIM) (ver González-Pumariega y Nuñez, 1998, pp. 413 y siguientes) de la siguiente forma:

A) El programa se iniciará utilizando las horas de tutoría, que se dedicarán inicialmente a crear las condiciones óptimas de motivación y conocimiento concreto de la estrategia que posteriormente se ha de poner en práctica en el resto de asignaturas o tareas. En estas sesiones el tutor podrá emplear los materiales curriculares propios de su especialidad para dar un contexto lo más real posible a los siguientes objetivos iniciales:

1. Identificar las habilidades actuales del estudiante relacionadas con la estrategia y conseguir del mismo una disposición favorable para aprender nuevas formas de gestionar la información al discutir el valor que tiene aprender nuevas estrategias, obteniendo un compromiso por parte de los estudiantes para aprender la estrategia o ayudar a sus compañeros en ese aprendizaje.

2. Ofrecer a los estudiantes descripciones detalladas de la estrategia como de la definición y explicación de los conceptos fundamentales, explicar el beneficio de su uso, identificar tareas reales del aula donde la podrían utilizar, debatir las etapas implicadas en el aprendizaje de la estrategia y establecer las metas en su aprendizaje. A su vez, hay que hacer una descripción detallada del proceso, informando de los pasos de la estrategia, describiendo cada paso, presentando un sistema de recuerdo y comparando la nueva estrategia con los viejos hábitos del estudiante, revisando cada uno de los pasos de la estrategia y de sus usos.

3. Ofrecer un modelo de cómo utilizar la estrategia para completar de manera adecuada las tareas para que los estudiantes puedan comprender los procesos en ella implicados. Posiblemente sea la etapa más importante en todo el proceso y ha de hacer referencia tanto a las conductas

observables como no observables. Es importante que el tutor recorra cuatro fases en este modelado: (a) ofrecer un organizador previo sobre el proceso de modelado, (b) presentar el modelo de la estrategia utilizando para ello, en voz alta, el modelado de aproximación a la tarea, modelando las autoinstrucciones, el autocontrol, la resolución de problemas, cómo se está realizando la tarea y la autoevaluación y el autorrefuerzo, (c) incluir la ayuda a los estudiantes en el modelo y (d) ofrecer un postorganizador para cerrar la lección.

4. Favorecer la comprensión y retención de la estrategia utilizando el lenguaje.

Una vez que el estudiante domina estas cuatro fases con la primera estrategia que el centro ha decidido poner en marcha, se ha de estimular su uso en el resto de tareas, lo que les permitirá progresar, aumentando su motivación y mejorando, en definitiva, su rendimiento.

B) La generalización de lo trabajado en las horas de tutoría se realizará dentro del horario de cada asignatura, presentando y trabajando la estrategia de aprendizaje como un contenido más. Para ello el profesorado ha de:

1. Desarrollar un plan en el que se incluyan experiencias que permitan que los estudiantes utilizar las estrategias de forma adecuada para completar las tareas con éxito. Este objetivo implicará: (a) seleccionar el tipo de práctica para que aprenda el estudiante a aplicar físicamente la estrategia en tareas sencillas, a explicar lo que piensa en cada uno de los pasos de la estrategia, aprender a ver las tareas desde perspectivas diferentes, aplicar la estrategia de manera fluida y a valorar los rasgos relevantes de las tareas en distintos ámbitos de la vida real, (b) controlar la cantidad de información que se espera que alcance el alumnado, la duración y dificultad de la tarea, comenzando por materiales que los estudiantes ya dominen, (c) seleccionar la ayuda a prestar y (d) establecer los criterios de rendimiento que serán utilizados para tomar decisiones instruccionales

2. Guiar al estudiante en la aplicación de la estrategia para lograr que se implique en los aspectos procedimentales (de no ser capaz de aplicar la estrategia adecuadamente a pesar de haber pasado por todos los pasos anteriores es necesario volver a ellos para evitar su posible desmotivación) y reflexivos de la estrategias (si tampoco aquí es capaz se recurrirá a la eliminación lenta y progresiva de los apoyos, reiterando la importancia de las autoinstrucciones).

3. Favorecer que los estudiantes lleguen a ser más eficaces en la aplicación de las estrategias por medio de la observación de sus iguales, ofreciéndoles oportunidades para que la apliquen de manera fluida.

4. Estimular al estudiante para que se aplique la estrategia aprendida de modo correcto y fluido y sin ayuda de nadie.

5. Confirmar que el estudiante ha logrado dominar la estrategia y conseguir que se muestre dispuesto a generalizarla a nuevas situaciones.

Organizar un plan de esta envergadura en un centro docente es tremendamente complejo y difícil; en muchas ocasiones podría parecer imposible. No obstante, hay que ser conscientes de que la consecución del cambio que se propone a todos los niveles no es cuestión de un curso ni de dos, aunque sí es imprescindible ponerse en marcha e ir evaluando constantemente si las estrategias programáticas e instructivas son adecuadas y, de no serlo, modificar lo que sea necesario. Para optimizar estos esfuerzos sería interesante concebir estos pasos como un desarrollo en espiral, es decir, habría que partir de niveles asequibles para el alumnado y, por supuesto, para los profesores, que una vez dominados y evaluados positivamente permitiesen dar un salto cualitativo a otro nivel de mayor complejidad y así ir consumiendo las correspondientes etapas de mejora.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Soler, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, J.R. y Parrilla, J.M. (1996). De la exclusión a la solidaridad. El paro en Avilés y su incidencia en algunos barrios. Oviedo: Cáritas Interparroquial. Comisión de Paro.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds.). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria, Marcombo.
- Deshler, D., Ellis, E.S. y Lenz, H.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- EDIS (1997). Las condiciones de vida de la población pobre del Principado de Asturias. Madrid: Fundación FOESSA
- González-Pumariega, S. y Núñez, J.C. (1998). Un modelo instruccional integrador y operativo. Aprendiendo a pensar trabajando estrategias. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coord.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

- Justicia, F. y Cano, F. (1996). Los procesos y las estrategias de aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza Nieto, R. González Cabanach y A. Barca (Eds.). *Psicología de la Instrucción. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Lozano, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Lozano, L.M. (en prensa). Las estrategias de aprendizaje como mediadoras del rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*.
- Monereo. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GAO.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M.L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement, Vol. 6*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Weinert, F. y Kluwe. R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: LEA.