

EL DÉFICIT ESTRATÉGICO Y EL FRACASO ESCOLAR EN LOS ALUMNOS DE LA E.S.O.

Francisco Alonso Crespo

Doctor en Ciencias de la Educación
Profesor Asociado Facultad de Educación-UCM
Psicología y Pedagogía en EOEP

INTRODUCCIÓN

El tema del presente trabajo es la relación entre el “déficit estratégico” y los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos de la E.S.O. que no pueden seguir el ritmo de los compañeros de su edad, presentando un rendimiento académico insuficiente, con un fracaso académico que puede volverse crónico, y un desfase significativo en su competencia curricular (de uno o dos años), precisando de adaptaciones curriculares y de medidas educativas relacionadas con la diversificación curricular, el servicio de compensatoria, el apoyo pedagógico o la inclusión en los cursos de garantía social.

Desde un punto de vista teórico, descriptivo o explicativo, se pretende comprobar y analizar la relación entre el déficit estratégico y el bajo rendimiento académico. Sin existir déficit intelectual, el déficit estratégico aparece como factor relevante en los alumnos de la E.S.O. que presentan bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, y la adquisición de la competencia estratégica para el aprendizaje aparece como un excelente medio para prevenir y superar el fracaso escolar.

Esta es la lógica de nuestro planteamiento:

A.- El déficit estratégico impide a los alumnos el aprendizaje eficaz y el progreso en la adquisición de los contenidos del currículo. Por consiguiente, es causa de bajo rendimiento y desfase curricular; de riesgo de fracaso y abandono escolar.

B.- La adquisición de estrategias (y la consiguiente superación del déficit estratégico) potencia la capacidad de aprendizaje.

C.- En consecuencia se trata, como tarea pedagógica, de que los alumnos con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico puedan adquirir los recursos y destrezas que precisan (competencia estratégica) para compensar sus limitaciones y para superar su bajo rendimiento y desfase curricular.

D.- Sin olvidar las condiciones socioculturales, externas a la persona del alumno, que presumiblemente son la causa decisiva de la inadaptación y fracaso escolares, así como la urgencia de su transformación, hemos de tener en cuenta que el trabajo de las estrategias por parte del alumno y la consiguiente superación de su “déficit estratégico” puede convertirse en un magnífico procedimiento de compensación de sus limitaciones para el estudio y de progreso hacia un aprendizaje autónomo y eficaz. El contexto de la presente Comunicación ante este Congreso sobre el Fracaso escolar es el siguiente:

Por una parte y desde un punto de vista más práctico y en relación con la intervención psicopedagógica, estamos analizando las técnicas, procedimientos e

instrumentos de evaluación y exploración del comportamiento estratégico y metacognitivo para conocer las diferencias individuales y el perfil de los alumnos con desfase curricular en cuanto a su competencia estratégica y metacognitiva. Por otra parte, se están estudiando y examinando los modelos de enseñanza y entrenamiento de las estrategias, proponiendo el trabajo de las estrategias por parte de los alumnos con déficit estratégico desde la inclusión de las mismas como contenidos curriculares en la programación de aula y en las adaptaciones curriculares individualizadas. Para ello consideramos tanto las tareas características de la etapa secundaria obligatoria (lectura, composición escrita, escucha activa de las explicaciones, estudio, trabajos y exámenes) como las áreas que organizan el currículo (lengua, matemáticas, ciencias sociales y naturales).

Como paso previo, y éste es el contenido de la presente Comunicación, se trata de comprobar la relación entre Competencia estratégica / Déficit estratégico y Rendimiento académico, explorando las dimensiones metacognitivas y estratégicas que nos han de ofrecer las sendas de nuestra intervención con los alumnos que presentan fracaso escolar y riesgo de abandono de la escuela.

Este proyecto supone una profundización en el trabajo iniciado hace años y llevado a cabo al realizar la tesis doctoral (1992), aplicando los conocimientos adquiridos sobre el aprendizaje estratégico en los alumnos de la E.S.O. en general a la situación concreta de aquéllos en situación de fracaso y riesgo de abandono escolar al presentar problemas de aprendizaje y desfase curricular significativo, siendo una de las causas más relevantes el desconocimiento y/o el uso inadecuado de las estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas, de modo que tanto su potencial intelectual como su esfuerzo resultan de poca eficacia para compensar sus limitaciones escolares y para superar su desfase curricular.

El aprendizaje del alumno es estratégico en la medida en éste dispone de recursos cognitivos para regular de forma intencional y deliberada, mediante sus habilidades metacognitivas, los procesos asociados al hecho de aprender. El aprendizaje estratégico, por consiguiente, tiende a ser intencional y no casual, deliberado y no fortuito, regulado por el sujeto y no carente de todo plan, apoyado en estrategias que optimizan los procesos de aprender y no "espontáneo" e improvisado.

Las diferencias individuales de los alumnos en el modo de aprender se situarán en el continuum señalado por los dos extremos indicados (aprendizaje improvisado versus aprendizaje apoyado en estrategias), siendo pedagógicamente deseable que el alumno vaya modificando su aprender según la dirección que muestran las características de un aprendizaje cada vez más reflexivo y más regulado por las habilidades metacognitivas y con mayor soporte en el uso de estrategias eficaces. De este modo el alumno irá aprendiendo a aprender, será cada vez más "experto" en aprender y conseguirá que su aprendizaje sea autónomo y satisfactorio.

La dimensión pedagógica ahora señalada hace interesante y útil el estudio del tema que nos ocupa. En efecto, el "aprender a aprender" es presentado como el objetivo prioritario de la enseñanza en los momentos actuales. Los autores aseguran, por otra parte, que es en esta etapa (la enseñanza secundaria) cuando el alumno establece las pautas de lo que será su estilo de trabajo intelectual. Como indican Nisbet y Schuksmith (1986), un alumno que posee múltiples

estrategias y la capacidad de aplicarlas, controlarlas y adaptarlas a los diferentes contextos es un estudiante flexible y eficaz.

Para poseer esta capacidad ha de tener conocimiento de lo que son las estrategias cognitivas adecuadas y útiles, así como de las características válidas de los métodos y técnicas de trabajo intelectual. Se trata del conocimiento metacognitivo que incluye, pues, el conocimiento del "qué", el "cuándo", el "porqué" y también el "cómo" del comportamiento estratégico.

La adquisición de este tipo de destrezas le permitirá al alumno avanzar en la autonomía respecto a su aprendizaje y trabajo intelectual, y por tanto le permitirá avanzar en la construcción de aprendizajes significativos por sí solo: estará capacitado para aprender.

La reflexión metacognitiva se considera el camino más adecuado para conseguir este objetivo de aprender a aprender. Como señalan en la actualidad los diseños curriculares, es preciso hacer consciente al alumno de los procesos que emplea en la elaboración de conocimientos, facilitándole por todos los medios la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos comunicativos, el control y la planificación de la propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados.

Se resume así el planteamiento actual sobre metacognición y aprendizaje. Habrá, por consiguiente, aprendizaje estratégico en la medida en que haya metaaprendizaje, es decir, la aplicación de la metacognición a los procesos de aprendizaje.

En este contexto, la aplicación efectiva de las estrategias cognitivas y de aprendizaje instruccional se nos ofrece como el ámbito sobre el cual proyecta el alumno de modo específico su "conciencia cognitiva" o metacognición, siendo al mismo tiempo una ámbito que puede ser abordado por las psicopedagogía.

LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA QUE SE PRETENDE ABORDAR

La problemática educativa que estamos abordando se refiere a los aspectos siguientes:

Las dificultades y problemas en el aprendizaje con que pueden encontrarse los alumnos son de diversa naturaleza según sus causas, la naturaleza de los aprendizajes y los niveles en que la propuesta curricular se desarrolla en un momento dado. Ahora bien, llega un momento, cuando ya se han iniciado los niveles más básicos, esto es, cuando el alumno ya ha aprendido a leer (decodificación o reconocimiento), a escribir (deletreo,

reproducción ortográfica), a calcular (numeración, cálculo), a realizar los correspondientes ejercicios aplicando formas elementales de repetir información, un momento en el cual es decisivo el conocimiento y uso adecuados de estrategias cognitivas y metacognitivas para abordar en toda su complejidad los aprendizajes propiamente académicos que siguen. Se trata del paso de "aprender a leer, a escribir, a calcular..." a "leer, escribir, calcular ... para aprender, para pensar, para integrar la información, para resolver problemas, para investigar"; o del paso de aprender "mirando y escuchando" a aprender... leyendo, investigando, estudiando... Si al explicar las dificultades de los aprendizajes básicos, destinados a tornarse automáticos y con mínimas

exigencias de atención, los investigadores hablan de los déficits perceptivos, fonológicos, etc., en la actualidad al explicar los problemas y dificultades de aprendizaje en la etapa secundaria, se habla y se investiga sobre el déficit estratégico como causa más relevante (y al mismo tiempo modificable) de tales problemas y dificultades.

Más aún que el alumno que sigue el ritmo de la clase, el alumno de la E.S.O. con problemas de aprendizaje y desfase curricular necesita trabajar la capacidad de aprender a aprender para iniciar procesos de autonomía, compensación de las limitaciones originadas en ambientes socioculturales deficitarios y superación paulatina de su retraso escolar. De otro modo la distancia respecto a sus compañeros no sólo no disminuirá sino que irá en aumento a medida que avanzan los cursos, siendo mayor el riesgo del fracaso escolar.

PRECEDENTES DE NUESTRO PLANTEAMIENTO Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

1. Mediante la aplicación de estrategias compensamos las limitaciones de nuestro sistema cognitivo. La Psicología cognitiva ya desde hace décadas, así desde la concepción del hombre como "procesador de la información" (IPS), muestra cuatro características del sistema cognitivo humano: Complejidad de los procesos, Actividad (la conducta y la experiencia son activas en el sentido de ser anticipatorias, selectivas y constructivas), Capacidades Limitadas, adquisición y ejecución de Destrezas y Estrategias (P. Tomlinson, 1981). Destacamos las dos últimas en relación a nuestro propósito: Experimentando distintas clases de limitaciones en nuestro sistema cognitivo, podemos recurrir a destrezas y maneras ingeniosas de enfrentarnos a ellas. Las estrategias cognitivas y metacognitivas pueden compensar en una medida considerable las limitaciones básicas de la capacidad de nuestro sistema de procesamiento.

2. Los alumnos con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar (en general, ACNEEs) carecen de adecuado aprendizaje autorregulado y desconocen o no aplican estrategias cognitivas y metacognitivas a sus procesos de aprender. De manera consistente se ha demostrado que los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan un desconocimiento o una inadecuada utilización de las estrategias (Brown, A.L. y cols., 1983).. Desde que en los años 70-80 los investigadores comenzando por Brown, Campione y otros destacaron este hecho, se han sucedido frecuentes estudios y comprobaciones de esta limitación añadida. Así cuando Torgesen (1982, 1991) habla del "aprendiz pasivo" o se

menciona el "déficit estratégico" como limitación asociada a la ejecución incompetente de las tareas de aprendizaje: "Los alumnos que fallan en la comprensión lectora se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que les lleva a una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado y, por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a las demandas de la tarea. Es conocido que tanto los niños que empiezan a leer como los malos lectores, con frecuencia no tienen claros los propósitos de la lectura ni las demandas y estrategias que ésta implica; tampoco controlan su comprensión ni ajustan su actividad a la dificultad de la tarea. Si no se dan cuenta de que no comprenden (la información del texto que están leyendo) no buscarán una estrategia para remediarlo. Si en lugar de aplicar

alguna estrategia continúan con la tarea, fallarán en la comprensión (Brown, 1980, 1981, 1983, 1986; Myers y Paris, 1978, 1981, en sus trabajos sobre desarrollo metacognitivo y lectura). Nosotros mismos, en la investigación correspondiente a la tesis doctoral, dirigida por el Prof. Beltrán, pudimos comprobar cómo al bajo rendimiento escolar le correspondía el desconocimiento y/o ausencia de estrategias (Fco. Alonso, 1993). Es decir, un déficit estratégico (escasez o inadecuación de las estrategias), sería una de las principales causas de los problemas de comprensión (Sánchez, 1993; Defior, 2000). Frente a la tendencia a atribuir los déficits estratégicos exclusivamente a los déficits en estrategias cognitivas, en la última década también se ha insistido en la relevancia de los aspectos metacognitivos. Wong (1991) señala que no se trata de que los alumnos con dificultades carezcan totalmente de estrategias metacognitivas sino que éstas son menos sofisticadas que las de los alumnos con un desarrollo y rendimiento normal (en lectura). Carecen de los criterios que permiten seleccionar las estrategias y ajustarlas a las características de la situación y del lector, de manera que éste llegue a conseguir un uso autorregulado de ellas.

3. Las estrategias y destrezas se pueden aprender y adquirir con una práctica adecuada. De inmediato y tanto desde la investigación como desde la intervención y la práctica pedagógica, se ha contemplado y se sigue contemplando como clave esta propuesta, dado que el campo de las estrategias de aprendizaje “ofrece, por primera vez, a la educación una variable personal modificable, susceptible de intervención, y directamente relacionada con el aprendizaje: la estrategia. Es lo que la educación había estado buscando durante tantos años” (Prof. Beltrán, 2000). Desde la metodología de la intervención en estrategias los investigadores proponen varios caminos. La atención a las estrategias cognitivas y metacognitivas, esto es, las estrategias de aprendizaje ha sido una fuerza impulsora de la investigación psicoeducativa en los últimos veinticinco años. Se ha demostrado que las estrategias de aprendizaje mejoran la lectura, la escritura, etc. de los alumnos y, además, pueden ser presentados en una gran variedad de formatos instructivos. Los aspectos estratégicos se pueden trabajar con el diseño de programas para enseñar las estrategias explícitamente a los alumnos, de modo detallado y estructurado, algo que no tenía en cuenta la enseñanza tradicional. “Se ha producido una rápida proliferación de programas y materiales para enseñar estrategias, que de manera ecléctica combinan la enseñanza directa de estrategias específicas con las de mejora del autocontrol y la metacognición. A la vez, de acuerdo con las ideas vigotskianas sobre el origen social del aprendizaje, integran el

fomento de las interacciones sociales, la instrucción andamiada junto a una cuidadosa atención a los aspectos motivacionales” (Defior, 2000). Como presenta y sintetiza magistralmente el Prof. Beltrán (2000), las perspectivas teóricas que destacan la importancia de los procesos estratégicos y metacognitivos han tenido repercusión sobre los modelos de adiestramiento de los alumnos en general, y especialmente de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Se ha pasado de técnicas de adiestramiento ciego a otras que se caracterizan por tener como objetivo conseguir no sólo que el sujeto aprenda sino que sea autónomo en su aprendizaje, es decir, que tome conciencia de sus procesos cognitivos y pueda, por ello, regularlos. Entre estas técnicas, tres son las más habituales: El “entrenamiento contextualizado” –INFORMED TRAINING– en el que se hacen explícitos la razón y el significado de aprender esta

estrategia. El entrenamiento en autocontrol –SELF-CONTROL TRAINING–, en el que los sujetos reciben instrucción directa en las denominadas habilidades ejecutivas generales tales como planificación, seguimiento y evaluación del aprendizaje, ya que estas capacidades metacognitivas son aplicables a muy diferentes contextos. El entrenamiento en autocontrol contextualizado –INFORMED PLUS SELF-CONTROL TRAINING– en el que se combina ambas técnicas, y que por ello se considera el ideal. Destacan las propuestas siguientes: a) Modelo estratégico –ISI– de Ellis (1993) –INTEGRATIVE STRATEGY INSTRUCTION. b) Modelado autorregulado (SRSD) de Harris y Presley (1991) –SELF-REGUL. STRATEGY DEVELOPMENT. c) MODELO GENERAL DE ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS (SIM) –STRATEGIES INTERVENTION MODEL, del Instituto de Kansas, representado por Kline, DESHLER y SCHUMAKER (1992).

4. El trabajo de las estrategias (contenidos procedimentales) por parte del alumno desde el trabajo de los contenidos específicos de las Áreas o Disciplinas.

¿Enseñanza de habilidades generales o trabajo de las estrategias desde la estructura de los contenidos curriculares? En la actualidad, junto a la presencia de métodos y modelos generales, se abre camino la consideración de las estrategias como contenidos escolares, desde los ejes procedimentales de las disciplinas: Pozo, Monereo, Castelló (2001) y aquellos investigadores que han abordado el trabajo de los contenidos procedimentales del currículo (Postigo -1993 ; Zabala -1990; Valls -1993). "Las corrientes que se aproximan a una visión situada y contextualizada del aprendizaje, defensores de la conexión inseparable entre lo que aprendemos y los contextos en los que lo aprendemos, reivindican la necesidad de que las estrategias de aprendizaje se enseñen al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina... En países como Estados Unidos este tipo de planteamientos empieza a ser una realidad. Un ejemplo paradigmático es la escuela de Benchmark, creada en un principio para ayudar a alumnos con dificultades de lectura y reconvertida durante sus veinte años de existencia en un centro de enseñanza de estrategias de aprendizaje, integrada en las diversas áreas del currículo. En España, si bien el desarrollo de proyectos similares es aún muy incipiente, empiezan también a aparecer propuestas instruccionales en forma de unidades didácticas que tienen como objetivo prioritario promover un uso estratégico de algunos procedimientos seleccionados. (Pozo, Monereo, Castelló -2001).

El período crítico en el alumnado respecto al aprendizaje académico, su preparación para acceder a tramos posteriores de la formación y preparación profesional, la prevención del fracaso escolar y de estados de difícil integración en el mundo social y laboral. Este período crítico se vienen a situar en torno a la etapa de la E.S.O.; más concretamente el primer ciclo de dicha etapa, debiendo abarcar por un lado, el último ciclo de primaria desde la prevención del fracaso y el paso a la enseñanza secundaria, y por otro lado, la situación escolar de aquellos alumnos que no obstante estar cursando el 2º curso de ese primer ciclo de secundaria y con una edad cercana a los 16 años, no han alcanzado los objetivos básicos.

LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA: ESTILO, PRÁCTICA ESTRATÉGICA Y CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS.

El Aprendizaje estratégico: el aprendizaje del alumno es estratégico en la medida en que dispone de la competencia que le proporcionan los recursos cognitivos mediante los cuales puede regular de forma intencional y deliberada (es decir, con su actividad metacognitiva) los procesos asociados con el hecho de aprender. **El déficit estratégico** es la ausencia en el alumno de dichos recursos cognitivos y metacognitivos ("estratégicos"). El aprendizaje estratégico se opone a aprendizaje incidental, improvisado o desprovisto de todo plan. El aprendizaje estratégico vendrá definido por los valores que presentan las variables de enfoques y estilos, la practica estratégica y los conocimientos metacognitivos que posee el sujeto sobre el aprender. El criterio de **la competencia en el aprendizaje estratégico** será la calidad y eficacia en la realización de las tareas de aprendizaje y el rendimiento académico. Nosotros en este trabajo consideramos fundamentalmente el rendimiento académico ya que formalmente se interpreta como valoración del aprendizaje del alumno.

Los enfoques de aprendizaje (approach to learning) son las tendencias estables de los sujetos en la selección y empleo de una estrategia o determinada clase de estrategias. La consistencia de motivación y estrategias, desde la búsqueda de comprensión y desde la búsqueda de resultados en el contexto del aprendizaje instruccional. Atendiendo a los objetivos básicos en el aprendizaje académico, esto es, la comprensión de conocimientos (mastery orientation) y el logro de resultados (performance orientation), consideramos estos tipos de enfoques: Enfoque profundo - enfoque superficial / Enfoque dirigido al rendimiento - enfoque no dirigido al rendimiento.

ENFOQUES EN EL APRENDIZAJE ("APPROACH TO LEARNING")	DESDE LA BÚSQUEDA DE COMPRENSIÓN SIGNIF. ("MASTERY")	DESDE LA BÚSQUEDA DE RESULTADOS ("PERFORMANCE")
ENFOQUE +	PROFUNDO	DIRIGIDO AL RENDIMIENTO
ENFOQUE - ("AVOIDANCE")	SUPERFICIAL	NO DIRIGIDO AL RENDIMIENTO

Los estilos de aprendizaje estratégico son las diferencias individuales en la forma de aprender, esto es, en los enfoques y estrategias con que el alumno aborda y realiza las tareas de aprendizaje instruccional. Son los perfiles individuales que componen las categorías de enfoques y las clases de estrategias que sirven de indicadores relativamente estables de cómo el alumno aborda y realiza las tareas de aprendizaje instruccional. El planteamiento con que el alumno aborda los procesos de aprender y que determina su comportamiento estratégico. Operativamente los estilos de aprendizaje surgen de la combinación o interacción de las categorías de enfoques de aprendizaje.

Item de INVENTARIO DE ENFOQUES - ESTILOS

2.a. Ante un tema nuevo te gusta descubrir su relación con otros conocimientos que ya posees.	A a ? b B	2.b. Abordas cada tema por separado para no confundir unos con otros.
16.a. Generalmente te ves obligado a hacer los ejercicios con prisas, por falta de tiempo.	A a ? b B	16.b. Te centras en los ejercicios sin dejarte agobiar por el tiempo .

Item de INVENTARIO DE ENFOQUES - ESTILOS

17.- Cuando realizas un trabajo tienes en cuenta el modelo de otros calificados favorablemente.	N CN AV CS S
27.- Ante una tarea difícil, te desanimas y la dejas sin acabar.	N CN AV CS S

Las Estrategias de aprendizaje: Las secuencias integradas de procedimientos cuya aplicación es gobernada por los procesos metacognitivos del sujeto y empleadas por éste para realizar con éxito las tareas de aprendizaje. Una estrategia es formulable en forma de principios, normas o directrices. Los enunciados de las estrategias nos permitan traducir, expresar o parafrasear los procesos de tipo estratégico.

Operativamente las clasificamos desde las categorías de enfoques y desde la práctica estratégica del alumno: Estrategias que corresponden a los enfoques profundo, superficial y dirigido al rendimiento.

La Práctica estratégica: el uso habitual de las clases de estrategias por parte del alumno, según su estilo de aprendizaje, en la realización de sus tareas de aprendizaje. La practica estratégica será la expresión del comportamiento estratégico del alumno.

PRÁCTICA ESTRATÉGICA	ENFOQUE PROF.	ENFOQUE SUPERF.	ENFOQUE DIR. AL RENDIM.
	ESTRATEGIAS DE TIPO PROF.	ESTRATEGIAS DE T. SUPERF.	ESTRATEGIAS DE T. DRE.

Item de CUESTIONARIO DE PRÁCTICA ESTRATÉGICA

B.- AL ESCRIBIR TE PROPONES COMPRENDER UNA CUESTIÓN DIFÍCIL. (Primero ordena las estrategias según tus preferencias. A continuación señala la que aplicas de ordinario; si no aplicas las indicadas, señala "d").			
a.- Reproduces los esquemas del libro cuantas veces sea necesario.	a: 1º 2º 3º	a	
b.- Completas el esquema realizado por el profesor con las nociones del libro.	b: 1º 2º 3º	b	
c.- Desarrollas a tu manera el contenido de la cuestión para profundizar en su complejidad.	c: 1º 2º 3º	c	
d.-		d	

Los conocimientos metacognitivos: Son los conocimientos de tipo declarativo, procedimental y condicional (Paris,1984) que hacen posible el conocimiento de la propia maquinaria cognitiva y que hacen capaz al sujeto de emplear la cognición de modo inteligente y estratégico. Los referimos, pues, al conocimiento sobre el conocer, o de modo más específico, al conocimiento sobre el aprender, o sea, al conocimiento sobre las formas estratégicas en que opera el aprender de modo eficaz. Los conocimientos de tipo declarativo, es decir, referidos al "qué" (nociones, axiomas, principios), de tipo condicional, es decir, referidos al "cuándo" (reglas, razones, elementos de decisión) y de tipo procedimental, es decir, referidos al

"cómo" (procedimientos, algoritmos, rutinas, esquemas de acción, planes) proporcionan al sujeto que aprende los criterios adecuados para regular, a través de sus procesos metacognitivos, el proceso de aprendizaje. De igual modo le proporcionan los conceptos, el lenguaje y los criterios que precisa para que su aprender sea al mismo tiempo conducta reflexiva, y para interpretar sus propias experiencias cognitivas.

Item de Prueba Objetiva – C. METACOGNIT.

7.- PLAN PARA LEER TÉCNICAMENTE UN LIBRO. Relacionar los pasos con la actividad mental correspondiente		
PASOS:	ACTIVIDAD MENTAL:	
1.- Análisis del título e índice	A.- Lectura propiamente dicha, lenta y reflexiva	1.- A B C D
2.- Lectura del prólogo	B.- Interpretación que hace el lector	E F
		2.- A B C D

3.- "Skimming" o lectura por salteo	C.- Conocimiento de las razones del autor para escribir la obra	E F
4.- Lectura detallada	D.- Conocer la estructura y organización del libro y su temática general	3.- A B C D
5.- Recapitulación	E.- Conocer el contenido de forma global	E F
6.- Análisis y juicio evaluador	F.- Repasar para sintetizar el tema y subtemas	4.- A B C D
		5.- A B C D
		E F
		6.- A B C D
		E F

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de nuestro trabajo avanza desde planteamientos más generales a planteamientos más específicos y operativos.

Puesto que investigamos el déficit estratégico en los alumnos de la ESO cuyo bajo rendimiento les ubica en situación de riesgo de fracaso escolar, abordamos su modo de aprender desde la consideración del aprendizaje (instruccional) como actividad estratégica y analizamos las "variables que lo configuran", esto es, los enfoques/estilos de aprendizaje, la práctica estratégica y los conocimientos metacognitivos, como variables independientes que relacionan con la variable dependiente, el rendimiento académico. De este modo abordamos el nivel más específico y operativo, el estudio empírico de la relación del déficit estratégico con el rendimiento académico.

Nos corresponde verificar la influencia de los enfoques (y de los estilos de aprendizaje que surgen de la combinación de los enfoques) sobre el rendimiento académico, mediando la práctica estratégica y los conocimientos metacognitivos. Es tanto como verificar la relación positiva de la competencia estratégica con el rendimiento académico y la relación negativa del déficit estratégico, como factor que limita el progreso en el aprendizaje instruccional. Como consecuencia de índole pedagógica debemos comprobar qué tipos y valores de las variables que conforman la competencia estratégica se corresponden con el rendimiento satisfactorio, y cuáles van asociados a un rendimiento insatisfactorio.

a.- La hipótesis es que la interacción del Enfoque Profundo y del Enfoque Dirigido al Rendimiento constituye el Estilo de Aprendizaje que lleva al alumno a un Rendimiento más satisfactorio cuando va acompañado de la Práctica Estratégica correspondiente y de los adecuados Conocimientos Metacognitivos. Así como el déficit estratégico que conduce al alumno a un rendimiento insatisfactorio.

b.- Las variables operativas han sido, como variables independientes, los enfoques, la práctica estratégica y los conocimientos metacognitivos, y como variable dependiente, el rendimiento académico. Las variables clasificatorias consideradas han sido sexo y ciclo.

c.- Las variables operativas vienen definidas de este modo: los Enfoques, por las puntuaciones correspondientes en el Inventario; la Práctica Estratégica por las puntuaciones correspondientes en el Cuestionario; los Conocimientos

Metacognitivos por las puntuaciones en la Prueba Objetiva; el Rendimiento Académico, por las calificaciones escolares.

d.- La población de referencia han sido los alumnos de cursos y edades correspondientes a la Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16). La Muestra ha sido seleccionada entre Centros públicos y concertados, siendo finalmente siete: un centro con los dos ciclos de la E.S.O. (dos y cuatro unidades por curso, respectivamente), dos centros con segundo ciclo y otros cuatro centros con primer ciclo. El número de aulas es de catorce. El número de alumnos con que finalmente se trabaja es de 365, distribuidos entre las aulas, cursos y ciclos señalados. Por la índole de los centros, procedencia familiar general, y número de aulas y alumnos consideramos que es una muestra suficiente y representativa. **Los Alumnos considerados en situación de riesgo de Fracaso Escolar han sido aquellos con una puntuación académica global inferior a la puntuación de corte, equivaliendo ésta a la Media de la Muestra menos el valor de una Desviación Típica. Han resultado ser el 18% del conjunto de los 365 alumnos que componen la muestra.**

e.- Los Instrumentos empleados son, como hemos indicado, el Inventarios de enfoques, el Cuestionario de estrategias y la Prueba Objetiva de C. Metacognitivos, estudiada su validez y fiabilidad.

f.- El tratamiento estadístico de los datos obtenidos es el siguiente: Estadística descriptiva de las variables; diferencia de medias, según las variables clasificatorias; análisis correlacional entre variables independientes y variable dependiente; análisis de varianza para determinar la influencia de la interacción de las variables independientes sobre la variable dependiente. Extracción del subconjunto de alumnos (18%) en riesgo de fracaso escolar dado su actual bajo rendimiento académico y referencia de sus puntuaciones a las puntuaciones de la muestra para describir su déficit estratégico y relacionar esta variable con el insatisfactorio rendimiento académico.

RESULTADOS

TABLA I :	Muestra. N = 365			Alumnos de bajo rendimiento: 23.8%. N = 87 (Punto de corte: Media – 1DT)		
Estadística descriptiva de las Variables						
	N	Media	Desv Típica	N	Media	Desv Típica
ENFOQUES:						
Profundo v. Superf	365	82.49	14.46	87	76.73	16.23
Dirigido al Rendim	365	161.81	27.13	87	148.45	30.42
ESTILOS:						
Prof y Dirigido al Rendimiento	365	108.64	18.49	87	102.62	21.74

Prof y No Drendimiento	365	82.49	14.46	87	81.34	15.54
Superf y Drendimiento	365	66.46	11.62	87	60.81	14.62
Superf y No Drendimiento	365	95.11	18.17	87	104.45	22.26
PRÁCTICA ESTRATÉGICA:						
Uso estrategias de E Prof	365	7.74	3.41	87		5.23
Uso estrategias de E Drend	365	11.79	3.39	87	5.65	3.42
Uso estrategias de E Prof y Drend	365	19.52	4.51	87	10.23	3.65
Uso estrategias de E Superf	365	10.69	6.20	87		5.22
					18.83	
					13.10	
CONOCIM METACOGNIT	365	40.45	8.25	87	35.84	9.41
RENDIMIENTO ACADÉM	365	13.23	6.31	87	5.60	1.53

TABLA II :	Todos los Sujetos	A de bajo rendim .		Rxy	Todos los Sujetos	A de bajo rendim .
Rxy,	N = 365	N = 87			N = 365	N = 87
ENFOQUES Y REND ACAD:				PRÁCT ESTRAT Y REND ACAD:		
Profundo	.37	.29		Estrateg E. Pro	.19	.17
Superficial	-.39	-.35		Estrateg E. Dre	.13	.12
Tot. Profundo	.42	.38		Estrteg Pro y Dre	.24	.23
Dir al Rendim	.34	.31			-.18	-.15
No D al Rendim	-.53	-.46		Estrateg E. Sup		
Total D al Rend	.49	.43				

ESTILOS Y REND ACADEM				CONOCIMIENT METACOGNIT	.39	.32
Pro-Dre	.39	.36				
Sup-NODre	-.51	-.48				
Pro-NODre	.51	.32				
Sup-Dre	.41	.36				
Total	.49	.43				

TABLA III :

Cruce de Variables y Análisis de Varianza: Variables ENFOQUES Y CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS sobre la Variable Rendimiento Académico.

En el Primer Ciclo

N = 158

CONOC METACOGN = ENFOQUES =	Menor Menor	Menor MAYOR	MAYOR Menor	MAYOR MAYOR	
Media (NOTAS)	10.45	14.27	15.00	18.97	14.22
Desv. Típica	5.04	5.98	7.00	4.92	
N	53	51	15	39	158

TABLA IV :

Cruce de Variables y Análisis de Varianza: Variables ENFOQUES Y CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS sobre la Variable Rendimiento Académico.

En el Segundo Ciclo

N = 207

CONOC METACOGN = ENFOQUES =	Menor Menor	Menor MAYOR	MAYOR Menor	MAYOR MAYOR	
Media (NOTAS)	8.17	13.68	11.65	16.20	12.46
Desv. Típica	3.72	6.48	5.77	5.70	
N	52	28	63	64	207

TABLA V :

Cruce de Variables y Análisis de Varianza: Variables ENFOQUE PROFUNDO, ENFOQUE DRENDIM Y USO DE ESTRATEGIAS DE TIPO PROFUNDO sobre la Variable RENDIMIENTO ACADÉMICO

N = 365

- a) **ENF. PROFUNDO**
- b) **ENFOQUE DRENDIMIENTO**
- c) **ESTRATEGIAS DE TIPO PROFUNDO**

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
a)	Me	Me	Me	Me	MA	MA	MA	MA	
b)	Me	Me	MA	MA	Me	Me	MA	MA	
c)	Me	MA	Me	MA	Me	MA	Me	MA	
Media(NOTAS)	10.36	10.64	14.05	12.50	10.88	12.27	16.55	17.05	13.24
Desv. T.	5.59	4.89	5.83	6.07	5.06	4.85	6.04	5.67	
N	96	53	20	16	22	15	45	98	365

TABLA VI :

Cruce de Variables y Análisis de Varianza: Variables ENFOQUE PROFUNDO, ENFOQUE DRENDIM Y USO DE ESTRATEGIAS DE TIPO DRENDIM sobre la Variable RENDIMIENTO ACADÉMICO

N = 365

- a) **ENF. PROFUNDO**
- b) **ENFOQUE DRENDIMIENTO**
- c) **ESTRATEGIAS DE TIPO DRENDIM**

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
a)	Me	Me	Me	Me	MA	MA	MA	MA	
b)	Me	Me	MA	MA	Me	Me	MA	MA	
c)	Me	MA	Me	MA	Me	MA	Me	MA	
Media(NOTAS)	9.44	11.00	12.67	13.86	12.21	9.84	16.65	17.16	13.24
Desv. T.	5.72	4.48	4.94	6.57	5.62	5.64	5.75	5.83	
N	97	52	15	21	24	13	75	68	365

TABLA VII :

Cruce de Variables y Análisis de Varianza: Variables ENFOQUE PROFUNDO, ENFOQUE DRENDIM, USO DE ESTRATEGIAS DE TIPO PROFUNDO-DRENDIM Y CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS sobre la Variable RENDIMIENTO ACADÉMICO

N = 365

a) ENF. PROFUNDO

b) ENFOQUE DRENDIMIENTO

c) ESTRATEGIAS DE TIPO PROFUNDO-DRENDIM

d) CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
a)	Me	Me	Me	Me	Me	Me	Me	Me	
b)	Me	Me	Me	Me	MA	MA	MA	MA	
c)	Me	Me	MA	MA	Me	Me	MA	MA	
d)	Me	MA	Me	MA	Me	MA	Me	MA	
Media (NOTAS)	8.80	12.47	8.88	11.33	13.14	12.00	11.67	14.69	
Desv. T.	4.57	6.20	4.29	4.74	4.65	1.00	8.21	6.77	
N	64	45	19	21	14	3	6	13	
a)	IX MA	X MA	XI MA	XII MA	XIII MA	XIV MA	XV MA	XVI MA	
b)	Me	Me	Me	Me	MA	MA	MA	MA	
c)	Me	Me	MA	MA	Me	Me	MA	MA	
d)	Me	MA	Me	MA	Me	MA	Me	MA	
Media (NOTAS)	10.42	12.86	9.60	12.00	14.76	17.00	15.64	18.40	13.24
Desv. T.	4.10	7.71	3.21	5.62	6.20	6.03	5.90	5.07	
N	19	7	5	6	29	23	28	63	365

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

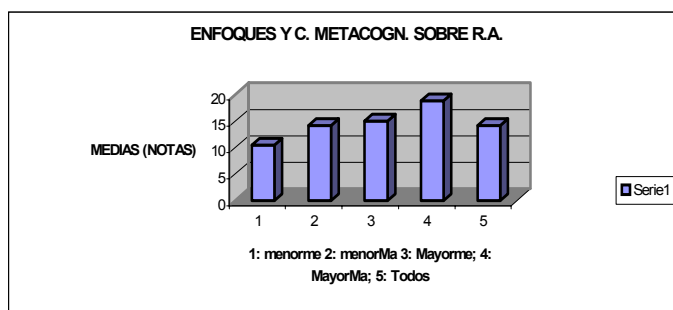
A.1.- Respecto a la muestra (N = 365) se aprecian correlaciones positivas entre las variables que indican competencia estratégica y el rendimiento académico y, por el contrario, correlaciones negativas entre las variables que indican déficit estratégico y el rendimiento académico.

Así (Tabla I y II), encontramos correlaciones positivas entre Enfoque Profundo y Rendimiento Académico (.42); Enfoque Dirigido al Rendimiento y R. A. (.49). Estilo PRO-DRE y R.A. (.39); Uso de Estrategias de tipo PRO y DRE (.24); Conocimientos Metacognitivos y R.A. (.39: todos los sujetos, .50: Primer Ciclo, .41: Segundo Ciclo).

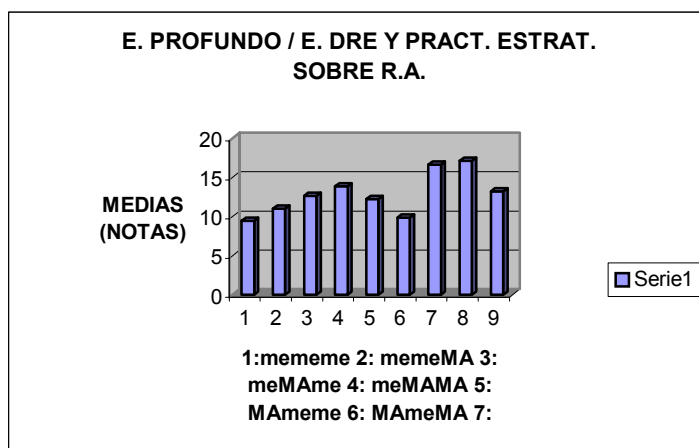
Por el contrario encontramos correlaciones negativas entre Enfoque Superficial y R.A. (-.39); Enfoque No Dirigido al Rendimiento y R.A. (-.53); entre Estilo SUP-NODRE (-.51); Uso de Estrategias de tipo SUPERFICIAL y R.A. (-.18).

A.2.- Pero la comprobación estadística más consistente y exhaustiva de la relación de la competencia estratégica con el R.A. la encontramos en el cruce de variables y Análisis de Varianza (Tablas III-VII): Los conjuntos de alumnos, que se forman sucesivamente agrupados según las puntuaciones en las Variables de Competencia Estratégica (por encima –Mayor y por debajo –Menor) respecto a la Mediana de la Muestra, presentan una media en R.A. que se va incrementando de forma significativa.

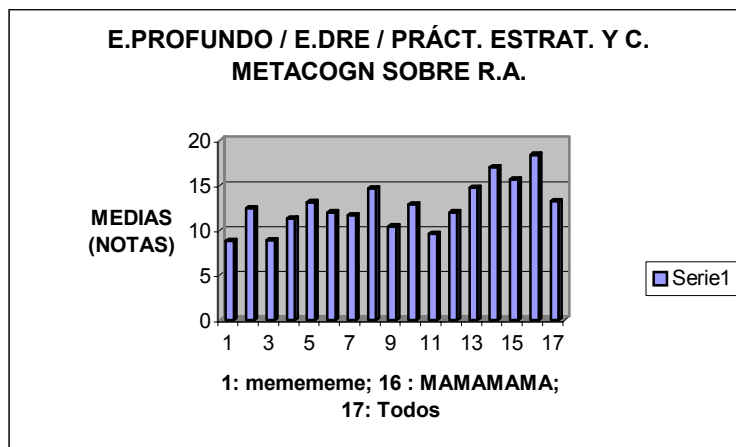
2.1.- Así en Variables Enfoques y Conocimientos Metacognitivos sobre R.A. (Media-NOTAS: 10.45 – 14.27 – 15.00 – 18.97):



2.2.- Variables Enfoque Profundo / Enfoque D Rendimiento y Práctica Estratégica (Uso de estrategias de tipo PRO-DRE) sobre R.A. (Media-NOTAS: 9.44 – 11.00 – 12.67 – 3.86 – 12.21- 9.84 – 16.65 – 17.16);



2.3.- Variables Enfoques / Práctica Estratégica y Conocimientos Metacognitivos sobre R.A. (Media-NOTAS: 8.80 – 12.47 – 8.88 – 11.33 – 13.34 – 12.00 – 11.67 – 14.69 – 10.42 – 12.86 – 9.60 – 12.00 – 14.76 – 17.00 – 15.64 – 18.40).

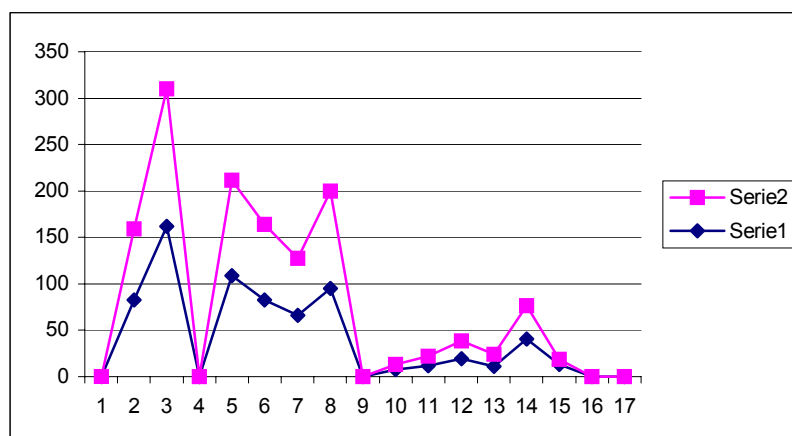


B.1.- Respecto al conjunto de Alumnos de Bajo Rendimiento (N = 87) y que está formado por aquéllos cuyo rendimiento académico presenta una puntuación inferior a la Media menos una DT (23.8%), además de las comprobaciones generales que acabamos de exponer respecto a la Muestra (N = 365), observamos que los promedios de sus puntuaciones en las Variables que indican Competencia Estratégica son inferiores. Como podemos observar en la tabla correspondiente: Enfoque Profundo: 82.49 – 76.73; Enfoque DREND: 161.81 – 148.45; Estilo PRO-DRE: 108.64 – 102.62; Uso estrategias PRO-DRE: 19.52 – 18.83; CONOC METACOGN: 40.45 – 35.84.

Por el contrario, son más elevadas las puntuaciones de Variables que directamente indican Déficit estratégico, así sus puntuaciones en Estilo SUP-NODR (95.11 – 104.45), Práctica Estratégica-Uso de estrategias de tipo superficial (10.69 – 13.10) y no dominio de Conocimientos Metacognitivos (35.84 – 40.45).

Como era de suponer, la desviación típica es mayor, lo que indica que este conjunto de Alumnos al que nos referimos, siendo menor en número, presenta una heterogeneidad mayor intragrupo. Ver la Tabla I, Estadística descriptiva de las Variables.

Así mismo las correlaciones, cfr Tabla II, Rxy, son más bajas que las halladas en la Muestra (N = 365).



B.2.- Como podemos observar en la tabla Estadística descriptiva de las variables, 2, la Media de R.A. del grupo de Alumnos de bajo rendimiento es de 5.60. El punto de corte viene indicado por la Media de la Muestra menos una DT ($13.23 - 6.31 = 6.92$). Quiere decirse que la amplitud de las Notas del grupo de Alumnos de bajo rendimiento es de 0 – 7. Pues bien, si analizamos de nuevo las tablas referidas al Cruce de Variables y Análisis de Varianza de la Muestra, observaremos que la Media de Notas de nuestro grupo (5.60) se queda a una distancia de 4.5 puntos respecto al grupo inferior y de 12.80 puntos respecto al grupo superior (en relación con las Medias (NOTAS) que corresponden a los grupos surgidos del cruce de variables). Hemos de inferir que el nivel de Competencia Estratégica (de cuyas Variables surgen los grupos del ANOVA) de los alumnos de bajo rendimiento (ese 23.8%) es realmente baja e indica un claro Déficit Estratégico. Desde los planteamientos de “expertos” y “novatos” o “inexpertos”, nos encontraríamos con los dos grupos extremos: el grupo de los expertos que demuestra Competencia Estratégica, y con una media de R.A., 18.97, y el grupo de los inexpertos que demuestra Déficit Estratégico, y con una media de R.A. de 5.60.

CONCLUSIONES: NUESTRA TAREA CONTINÚA:

La finalidad de investigaciones como la que realizamos es de índole pedagógica. Se trata de encontrar planteamientos teóricos procedimentales que permitan ofrecer a todos los alumnos pautas eficaces para su progreso; y especialmente a los alumnos con bajo rendimiento académico y riesgo de abandono escolar. Podemos referirnos a esta aportación en tres ámbitos complementarios:

- La información a cada sujeto sobre su modo de aprender, ofreciendo el perfil que describe el “estilo de aprendizaje estratégico” del alumno. Este perfil reflejará la intensidad de la presencia de cada enfoque y el contraste de su relación, así como la modalidad de la práctica estratégica expresada a través de la frecuencia de las estrategias correspondientes a los diversos enfoques/estilos. La consistencia del perfil y su relación con rendimiento mostrará la competencia del alumno para el aprendizaje instruccional.
- Los resultados de aula y grupos de riesgo constituyen una información útil a los equipos docentes para un mejor conocimiento del alumnado en cuanto al aprendizaje y trabajo intelectual, con la consiguiente repercusión en el proyecto curricular de etapa, en la programación de aula y en las ACI. Puesto que los enfoques y estilos adoptados reflejan el modo como los alumnos “experimentan” los procesos enseñanza-aprendizaje, esta información servirá para una orientación adecuada de dichos procesos.
- Los criterios de los programas de entrenamiento: Señalar los criterios de la orientación pedagógica en la facilitación y optimización del aprendizaje estratégico, las habilidades para el estudio y el propio estilo equivale sintetizar el contenido de nuestra propuesta. El objetivo será que el alumno llegue a ser cada vez más autónomo e independiente en su aprendizaje, siendo capaz de regular y dirigir los propios procesos a través de sus habilidades metacognitivas, desde el perfeccionamiento de su propio estilo de aprendizaje. El punto de partida será el conocimiento del modo real de aprender del alumno, conocimiento compartido por los profesores y el propio alumno. El método habrá de ser la reflexión metacognitiva como vía de maduración en el trabajo intelectual eficaz. La técnica

consistirá en el entrenamiento en estrategias eficaces para una aprendizaje significativo y acompañado de buenos resultados. Los contenidos habrán de ser los conocimientos metacognitivos que el alumno precisa para regular y aplicar sus procesos cognitivos de modo inteligente. El espacio o ámbito habrán de ser las áreas curriculares en cuya dinámica debe integrarse el entrenamiento estratégico, especialmente desde la perspectiva de los contenidos procedimentales y actitudinales. El fin, la referencia habrá de venir indicada por las características psicoevolutivas de los alumnos, por la naturaleza y exigencias metodológicas de las tareas académicas, y por las implicaciones metacognitivas y estratégicas de los principios psicopedagógicos que orientan los procesos del aprendizaje instruccional.

El planteamiento de nuestra tarea actual y futura: El trabajo de las estrategias desde el vitae, como contenidos procedimentales vertebradores de las ACI.

1.- Como antes hemos indicado, las estrategias y destrezas se pueden aprender y adquirir con una práctica adecuada. De inmediato y tanto desde la investigación como desde la intervención y la práctica pedagógica, se ha contemplado y se sigue contemplando como clave esta propuesta, dado que el campo de las estrategias de aprendizaje "ofrece, por primera vez, a la educación una variable personal modificable, susceptible de intervención, y directamente relacionada con el aprendizaje: la estrategia. Es lo que la educación había estado buscando durante tantos años" (Prof. Beltrán, 2000).

2.-Desde la metodología de la intervención en estrategias los investigadores proponen varios caminos. La atención a las estrategias cognitivas y metacognitivas, esto es, las estrategias de aprendizaje ha sido una fuerza impulsora de la investigación psicoeducativa en los últimos veinticinco años. Se ha demostrado que las estrategias de aprendizaje mejoran la lectura, la escritura, etc. de los alumnos y, además, pueden ser presentados en una gran variedad de formatos instructivos. Los aspectos estratégicos se pueden trabajar con el diseño de programas para enseñar las estrategias explícitamente a los alumnos, de modo detallado y estructurado, algo que no tenía en cuenta la enseñanza tradicional. "Se ha producido una rápida proliferación de programas y materiales para enseñar estrategias, que de manera ecléctica combinan la enseñanza directa de estrategias específicas con las de mejora del autocontrol y la metacognición. A la vez, de acuerdo con las ideas vigotskianas sobre el origen social del aprendizaje, integran el fomento de las interacciones sociales, la instrucción andamiada junto a una cuidadosa atención a los aspectos motivacionales" (Defior, 2000). Como presenta y sintetiza magistralmente el Prof. Beltrán (2000), las perspectivas teóricas que destacan la importancia de los procesos estratégicos y metacognitivos han tenido repercusión sobre los modelos de adiestramiento de los alumnos en general, y especialmente de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Se ha pasado de técnicas de adiestramiento ciego a otras que se caracterizan por tener como objetivo conseguir no sólo que el sujeto aprenda sino que sea autónomo en su aprendizaje, es decir, que tome conciencia de sus procesos cognitivos y pueda, por ello, regularlos. Entre estas técnicas, tres son las más habituales: El "entrenamiento contextualizado" – INFORMED TRAINING- en el que se hacen explícitos la razón y el significado de aprender esta estrategia. El entrenamiento en autocontrol –SELF-CONTROL TRAINING-, en el que los sujetos reciben instrucción directa en las denominadas

habilidades ejecutivas generales tales como planificación, seguimiento y evaluación del aprendizaje, ya que estas capacidades metacognitivas son aplicables a muy diferentes contextos. El entrenamiento en autocontrol contextualizado –INFORMED PLUS SELF-CONTROL TRAINING– en el que se combina ambas técnicas, y que por ello se considera el ideal. Destacan las propuestas siguientes: a) Modelo estratégico –ISI– de Ellis (1993) –INTEGRATIVE STRATEGY INSTRUCTION. b) Modelado autorregulado (SRSD) de Harris y Presley (1991) –SELF-REGUL. STRATEGY DEVELOPMENT. c) MODELO GENERAL DE ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS (SIM) –STRATEGIES INTERVENTION MODEL, del Instituto de Kansas, representado por Kline, DESHLER y SCHUMAKER (1992).

3.- El trabajo de las estrategias (contenidos procedimentales) por parte del alumno desde el trabajo de los contenidos específicos de las Áreas o

Disciplinas. ¿Enseñanza de habilidades generales o trabajo de las estrategias desde la estructura de los contenidos curriculares? En la actualidad, junto a la presencia de métodos y modelos generales, se abre camino la consideración de las estrategias como contenidos escolares, desde los ejes procedimentales de las disciplinas: Pozo, Monereo, Castelló (2001) y aquellos investigadores que han abordado el trabajo de los contenidos procedimentales del currículo (Postigo - 1993 ; Zabala -1990; Valls -1993). "Las corrientes que se aproximan a una visión situada y contextualizada del aprendizaje, defensores de la conexión inseparable entre lo que aprendemos y los contextos en los que lo aprendemos, reivindican la necesidad de que las estrategias de aprendizaje se enseñen al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina... En países como Estados Unidos este tipo de planteamientos empieza a ser una realidad. Un ejemplo paradigmático es la escuela de Benchmark, creada en un principio para ayudar a alumnos con dificultades de lectura y reconvertida durante sus veinte años de existencia en un centro de enseñanza de estrategias de aprendizaje, integrada en las diversas áreas del currículo. En España, si bien el desarrollo de proyectos similares es aún muy incipiente, empiezan también a aparecer propuestas instruccionales en forma de unidades didácticas que tienen como objetivo prioritario promover un uso estratégico de algunos procedimientos seleccionados. (Pozo, Monereo, Castelló -2001)

4.- El período crítico en el alumnado respecto al aprendizaje académico, su preparación para acceder a tramos posteriores de la formación y preparación profesional, la prevención del fracaso escolar y de estados de difícil integración en el mundo social y laboral. Este período crítico se viene a situar en torno a la etapa de la E.S.O.; más concretamente el primer ciclo de dicha etapa, debiendo abarcar por un lado, el último ciclo de primaria desde la prevención del fracaso y el paso a la enseñanza secundaria, y por otro lado, la situación escolar de aquellos alumnos que no obstante estar cursando el 2º curso de ese primer ciclo de secundaria y con una edad cercana a los 16 años, no han alcanzado los objetivos básicos.

5.- La estructura de nuestro sistema educativo y la organización de la atención a los alumnos de bajo rendimiento y desfase curricular. Las adaptaciones curriculares individualizadas se han convertido en la estrategia más afianzada de atención a la diversidad, en la fase de mayor concreción del diseño y desarrollo curriculares (son "individualizadas" por definición), organizan la labor coordinada de los profesores de Área y de los profesores de apoyo, y su elaboración desde la respuesta educativa a las necesidades educativas específicas del alumno es

preceptiva, debiendo plasmarse en el "D.I.A.C." (documento individual de la adaptación curricular).

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Crespo, F. (1993): Metacognición y Aprendizaje. Madrid: UCM.
- Beltrán, J. (1993): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1987): Students Approach to Learning and Studying. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. y Collis, K.E. (1982): Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. Nueva York: Academic Press.
- Entwistle,
- N (1988): La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gutiérrez, J.N. y otros (2002): Estilos de aprendizaje y atención a la diversidad. Madrid: UNED en Cantabria.
- Jorba, J., Casellas, E. (1997): La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Madrid: Síntesis.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993): Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (comp.), Las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Doménech.
- Martín, E. y Marchesi, A. (1990): Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J.: Desarrollo psicológico y educación, III. Madrid: Alianza.
- Marton, F.; Hounsell, D.; Entwistle, N.J. (1984): The Experience of Learning. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Pintrich, P.R. (coord.) (2000): Handbook of Self-Regulation. EE.UU.: Academic Press.
- Pozo, J.I., Monereo, C. (1999): El aprendizaje estratégico, Enseñar a aprender desde el currículum. Madrid: Santillana.
- Resnik, L., Klofer, L. (1996): Currículum y cognición. Buenos Aires: Aique.
- Schmeck, R.S. (ed.) (1988): Learning Strategies and Learning Styles. Nueva York: Plenum Press.
- Selmes, I.P. (1987): Improving Study Skills. Londres: Hodder and Stoughton.
- Weinstein C.E. (2000): Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. En Handbook of Self-Regulation, Pintrich, P. (coord.). EE.UU.: Academic Press.