

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE ESTUDIO EN LOS ALUMNOS DE 12-14 AÑOS

Luis Sobrado Fernández; Ana I. Couce Santalla; Raquel Rial Sánchez

Profesor Titular de Orientación y Director del Departamento de Métodos y Técnicas de Investigación, Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

Existen tres ámbitos principales en el estudio de necesidades orientadoras del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria que se refieren al Desarrollo académico, al de carácter Personal y Social y al relativo a la Carrera Profesional.

En el área del Desarrollo Académico es donde se incardinan los saberes y conocimientos a adquirir por los escolares, las actitudes hacia un aprendizaje eficiente en los Centros educativos y las habilidades de estudio eficaz, objeto este último de nuestro trabajo.

La investigación se efectuó sobre una muestra de 80 escolares comprendidos entre 12-16 años, en un Instituto de Educación Secundaria de la comarca de Santiago de Compostela (España).

Realizado el análisis de la información obtenida son diversas las motivaciones que justifican la necesidad de mejorar las habilidades para aprender y estudiar que utilizan los alumnos. Existen argumentos normativos, necesidades expuestas por los alumnos y por los profesores, especialmente tutores, de naturaleza científica (conexión con el rendimiento académico) y de desenvolver nuevas estrategias teniendo en cuenta las aportaciones de la investigación psicopedagógica en este campo.

En este sentido puede ser de interés la aplicación de un programa innovador de habilidades y estrategias de estudio contemplado en la comunicación.

Palabras Clave: Evaluación; competencias; desarrollo académico; estrategias de intervención

Resume

Há três âmbitos principais no estudo das necessidades de orientação do aluno de Ensino Secundário Obrigatório (E.S.O.) que se referen: (i)desenvolvimento académico; (ii) de carácter pessoal e social; (iii) e da Carreira Profissional.

Na área do Desenvolvimento Académico e de onde se integram os saberes e conhecimentos a aprender pelas crianças, as atitudes referentes ás aprendizajens eficientes nos Centros educativos e as destrezas do estudo efectivo, objecto do nosso trabalho.

A pesquisa fixou-se numa amostra de 80 alunos entre os 12-16 anos num Instituto de Ensino Secundário na demarcação de Santiago de Compostela (Espanha). Feita a análise da informação obtida são diferentes as motivações que justificam a necessidade de uma melhoria nas habilidades para aprender e estudar que utilizam os alunos. Existen justificativas normativas, necessidades expostas pelas crianças e pelos professores, especialmente tutores,

de natureza científica (relação com o rendimento académico) e de desenvolver novas estratégias tendo em conta os contributos da pesquisa psicopedagógica neste âmbito.

Neste sentido pode ser de utilidade a implementação de um programa inovador de destrezas e estratégias de estudo apresentadas nesta comunicação.

Palavras Chaves: Avaliação; competencias; desenvolvimento académico; estrategias de intervenção

Introducción

Existen tres ámbitos principales en el estudio de las necesidades orientadoras del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, referidos al desarrollo académico, personal, social y relativo a la carrera profesional. En el área del desarrollo académico es donde se coordinan los saberes y los conocimientos para ser adquiridos por los escolares, las actitudes de un aprendizaje eficiente en los Centros educativos y las habilidades para un estudio eficaz, objeto este último de nuestro trabajo. La preocupación por las estrategias de aprendizaje educativo es antigua pero a partir de las últimas décadas es cuando crece un mayor interés por mejorar los métodos y los sistemas de trabajo de los, que podría repercutir en el rendimiento educativo más elevado de los mismos (Hernández Pina y Mondejar, 1990).

Según Heimlich y Pittleman (1990) este fin pedagógico conlleva un conjunto de actividades escolares que abarcan la lectura veloz y comprensiva, la elaboración de fichas, gráficos, resúmenes, mapas conceptuales, apuntes, árboles de conceptos, etc.

Entre los principales problemas y carencias existentes en el alumnado de la ESO, respecto a sus formas de estudio figuran los siguientes:

- 1º. Ausencia de un método de trabajo escolar efectivo.
- 2º. Deficiente planificación del tiempo de aprendizaje escolar.
- 3º. Falta de atención y de concentración adecuadas.
- 4º. Insuficiente esfuerzo continuado y constancia.
- 5º. Falta de motivación para el aprendizaje.
- 6º. Dificultades en la realización e interpretación de esquemas, gráficos, resúmenes, cuadros sinópticos, etc.
- 7º. Inexistencia de una comprensión y rapidez en los procesos de lectura.
- 8º. Alteraciones socio-emocionales que inciden negativamente en el aprendizaje escolar.
- 9º. Falta de una memorización adecuada.

1. Estrategias de aprendizaje escolar y orientación del estudio

La preocupación por las estrategias de aprendizaje educativo es antigua, pero a partir de las últimas décadas es cuando existe un mayor interés bajo la creencia de que mejorando los métodos y sistemas de trabajo de los escolares repercutiría en el rendimiento educativo más elevado de los mismos (Hernández Pina y Mondejar, 1990).

En los últimos años este interés creció debido especialmente a las contribuciones del cognitivismo que hizo modificar el énfasis en la psicopedagogía del aprendizaje, concediendo al estudiante un rol más activo en el proceso de enseñanza. En la situación actual hay una gran preocupación en cómo aprender y asimilar la información más que en los aspectos vinculados a los contenidos del aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje educativo representan un conjunto de procedimientos empleados para implantar un proyecto de estudio. En el plano del aprendizaje éstos son una serie de recursos que los escolares deben saber manejar para aprender de un modo más eficaz y mejor (Beltran, 1996).

Para Nisbet y Shucksmith (1987) las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos que se escogen con propósitos determinados, y para Mayor (1993) son conductas de un estudiante que han influido en cómo procesó la información, por ejemplo, cómo hizo el subrayado de las ideas principales en un texto. Generalmente las estrategias son procedimientos que se emplean en el campo escolar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje educativo. En este sentido conviene destacar las diferencias con otros términos semejantes, como las tácticas, las técnicas, las habilidades del aprendizaje y los estilos cognitivos (Bernard, 1988).

En cuanto al contenido de las estrategias de aprendizaje educativo cabe distinguir entre grandes y pequeñas .

En las primeras se emplean mediadores generales y muy transferibles, pudiéndose diferenciar entre *enfoques* y orientaciones de *estudio* y estrategias de *articulación*, *regulación* y de naturaleza *afectivo-motivacional*.

En las microestrategias de aprendizaje los mediadores usados son específicos y poco transferibles a otras situaciones de aprendizaje y cabe señalar aquí las estrategias de *repetición* y de *elaboración*.

Los enfoques de orientación del estudio del aprendizaje escolar se agrupan en torno a dos corrientes principales. La primera es aquella que refuerza el término de "*técnicas de estudio*" y la segunda la que acentúa lo de "*aprender a aprender*".

La tendencia primera interpreta la categoría *estudiar* como el entrenamiento en una serie de habilidades, recursos y técnicas para su desenvolvimiento.

La segunda corriente pone mayor énfasis en el *aprendizaje escolar* entendido como una tarea que busca un significado y una comprensión plena (Mayor y otros, 1993).

La perspectiva del aprendizaje de las *técnicas de estudio* se fundamenta en la psicología del aprendizaje y en la orientación conductista de Skinner, Bloom, Covington (1985), Winstein y Mayer (1986), Dansereau (1985), etc., y enfatiza el desenvolvimiento de habilidades con independencia relativa de los objetivos educativos, tratando de entrenar a los alumnos en técnicas, reforzando los mecanismos de aprendizaje con el objeto de que ellos escojan las destrezas concretas (estrategias) para las tareas específicas que van a realizar.

El inconveniente mayor que presenta esta perspectiva es que el alumno puede conocer mucho sobre las destrezas de estudio pero sin utilizarlas en su forma de trabajar.

La tendencia de *aprender a aprender* tiene sus orígenes en la psicología humanista de Rogers y Kelly; es preciso destacar en dicha corriente a Gibbs (1986), Entwistle (1988), Marton y otros (1984) y Schmeck (1988), etc.

En la corriente que denominamos de *aprender a aprender* es necesario señalar la importancia de sus objetivos y sus contenidos y la menor la orientación respecto de las técnicas de estudio. En esta tendencia no se trata del aprendizaje de técnicas y habilidades de estudio; se busca que el alumno explore sus propias potencialidades y desenvuelva las estrategias propias para la búsqueda de la comprensión y del significado de lo que está abordando como objeto de estudio (Kirby, 1984).

Gibbs (1986) es el principal representante de esta corriente y aduce a favor de la misma, el desenvolvimiento conceptual del alumno más que el "memorismo"; pone el acento en la comprensión más que en la velocidad del acto de comprender; en la búsqueda reflexiva de sus propias estrategias de aprendizaje más que en la aplicación mecánica de las habilidades y las técnicas enseñadas; en el significado y la comprensión personal de lo que hace, más que en la instrumentación que pueden haberle ofrecido como un posible soporte metodológico, etc.

Entre los autores más significativos de esta tendencia se pueden citar a Entwistle (1981), Gibbs (1986), etc. Gibbs desarrolló un programa de cómo enseñar a aprender, basándose especialmente en las potencialidades del alumno e interpretó que la tarea más destacable con la que se enfrentó fue la de desarrollar un modelo de aprendizaje, tanto como la naturaleza del mismo. Según este autor hay que basarse en las destrezas que posee el escolar para llegar a la transformación y ampliación de las mismas, siendo el profesor tutor el que estimule estas modificaciones graduales, mediante grupos de discusión que se fundamenten en las experiencias que el escolar tiene en cada tarea de estudio.

Martín y Ramsden (1986) hicieron una comparación entre los enfoques de las técnicas de estudio y las de aprendiendo a aprender, y observaron que el primero de ellos es

menos efectivo a largo plazo y más popular al comienzo. No obstante ambos posibilitaron la integración de cuestiones comunes, de tal manera que son necesarios tanto el contexto y en la experiencia como también en un programa sistemático de estrategias de aprendizaje. Nisbet y Shucksmith (1987) señalan que al escolar hay que ayudarlo a identificar su propio problema y ofrecerle ayuda mediante modelos de aprendizaje.

En la práctica pedagógica los docentes no deberían conformarse sólo con enseñar qué aprender sino que deberían prestar más importancia a enseñar cómo aprender (procesos de aprendizaje), de tal manera que la docencia integrase no sólo el enseñar contenidos, sino también la manera de lograrlos, en la línea apuntada por Nisbet y Shucksmith (1987), cuando expresan que el aprendizaje más importante es aprender a aprender, y el conocimiento más destacable es el de uno mismo.

En cuanto a las consecuencias pedagógicas del empleo de las estrategias de aprendizaje, la *primera* estriba en utilizar los organizadores didácticos iniciales, que son los recursos previos como puentes cognitivos para la relación de los nuevos conocimientos con aquellos que los escolares disponen en su estructura cognoscitiva. Estos instrumentos tratan de llenar el vacío existente entre lo que el aprendiz sabe y lo que necesita conocer, y para ello se puede emplear un esquema básico, un guión conceptual, un gráfico, etc.

Una *segunda* consecuencia tiene que ver con los enfoques de aprendizaje, entendidos como la manera en que los alumnos que se encuentran en relación directa con la intención frente al estudio. El enfoque estratégico se caracteriza por el triunfo en los estudios y por el deseo de comprender el significado completo de lo que se estudia. Selmes (1988) profundiza en los componentes de los enfoques antedichos y manifiesta que un enfoque superficial de estas cuestiones trae el predominio de la pasividad, la memorización y el aislamiento de las ideas en el alumnado. El enfoque estratégico según Entwistle (1988) complementa a los anteriores y se caracteriza por el deseo de éxito en los estudios con empleo de esfuerzos mínimos y de cualquier tipo de recursos.

2. Antecedentes y situación actual de la investigación en el ámbito de las habilidades de estudio.

La elevación de la calidad de las estrategias de aprendizaje educativo es esencial en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la LOGSE se contemplan en los artículos 1.1.c), 19.c), y 20.4) la necesidad de que los alumnos aprendan por sí mismos y alcancen unas capacidades y destrezas adecuadas al trabajo intelectual.

Por otra parte, tanto profesores como alumnos son conscientes de las dificultades que poseen estos últimos en el momento de estudiar, cuando surgen problemas vinculados con la falta de atención y la concentración necesaria, deficiente planificación del tiempo de estudio y de trabajo, falta de metodología y de técnicas de estudio eficaces (lectura comprensiva y rápida, resúmenes y esquemas, toma de apuntes...), carencia de conocimientos instrumentales, etc.

En los estudios hechos por Yuste (1987) y García Nieto (1989) se concluye que los alumnos mejor calificados obtienen simultáneamente puntuaciones más elevadas en su actitud hacia el estudio, motivación y planificación de trabajo, de tal forma que los escolares con mayor rendimiento académico desenvuelven también aspectos de naturaleza motivacional y cognitiva de mayor rango que los considerados con fracaso escolar y dificultades de aprendizaje.

Los alumnos que dominan las estrategias y las técnicas de estudio y de aprendizaje emplean frecuentemente métodos que incluyen el chequeo activo del propio estudio, la observación, planificación y comprobación de la eficacia de las habilidades utilizadas, con predominio del uso de la motivación, de las habilidades cognitivas y de la metacognición en sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte Entwistle (1988), Selmes (1988), Novak y Gowin (1988) señalan el cognitivismo y la propia experiencia del escolar que aprende como dos pilares esenciales en las estrategias de aprendizaje educativo.

Sobre programas de intervención psicopedagógica en estrategias de estudio y de aprendizaje que implementen procesos de mejora, nos referiremos a dos especialmente: uno de orientación más tradicional y difundida que es el de Álvarez y colaboradores (1988), donde se hace mayor énfasis en las técnicas de estudio y menos en el contexto y en el currículum escolar.

El segundo programa de orientación para el aprendizaje escolar y el estudio es el de De la Torre (1992), que toma más en consideración los aspectos referidos a la metacognición, las habilidades cognitivas, el aprendizaje significativo, etc.

Sobre las modalidades específicas en la formación de estrategias de aprendizaje y estudio se encuentran en primer término los programas intensivos para los alumnos, impartidos por docentes ajenos a éstos o en escuelas en las que durante un período de tiempo (por ejemplo una semana) se les enseña métodos y técnicas a los escolares. Una vez terminado el seminario se deja que éstos apliquen en sus clases los conocimientos recibidos sin existir un seguimiento especial. Es la modalidad de curso más extendido en nuestro sistema y suele ser de poca efectividad.

Otra modalidad son los cursos intensivos para profesores que son orientados en un ámbito particular para que luego desenvuelvan el programa con sus alumnos, siendo los docentes de diversas instituciones o de una sola los que solicitan el curso.

Una vez finalizada la fase de formación de los profesores-tutores son éstos los responsables de integrar en el currículum escolar de su Centro docente, el programa de estrategias de aprendizaje de estudio. Esta preparación inicial se continúa con una etapa de seguimiento con reuniones periódicas entre el profesor del curso y los docentes tutores participantes, efectuando al final del programa una evaluación sobre los logros alcanzados. Esta modalidad de actividades suele dar más resultados satisfactorios que la precedente.

Para alcanzar una buena calidad en un programa de orientación en las estrategias de aprendizaje escolar es muy necesaria la participación de diversos docentes de niveles diferentes de un Centro educativo y su coordinación. La modalidad de formación más idónea es cuando un experto coordina el diseño y la ejecución de un programa, con fijación previa de cuáles son sus atribuciones y la de los profesores tutores.

3. Diseño de la investigación

Si se parte de los problemas existentes en los alumnos de la E.S.O. referentes al estudio, éstos generan una serie de necesidades en el ámbito de los conocimientos, de las actitudes y de las habilidades que una vez exploradas nos servirán para poseer un análisis completo, y presentar las propuestas pedagógicas de cambio y mejoras en las mismas.

Los *objetivos* del trabajo de investigación son los siguientes:

- 1º. Analizar los instrumentos de diagnóstico de las habilidades de aprendizaje y estudio para su ulterior aplicación a los alumnos afectados.
- 2º. Determinar los elementos y los factores relevantes del estudio que repercuten en un aprendizaje eficaz.
- 3º. Averiguar los coeficientes de validez y de fiabilidad de las pruebas aplicadas.
- 4º. Diagnosticar las necesidades de estrategias y habilidades de aprendizaje y de estudio en el alumnado del primer ciclo de la E.S.O.
- 5º. Relacionar las necesidades de orientación para el estudio con una propuesta de programa de intervención para mejorar las habilidades del aprendizaje escolar y del estudio.

La *muestra* sobre la que se efectuó la investigación estuvo constituida por un grupo de 70 escolares (37 niños y 33 niñas) comprendidos entre 12-16 años de edad, que cursan 1º y 2º curso del primer ciclo de la E.S.O., en un Instituto de Educación

Secundaria de la comarca de Santiago. Aunque este Centro está ubicado en una zona rural, el alumnado procede de ésta y de áreas semiurbanas, con un nivel socioeconómico cultural medio o medio bajo. Esta procedencia condiciona de forma más o menos favorable, según el caso, el ambiente que está influyendo en el proceso de aprendizaje.

Las variables principales analizadas fueron el curso, el género y la edad en relación a los items que aparecen en cada uno de los cuestionarios.

Como *instrumentos de investigación* de las habilidades del estudio se aplicaron el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio, de M. Álvarez González y el Cuestionario Estudio y Trabajo Intelectual, nivel medio de C. Yuste, de TEA y CEPE respectivamente; pruebas científicas de validez y fiabilidad acreditadas.

El C.H.T.E., tiene como finalidad el diagnóstico individual y grupal de algunos aspectos que inciden en la tarea de estudiar, para facilitar el pronóstico de su influencia en las tareas de aprendizaje y, en consecuencia, diseñar y ejecutar algún programa de intervención que modifique los aspectos negativos y refuerce los positivos.

Los aspectos medidos se refieren a tres áreas generales: condiciones físicas y ambientales, la planificación y estructuración del tiempo y el conocimiento de las técnicas básicas. Estas áreas se desglosan en siete escalas: actitud general hacia el estudio (predisposición, interés y motivación), lugar de estudio (ubicación física), estado físico (organismo del sujeto), plan de trabajo (estructuración del tiempo), técnicas de estudio (cómo estudiar), exámenes y ejercicios (pautas de actuación), trabajos (esquema, fuentes, desarrollo y presentación).

El C.E.T.I. persigue la evaluación de la actitud de los estudiantes hacia el estudio en general y hacia el profesorado en particular; indicando además el ambiente interno para poder estudiar y las motivaciones positivas que le impulsan a hacerlo.

Las áreas y aspectos que se valoran se relacionan a continuación: condicionamientos previos del estudio (evaluando las actitudes del sujeto hacia el estudio), el ambiente externo (considerando como un condicionamiento necesario el silencio, el orden, etc.), la previsión (la forma en que el sujeto distribuye sus ocupaciones a corto y largo plazo), el trabajo personal (valorando lo adecuado y activo que es su método de trabajo, la capacidad de concentración en el estudio y el aprovechamiento de las clases) y la espontaneidad (apreciando la sinceridad del sujeto para contestar el cuestionario).

Para analizar la información obtenida con estos cuestionarios empleamos el programa informático SPSS para Windows.

4. Análisis de datos e interpretación de resultados

De la muestra seleccionada el 52.9% son alumnos y el 47.1 son alumnas. La mayoría de estos sujetos tienen edades comprendidas entre 12 y 14 años (48.6% 13 años, 32.9% 12 años y 12.9% 14 años), existiendo además una representación muy pequeña de alumnado entre 15 y 16 años (el 2.9% respectivamente). Un 40% de la muestra cursa 1º de E.S.O. y el 60% restante 2º de E.S.O. .

Realizado un estudio global de los datos obtenidos se confirma la heterogeneidad de la muestra, dado que los porcentajes se reparten sin grandes diferencias en las distintas categorías de respuestas. A esto se añade una limitación y es que el C.E.T.I. contempla una categoría intermedia donde se recoge un gran número de respuestas, con porcentajes muy elevados que sólo se explican por una falta de posicionamiento o como alternativa al “no sabe no contesta”.

En un análisis de los ítems de este cuestionario, agrupados según los factores teóricos que se presentan en el mismo, los que corresponden a la espontaneidad revelan que la casi totalidad de los sujetos son sinceros y no responden tratando de ocultar posibles deficiencias. Teniendo en cuenta esta circunstancia y tras analizar los ítems que corresponden a los otros factores, podemos decir que el ambiente y la actitud, a nivel global, son favorables. Al contrario, no puede decirse lo mismo de los ítems que se corresponden con la planificación, método y concentración; si bien no puntúan excesivamente altos en aspectos negativos, se enmascara bajo altos porcentajes en la categoría intermedia “a veces”.

Al analizar el *análisis factorial* de los datos obtenidos, encontramos que frente a los siete factores teóricos existentes, aparecen empíricamente veintitrés factores que explican el 82.68% acumulado de la varianza; sin embargo la mayoría de los ítems se hallan en los doce primeros, que explican el 54.259 % de la varianza, quedando los últimos más aislados.

Esta gran diferencia entre el número de factores teóricos y empíricos se explica en gran parte porque, en palabras de Yuste Hernández, C. (1986: 38) “... la selección o clasificación en seis factores, más el de espontaneidad, se realiza de manera ciertamente subjetiva, comparando y analizando las diferencias empíricas que otros autores han realizado...”.

Centrando ahora nuestra atención en el cuestionario de Hábitos y técnicas de estudio, a la vista de los resultados obtenidos en el *análisis de porcentajes* para cada uno de los ítems que componen el cuestionario, globalmente puede decirse que se confirma que los ítems referentes a actitud y lugar de estudio están bien valorados. Se alcanza también una buena puntuación en los ítems que corresponden al estado físico. Por el

contrario, los ítems referentes a técnicas de estudio, examen , ejercicios y trabajos son los que presentan una puntuación más negativa en la valoración

En el *análisis factorial* realizado se obtienen veinte factores empíricos que explican el 79.67% del porcentaje acumulado de varianza, frente a los siete factores teóricos ya existentes. La mayoría de los ítems caen en los tres primeros factores, repartiéndose entre los diecisiete restantes dos o tres ítems según el caso. La variedad del tipo de ítems identificados con los factores teóricos que caben en los tres primeros factores empíricos, impiden una identificación de los mismos con los ya establecidos teóricamente.

Pensamos que en ambos instrumentos, el tamaño de la muestra puede estar influyendo en los resultados del análisis factorial efectuado, si se tiene presente el elevado número de items que contiene cada cuestionario. A esto se suma la falta de estabilidad que demostraron ocasionalmente los sujetos, a pesar de la supervisión de la aplicación de los cuestionarios; en el caso del C.H.T.E. puede influir, también, el hecho de que presenta categorías de respuestas dicotómicas (si/no).

A la vista de la información anterior, planteamos una *propuesta de programa* que está abierta a posteriores modificaciones y sugerencias que pueden surgir de la reflexión continua en la práctica educativa:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Objetivos<ul style="list-style-type: none">- Diagnosticar y conocer habilidades y recursos de estudio de los alumnos participantes.- Diseñar un programa aplicado de técnicas de estudio y aprendizaje.- Exponer y debatir factores ambientales que influyen en el aprendizaje escolar.- Realizar ejercicios prácticos sobre diferentes técnicas de estudio.▪ Contenidos<ul style="list-style-type: none">- Ambiente de estudio.- Factores personales y sociales.- Cuestionarios de estudio.- Técnicas de estudio y de trabajo intelectual.- Técnicas e instrumentos de evaluación.▪ Metodología<p>Las actividades realizadas en las diferentes sesiones incluirán una breve exposición sobre el contenido temático y tareas a realizar, trabajo aplicado personal y grupal sobre diversas técnicas de estudio y posterior discusión y debate de resultados.</p> |
|--|

5. A modo de conclusión

Son diversas las motivaciones que justifican la necesidad de mejorar las habilidades para aprender y estudiar que utilizan los alumnos. Existen argumentos normativos, necesidades expuestas por los alumnos y por los profesores, especialmente tutores, de naturaleza científica (conexión con el rendimiento académico) respecto de cómo desarrollar nuevas estrategias teniendo en cuenta las aportaciones de la investigación psicopedagógica en este campo.

Las estrategias y destrezas de aprendizaje y de estudio pueden perfeccionarse y para ello se precisan actuaciones con alumnos, hechas de un modo organizado durante bastante tiempo e integradas en el currículum escolar. El profesor tutor debe ejercer la responsabilidad de orientarlas, de garantizar su aplicación y de proporcionar el seguimiento adecuado.

Las capacidades y destrezas deben enseñarse de una forma interrelacionada, desde las técnicas y métodos más clásicos hasta las habilidades metacognitivas y metacomprendivas.

En el desarrollo de programas de intervención sobre métodos y estrategias de estudio y de aprendizaje debe considerarse la participación de profesores tutores de los Centros educativos, el análisis del contexto y de los contenidos del currículum escolar. Para esto es necesario efectuar una evaluación de las necesidades para considerar las demandas de los alumnos y los docentes y de este modo determinar los objetivos a alcanzar.

Se deben diseñar asimismo los contenidos de las tareas a desenvolver y el profesor tutor debe construir los propios para cada nivel educativo y situación del Centro docente.

Partiendo de las necesidades sentidas y expresadas por los tutores y demás profesorado del Centro, además de los resultados obtenidos en el análisis de porcentajes que muestran las necesidades expresadas por el alumnado, parece evidente que la cuestión radica en la falta de técnicas y estrategias para llevar a cabo un estudio eficaz y un exitoso proceso de aprendizaje. En este sentido puede ser de interés la aplicación del programa de habilidades y estrategias de estudio contemplado anteriormente.

Si bien la propuesta de programa parece encajar en la corriente de “las técnicas de estudio”, en ningún momento pretendemos enfatizar esta corriente frente a la de “aprender a aprender”, sino proporcionar el manejo de instrumentos y técnicas que faciliten la búsqueda reflexiva de las propias estrategias de aprendizaje. Esta acción estará enriquecida con un seguimiento y evaluación continua del programa que considere los procesos y niveles de aprendizaje alcanzados.

Bibliografía

1. Alonso, C.M. y otros (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
2. Álvarez González, M. y otros (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.
3. Ausubel, D.P. y otros (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
4. Beltran Llera, J.A. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: E. Síntesis.

5. Bernard, J.A. (1988). "Las estrategias de aprendizaje. Una agenda para el éxito escolar". *Revista de Enseñanza*, 6, 135-148.
6. Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
7. Buzán, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
8. Comellas, M.J. (1997). *Las habilidades básicas del aprendizaje*. Barcelona: EUB.
9. Covington, M.V. (1985). "Strategic thinking and the fear of failure". En J.W. Segal y otros. *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.
10. Dansereau, D.F. (1985). "Learning strategies research". En J.W. Segal y otros. *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.
11. De la Torre, J.C. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea/MEC.
12. Entwistle, N. (1981). *Short inventory of approaches to study*. Edinburg: University of Edinburg.
13. Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
14. Entwistle, N. y Marton, F. (1989). "Introduction the psychology of student learning". *European Journal of Psychology of Education*, 4 (4), 449-452.
15. García Nieto, N. (1989). "Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento escolar". *Revista de Ciencias de la Educación*, 140, 471-480.
16. Gibbs, G. (1986). *Teaching student to learning. A student-centred approach*. Milton Keynes: Open University Press.
17. Goetz, E.T. y Alexander, P.A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. San Diego: Academic Press.
18. Heimlich, J.E. y Pittelman, S.D. (1990). *Los mapas semánticos. Estructuras de aplicación en el aula*. Madrid: Visor/M.E.C.
19. Hernández Pina, F. (1998). *Aprendiendo a aprender. Técnicas de estudio*. Barcelona: Océano.
20. Kozulin, A. y Rand, Y. (2000). *Experience of mediated learning*. Pergamon: Nueva York.
21. Lemaitre, P. y Maquere, F. (1987). *Técnicas para saber aprender*. Bilbao: Deusto.
22. MacAleese, R. (1998). "Mapas conceptuales y adquisición del conocimiento: un enfoque cognitivo", en Vizcarro, C. y Leon, J.A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
23. Mayor, J. y otros (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
24. Monereo, C. (1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje.
25. Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
26. Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
27. Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
28. Podall, M y Comellas, M.J. (1997). *Las estrategias de aprendizaje aplicadas al campo verbal y matemático*. Barcelona: Laertes.
29. Prieto, m.D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Madrid: Bruño.

30. Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
31. Ontoria, A. y otros (1999). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. (8ª edición). Madrid: Narcea.
32. Ontoria, A. y otros (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
33. Rodríguez, L. (1997). *El mapa cognitivo-semántico*. Córdoba: UNED.
34. Schmeck, R.S. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
35. Schnotz, W. Y otros (1999). *New perspectives on conceptual change*. Elsevier Science: Amsterdam.
36. Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid, MEC: Paidós.
37. Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa* (3ª Edición). Barcelona: Estel.
38. Torre, J. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: MEC/Narcea.
39. VV. AA. (1999). "Los mapas conceptuales" . *Revista Aula de innovación educativa*, nº 78, enero.
40. Winstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). "The teaching of learning strategies". En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan.
41. Wood, L.E. (1987). *Estrategias metacognitivas*. Barcelona: Labor.
42. Yuste, C. (1986). *Cómo estudiar (I y II)*. Madrid: CEPE.
43. Yuste, C. (1987). *Cuestionario de estudio y trabajo intelectual. Manual técnico*. Madrid: CE

Recibido: Agosto 2001

Revisión recibida: Octubre 2001

Aceptado: Diciembre 2002