

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GALICIA: PERFILES DEL ALUMNADO CON BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Alfonso Barca Lozano
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Las medidas de atención a la diversidad, en general, en la educación secundaria obligatoria (ESO), en el bachillerato, así como en el grado medio de la formación profesional en Galicia han sido, a nuestro juicio, más bien escasas. Creemos que las tasas de fracaso escolar existentes entre las distintas comunidades autónomas de España son algunos de los argumentos que aconsejan enfoques, propuestas o tipos de intervención diferente de los problemas de aprendizaje que se detectan en el alumnado de educación secundaria por parte de quienes tienen la responsabilidad de afrontarlos y darles una respuesta positiva que incida realmente de una forma eficaz en su posible neutralización o en su mejora. Para ello disponemos de datos especialmente relevantes en Galicia que nos proporcionan una idea bastante exacta de lo que debemos entender por los conceptos de fracaso escolar, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico, atención a la diversidad, moti-

vos, estrategias de aprendizaje y atribuciones causales de alumnos de educación secundaria (ESO y bachillerato) y formación profesional de grado medio. De esta forma podemos configurar todo un conjunto de elementos explicativos que nos hagan comprender el hecho de una mayor atención a la diversidad de alumnos de educación secundaria en España y especialmente en Galicia.

Inicialmente hemos de decir que, con ocasión de una revisión realizada en el año 1986 sobre los procesos de pensamiento del alumno, Wittrock, quien en aquel momento era el presidente de la APA americana, afirmaba que existen suficientes datos como para poder concluir que, aparte de las habilidades cognitivas y los conocimientos previos de los alumnos, existen otros procesos psicológicos que interactúan y hacen de mediación entre los procesos de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. Estos procesos, entre otros, pueden resumirse en los siguientes: la percepción que el alumno tiene

de la escuela, de los profesores y de sus actuaciones en el aula, sus propias motivaciones, creencias, atribuciones y actitudes, las estrategias de aprendizaje que son capaces de utilizar, las valoraciones de su trabajo que repercuten en su autoestima, etc. (Wittrock, 1986). Pues bien, en este trabajo presentamos algunos indicadores y codeterminantes que, a nuestro juicio, nos aportarán información valiosa para poder afirmar con la máxima fiabilidad posible cuáles son aquellos indicios válidos y especialmente relevantes que apuntan a la determinación del aprendizaje de los alumnos de educación secundaria y formación profesional y a la obtención de los resultados del mismo: el rendimiento académico, en la línea con lo que afirma Wittrock.

En esta misma línea y por su parte, C. Coll (1988) llega a conclusiones semejantes cuando escribe que hay, pues, todo un conjunto de factores, que podríamos calificar como motivaciones, relacionales o incluso afectivos, que desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela. Por otra parte, Miras (1996) confirma estas mismas tesis y lo mismo hace González-Pienda (2003). En definitiva, por nuestra parte, veremos que intentamos buscar algunos codeterminantes, elementos pre-

dictores, variables e indicadores fiables que inciden en el aprendizaje escolar especialmente en los niveles deficientes del aprendizaje y el rendimiento académico.

Se han considerado tradicionalmente a las capacidades y procesos cognitivos y a la motivación del alumnado como los factores responsables principales y fundamentales del rendimiento y aprendizaje escolares. Así, los modelos que hasta hace poco más de una década dominaban como predictores y los factores codeterminantes del aprendizaje tenían un referente básicamente cognitivo y, apenas se asumía que factores relacionados con variables de tipo *afectivo*, *emotivo* y *relacional* como son las atribuciones causales, enfoques de aprendizaje (incluidos los motivos y las estrategias de aprendizaje), aspectos relacionales familiares y de iguales, percepciones del alumno acerca de la conducta del profesor, autoconcepto/autoestima, etc, tenían un componente causal y originario que incidían de forma decisiva en el rendimiento académico. Se entendía que las variables más nítidamente cognitivas (inteligencia y aptitudes) eran las responsables más importantes, determinantes y trascendentes del rendimiento académico del alumnado.

Observaremos a partir de los resultados y conclusiones obtenidas en diferentes investigaciones realizadas (Barca y Peralbo, 2002; Morán, 2004; Brenlla, 2004) que estos *modelos* que

diríamos que están basados preferentemente en el llamado *paradigma cognitivo* están perdiendo cada vez más fuerza a favor de otros modelos centrados en variables más de tipo relacional e interaccional de los sujetos y más decantados hacia aspectos afectivos y emocionales, de modo que, de nuevo, es preciso volver a la consideración de la persona como un todo, una unidad que *funciona*, se comporta y obtiene resultados de aprendizaje a partir aquellas dimensiones ligadas más hacia la interactividad y relacionalidad, de modo que podríamos decir que se trata de dimensiones personales e interaccionales, en definitiva, se trata más de variables que explican el constructo personal y único de las personas en cuanto *capacidad de ser ellas mismas*. De hecho, los procesos de aprendizaje implican a las personas en todas sus dimensiones, capacidades, habilidades y competencias (González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz y Bernardo, 2002). A nuestro juicio, este hecho significa uno de los elementos fundamentales en la consideración del sujeto como responsable último de su conducta, en nuestro caso, de su conducta de estudio y aprendizaje.

En este trabajo que hemos presentado, en parte, en el XIII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Valencia en septiembre del año 2004, exponemos los principales elementos descriptivos que definen los perfiles

educacionales del alumnado de enseñanza secundaria con rendimiento académico bajo y, por derivación, se trata de conocer y exponer los principales codeterminantes, predictores o condicionantes del aprendizaje y del rendimiento escolar en la atención a la diversidad de nuestro alumnado, a partir de muestras representativas de alumnos de educación secundaria y formación profesional de Galicia y, especialmente, insistimos, de ese segmento de alumnado con rendimiento académico bajo que viene a representar en torno al 25 por ciento del total del alumnado de este nivel educativo, alumnado que se ha denominado *con fracaso escolar, con dificultades de aprendizaje o simplemente malos alumnos*. Intentaremos exponer sus principales indicadores y codeterminantes para terminar señalando unas propuestas de intervención psicoeducativa dirigidas a los diferentes actores del contexto educativo: institución escolar/departamentos de orientación, grupo familiar, alumnos afectados y profesorado.

2. MÉTODO

Como marco de referencia vamos a utilizar en este trabajo una parte de los datos de investigaciones recientes realizadas en Galicia y que nos proporcionan una información de primera mano en el análisis que hacemos del tema que nos ocupa: la caracterización del alumnado de educación secundaria en su segmento más débil

que es aquel que obtiene un rendimiento académico pobre o deficiente. Para ello disponemos de datos que recientemente se han obtenido y han formado parte de otros proyectos de investigación desarrollados en la Universidade da Coruña (Barca y Peralbo, 2002; Morán, 2004; Brenlla, 2004). En definitiva, tratamos de descubrir un poco más los posibles enigmas existentes y buscar luz sobre aquellos caracteres dominantes y que más sobresalen de los llamados *malos alumnos*, en el sentido de la expresión de un título de un libro muy notable sobre este tema que se ha publicado recientemente (Marchesi, 2004).

2.1. Participantes

Siguiendo los criterios de representatividad, aleatoriedad, estratificación y de secuenciación polietápica, se han obtenido las muestras que responden al alumnado de ESO, bachillerato y formación profesional de grado medio en Galicia. Creemos que se disponen de unos datos actualizados (las muestras fueron obtenidas todas ellas entre los años 1999 y 2003) y, sobre todo, de representación del alumnado de educación secundaria de Galicia. Hay que hacer notar que en todas las muestras los datos se presentan ya por niveles de rendimiento escolar del total del alumnado por cada una de las muestras que se exponen. A continuación señalamos los datos más sobresalientes de las muestras:

Muestra A: alumnado de 2º y 4º cursos de la educación secundaria Obligatoria (ESO)

Veamos unos datos significativos de la muestra A. Se trata de la investigación realizada por Barca, A.; Peralbo, M., García, M^a P., García, M., Gómez-Durán, B. J., González, M^a P., Muñoz, M^a A., Porto, A. M^a, Riso, A., Sánchez, J. M^a, Santorum, R., Brenlla, J. C., Santamaría, S. y Seijas, S. y finalizada en el año 2002. Se toman los dos cursos más representativos de la ESO: el 2º y el 4º por ser los últimos de cada ciclo de la educación secundaria. En cuanto a la edad de los sujetos, hay que decir que coinciden el porcentaje de los sujetos de 13 años (30,3 por ciento), equivalentes a 2º curso de ESO y los sujetos de 15 años (28,0 por ciento) y 16 años (14,2 por ciento), equivalentes a 4º curso de ESO. Por tanto, dominan ambos cursos en esta muestra. Los demás alumnos, sobre todo los de 17 y 18 años de edad y que suponen, respectivamente, un 9,3 y 1,2 por ciento del total, pueden considerarse como alumnos con un año de retraso en relación con su edad. En total son 724 los alumnos que integran la muestra de 2º curso de ESO y 660 los alumnos de 4º curso de ESO, lo que supone una equivalencia proporcional con la realidad de la población matriculada en ambos cursos en Galicia.

Los centros educativos (institutos de educación secundaria) de los

que se ha obtenido la muestra, son centros públicos, la mayoría, excepto dos centros concertados de titularidad privada. Con ello hemos querido mantener la proporción con la realidad de Galicia: un 21,4 por ciento de los sujetos del total de la muestra provienen de centros privados concertados. La procedencia de los alumnos por provincias guarda una relación proporcional con la población escolar de las cuatro provincias gallegas: de A Coruña procede el 41,0 por ciento, de Lugo el 13,3 por ciento, de Ourense el 13,9 y de Pontevedra el 31,7 por ciento del total de la muestra. En lo que se refiere al sexo de los sujetos de la muestra, observamos que un 48,5 por ciento son mujeres y un 51,5 por ciento son hombres.

En la tabla 1 y gráfico 1 que a continuación se insertan, he resumido los datos de la investigación de la que se obtienen los datos para este trabajo, señalando los más relevantes de la misma. Es importante centrar la atención en los datos sobre del rendimiento académico. Para la obtención de los tres grupos de rendimiento académico (bajo, medio y alto) se ha tenido en cuenta la proporción de aprobados en las tres evaluaciones del curso académico 1999-2000 (cuando el sujeto se encuentra cursan 1º y 3º de ESO) y la primera evaluación del curso 2000-2001 (cuando los sujetos se encontraban cursando 2º y 4º de ESO). A continuación se han considerado los per-

centiles que se le pueden asignar a cada sujeto en función de la proporción de aprobados de las cuatro evaluaciones. De esta forma y con el fin de hacer operativos los análisis, se han clasificado a los sujetos en los tres grupos de rendimiento: grupo de rendimiento bajo (sujetos de percentil 25 o inferior), grupo de rendimiento medio (sujetos situados entre los percentiles 25 y 75) y grupo de rendimiento alto (sujetos de percentil 75 o superior). La escala que hemos utilizado ha sido la siguiente: 1-2 = Insuficiente; 3 = Suficiente; 4 = Bien; 5 = Notable; 6 = Sobresaliente.

Se puede considerar una tasa elevada de alumnos que no obtienen una nota media de suficiente en 2º curso de ESO. Aunque sabemos que el término *fracaso escolar* tiene un carácter multidimensional y no puede reducirse a las calificaciones escolares, como tampoco a los alumnos que *no aprenden* y mucho menos a variables individuales de los sujetos, sin embargo, podemos observar como este porcentaje de alumnado que no llega al *suficiente* al final de la primera etapa de la educación secundaria obligatoria (2º de ESO) supone un tercio aproximado de la población escolarizada en Galicia, siendo las materias de lengua castellana y literatura y lengua extranjera (inglés), así como matemáticas y lengua gallega y literatura gallega las materias en las que peores calificaciones se obtienen.

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de 2º y 4º cursos de ESO y total muestra en función del grupo de rendimiento académico bajo, medio, alto

Nota media en las materias comunes de 4º ESO en función del grupo de rendimiento						
	2º curso de ESO		4º curso de ESO		muestra total	
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%
grupo rendimiento bajo	237	32,7	114	17,3	351	25,4
grupo rendimiento medio	280	38,7	412	62,3	692	50,0
grupo rendimiento alto	207	28,6	134	20,3	341	24,6
total	724	100,0	660	100,0	1384	100,0

Estas cifras porcentuales de 2º curso se reducen, sin embargo, notablemente en 4º curso de ESO. Vemos en la *Tabla 1* como el porcentaje de alumnos que no llegan al *suficiente* en su nota media de las materias comunes de la ESO es del 17,3 por ciento, siendo un total del doble aproximado de puntos (en concreto, 15,2 por ciento) lo que desciende el porcentaje de sujetos que obtiene un mal rendimiento académico a tenor de las calificaciones escolares obtenidas y analizadas. Por lo tanto, hay un 82,6 por ciento de alumnos de 4º de ESO que obtiene una calificación media entre el *suficiente* y el *sobresaliente*. En concreto, el 62,3 por ciento está entre el *suficiente* y el *notable* y el 20,3 por ciento se sitúa entre el *notable* y el *sobresaliente*. Las materias en las que peores calificaciones se obtienen en 4º de ESO, coincidentes con las de 2º, son: lengua castellana y literatura, lengua extranjera (inglés), matemáticas y lengua gallega y literatura.

Si ahora consideramos la muestra en su conjunto (2º curso y 4º curso de ESO) y hacemos la media de estas cifras porcentuales, tenemos que el 25,4 por ciento de alumnos se sitúa entre el *muy deficiente e insuficiente* (grupo de rendimiento bajo), 50 por ciento está entre el *suficiente* y el *notable* (grupo de rendimiento medio) y el 24,6 por ciento se sitúa entre el *notable* y el *sobresaliente* (grupo de rendimiento alto). En términos de calificaciones escolares tenemos que la tasa de *fracaso escolar o rendimiento deficiente* en Galicia en la ESO asciende, en la actualidad, a un 25,4 por ciento de los alumnos de educación secundaria.

b) Muestra B: Alumnado de formación profesional (FP) de Grado Medio

Aquí el total de la muestra que utilizamos responde a $n = 680$, con los mismos criterios que utilizamos para la selección de la anterior. Las familias

profesionales que seleccionamos son las que, en principio, tienen un mayor número de alumnos y que creemos, en consecuencia, responden al interés y a la demanda de la mayor parte del alumnado de este nivel educativo.

Se puede comprobar en la *Tabla 2* que el segmento poblacional resultante de la consideración conjunta de las cuatro familias profesionales, significa llevar en cuenta más de la mitad

(53,4 %) de la población total que forma el alumnado gallego da F. P. de grado medio. En consecuencia, en este punto se ha valorado como suficiente y satisfactoriamente alcanzado el objetivo pretendido de facilitar el acceso a esta población estructuralmente compleja y de irregular distribución, reduciendo el número de familias profesionales a través de criterios ponderados de representatividad.

Tabla 2

Segmento de la población total del alumnado de F.P. de grado medio, en función de las familias profesionales seleccionadas (Morán, 2004)

FAMILIAS PROFESIONALES SELECCIONADAS	Nº alumnos/as	% del total
Administración	1.484	13,7
Electricidad-Electrónica	2.141	19,8
Mantenimiento de vehículos autopropulsados	1.526	14,1
Sanidad	627	5,8
Totales	5778	53,4

La composición de los grupos de rendimiento académico para el alumnado de formación profesional (curso académico 2001-2002) resultante es la que

se recoge en la *Tabla 3*, indicando para cada uno de ellos la calificación media, el número de alumnos y el porcentaje válido correspondiente.

Tabla 3

Distribución del alumnado de la muestra de FP según los grupos de (Morán, 2004)

	frecuencia	porcentaje	porcentaje válido
	Nº	%	% válido
grupo de rendimiento bajo	170	25,0	25,0
grupo de rendimiento medio	349	51,3	51,3
grupo de rendimiento alto	161	23,7	23,7
total	680	100,0	100,0

c) *Muestra de educación secundaria: Alumnado de ESO y bachillerato (Brenlla, 2004)*

Esta muestra está integrada por sujetos de educación secundaria (segundo ciclo de la ESO y bachillerato)

de toda Galicia, siendo su distribución por cursos de 30,3 % de 3º de ESO; 30,4 % de 4º ESO; 21,6 % de 1º bachillerato y 17,7 % de 2º bachillerato de acuerdo con la *Tabla 4* que a continuación se expone.

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes de 3º y 4º cursos de ESO y bachillerato y total muestra en función del grupo de rendimiento académico bajo, medio, alto

	frecuencia	porcentaje	porcentaje válido
	Nº	%	% válido
3º curso de ESO	420	30,3	30,3
4º curso de ESO	421	30,4	30,4
1º curso de bachillerato	299	21,6	21,6
2º curso de bachillerato	246	17,7	17,7
total muestra	1386	100,0	100,0

El número de sujetos de la muestra para la realización de la investigación es de $n = 1386$ estudiantes de educación secundaria de toda Galicia,

siendo su distribución por provincias del 52,6 % de A Coruña; 9,5 % de Lugo, 12,1 % de Ourense y 25,8 % de Pontevedra.

Tabla 5

Distribución del total de la muestra del alumnado de educación secundaria (3º, 4º de ESO y bachillerato) de acuerdo con la investigación de Brenlla (Brenlla, 2004)

	frecuencia	porcentaje	porcentaje válido
A Coruña	729	52,6	52,6
Lugo	131	9,5	9,5
Ourense	168	12,1	12,1
Pontevedra	358	25,8	25,8
total	1386	100,0	100,0

En la muestra existe una predominancia de sujetos del sexo femenino con una representación del 61 % de la muestra, mientras que el sexo masculino es de un 39 %. Las edades de los sujetos comprende desde los 14 años a

los 20, siendo su distribución de 14,1 % de 14 años; 27,3 % de 15 años; 26,6 % de 16 años; 21 % de 17 años; 8,3 % de 18 años; 2,1 % de 19 años y 0,6 % de 20 años.

Tabla 6

Distribución del alumnado del total de la muestra de educación secundaria (3º y 4º de ESO y bachillerato) según los grupos de rendimiento (Brenlla, 2004)

	frecuencia	porcentaje	porcentaje válido
	Nº	%	% válido
grupo de rendimiento bajo	362	26,1	26,1
grupo de rendimiento medio	664	47,9	47,9
grupo de rendimiento alto	369	26,0	26,0
total muestra	1386	100,0	100,0

Destacaremos finalmente en los datos recogidos en las tres muestras representativas del alumnado de educación secundaria, que la distribución final de alumnos teniendo en cuenta la media de los grupos de rendimiento académico es la siguiente: grupo de rendimiento bajo: 25.5; grupo de rendimiento medio: 49.7 y grupo de rendimiento alto: 24.7 (véase gráfico 1).

Como puede observarse, el segmento de alumnos a partir de los cuales vamos a centrar nuestro trabajo, se refiere a ese 25.5 por ciento de alumnos de rendimiento bajo sobre los cuales se

han realizado múltiples trabajos de investigación y se han propuesto un buen número de medidas educativas de cara a dar solución, dentro de las posibilidades reales de que se puede disponer. Una vez más intentaremos dar nuestra opinión al respecto y hacer las propuestas que consideramos adecuadas a la vista de los datos obtenidos en estos trabajos objeto de nuestro análisis.

Este es el segmento de alumnos que, en teoría, están llamados al *fracaso escolar*, es el grupo de *malos alumnos* en el decir de otros investigadores o se trata del grupo de *alumnos con*

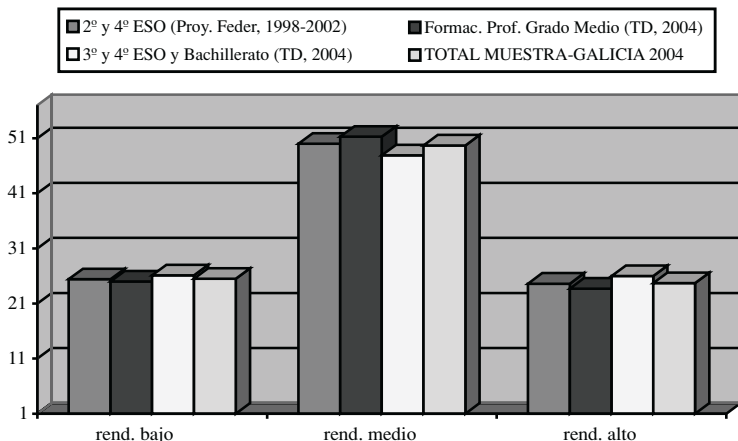
necesidades educativas especiales o también llamado grupo de alumnos con *dificultades de aprendizaje*. Sea como fuere, esta realidad en Galicia coincide con el número de alumnos que a nivel medio del Estado español responde a criterios semejantes en cuanto a tasas de rendimiento escolar bajo en educación secundaria o a niveles educativos con dificultades en el aprendizaje. Aunque debemos eliminar, siempre dentro de lo posible, todo tipo de etiquetaje de alumnos para pasar a centrarnos en su individualidad y en el tratamiento personal ya que, como dirían Ainscow y Tweddle, se deben considerar vías de reconocimiento de la individualidad de cada alumno ya que todos los niños que experimentan dificultades de aprendi-

zaje, todos pueden experimentar éxito (Ainscow y Tweddle, 1988)

Ahora bien, ¿qué ocurre realmente con estos alumnos, cómo son sus estilos atribucionales, sus autoconceptos y autoestima, sus estilos de aprendizaje, sus metas, sus motivaciones, sus características familiares, a qué tipo de cosas suelen atribuir su rendimiento académico, cuáles son sus problemas atencionales, como son sus relaciones con iguales, con los profesores, con sus familias, cómo es su calidad de vida familiar? En suma, intentaremos dar una serie de respuestas detalladas a estas preguntas, señalando los caracteres y perfiles educacionales de este alumnado, siempre dentro de los límites que impone un proceso de investigación de este carácter.

Gráfico 1

Distribución del alumnado de las tres muestras representativas utilizadas en este trabajo y del total de la muestra de Galicia de educación secundaria (ESO y bachillerato) y formación profesional de grado medio (Barca y Peralbo, 2002; Morán, 2004 y Brenlla, 2004)



En relación con el tema del llamado fracaso escolar, hemos de pensar que, de acuerdo con el Informe del Consello Escolar de Galicia del curso 1994-1995 (Consello Escolar de Galicia, 1997), el alumno *fracasa* cuando no adquiere el dominio suficiente de una serie de conocimientos convertidos en exigencias de la escuela. Por eso no se puede considerar el tema del llamado *fracaso escolar* desde una perspectiva unilateral, desde la perspectiva única del sujeto que *fracasa*, sino en un contexto más amplio, puesto que las raíces se encuentran tanto dentro de la propia institución educativa como fuera de ella. No podemos convertir el *fracaso en la escuela* en un *fracaso en la vida*. Sería falso hacer este tipo de equivalencia porque el rendimiento va siempre ligado y muy estrechamente relacionado con la calidad y con la eficacia del sistema educativo y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta generalmente como un índice relevante para valorar la calidad global del sistema.

2.2. Procedimiento

Tanto en el Proyecto Feder 1998-2002 (Barca y Peralbo, 2002) que hemos desarrollado durante esos años a partir de datos obtenidos en toda Galicia como en las dos tesis doctorales a que hacemos referencia (Morán, 2004, Brenlla, 2004), los datos se han obtenido directamente en los centros de enseñanza media por el personal debidamente cualificado y entrenado y por los autores de las tesis. Los centros de los

que se han obtenido los datos han sido 32, distribuidos por la geografía de toda Galicia, de acuerdo con el criterio polietápico, de forma proporcional al número de alumnos reales en cada provincia o comarca, de modo aleatorio y teniendo en cuenta los estratos, por cursos, sexos y niveles escolares. Se desplazaba a los centros educativos el personal cualificado previa cita con la dirección del centro o del Departamento de Orientación correspondiente. Todos estos datos se han obtenido entre los años 2000 y 2003. Para la diferenciación de los grupos de rendimiento académico se han clasificado a los sujetos en los tres grupos de rendimiento: grupo de rendimiento bajo (sujetos de percentil 25 o inferior), grupo de rendimiento medio (sujetos situados entre los percentiles 25 y 75) y grupo de rendimiento alto: sujetos de percentil 75 o superior). La escala que hemos utilizado para determinar el rendimiento ha sido la siguiente: 1-2 = Insuficiente; 3 = Suficiente; 4 = Bien; 5 = Notable; 6 = Sobresaliente. Se ha diseñado un modelo 3P de investigación que se basa en el análisis e interacción de tres tipos de variables: prestigio/contexto, proceso y producto (Biggs, 1987a, 1987b, 1987c).

2.3. Instrumentación

Los instrumentos utilizados han consistido en Escalas de elaboración propia o adaptación de otras existentes para la obtención de datos personales, familiares, académicos y ambientales de los alumnos, así como de metas aca-

démicas, expectativas y de rendimiento académico (Escala CDPFA). Por otra parte, se ha utilizado la Escala SIACE-PA para la obtención de datos relativos a los estilos atribucionales causales y a los enfoques de aprendizaje (motivos y estrategias de aprendizaje), una Escala de Inteligencia, Escala de Comprensión Lectora y Escalas evaluación del auto-concepto, así como la Escala ECEA de hábitos culturales y expectativas de aprendizaje y otras Escalas destinadas a la evaluación de usos y competencias lingüísticas y a la autoevaluación de la función docente de enseñanza y aprendizaje del profesorado (Escala CPEA).

Todos estos cuestionarios y escalas han sido analizados en cuanto a su fiabilidad y validez, así como en cuanto a su estructura dimensional a través del análisis factorial de componentes principales y rotación varimax. Se dispuso también para todas las Escalas de la tipificación y de los baremos correspondientes en función de las muestras de sujetos utilizadas.

2.4. Técnicas de análisis de datos

Han sido tres las técnicas de análisis estadístico que se han utilizado en el tratamiento y análisis de datos. Por una parte, se ha utilizado el Análisis Factorial por cuanto nos permite obtener las estructuras dimensionales a partir de los factores rotados de cada una de las escalas utilizadas y las respuestas emitidas por los alumnos de

educación secundaria. Con las soluciones factoriales dimensionales obteníamos la varianza explicada total y la varianza explicada de cada factor, las cargas o pesos factoriales, así como pasábamos a obtener la fiabilidad de la escala total y de cada factor utilizando la técnica de análisis Alfa de Cronbach.

Por otra parte, se ha utilizado el análisis de varianza univariado (ANOVA) con el fin de determinar la posible relación existente entre variable (s) dependiente y variable independiente o relaciones entre grupos de sujetos a través de pruebas de diferencias de medias. También se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis con la finalidad de analizar relaciones entre variables con datos no paramétricos y con la variable dependiente cuantitativa. Además, se han llevado a cabo análisis lineales de regresión múltiple de pasos sucesivos con la finalidad de cuantificar el grado de predicción y la varianza explicada de una variable o grupo de variables independientes sobre otra dependiente.

3. RESULTADOS. PERFILES Y CARACTERIZACIÓN PSICOEDUCATIVA DEL ALUMNADO DE GALICIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON BAJO NIVEL DE APRENDIZAJE Y DEFICIENTE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como caracterización general del alumnado de educación secundaria de niveles de aprendizaje deficientes y

rendimiento académico bajo, podemos incluir los elementos, codeterminantes o indicadores especialmente relevantes que se señalan a continuación. Para ello vamos a establecer sub-áreas específicas, para poder concretar y detallar con criterios objetivos, en función de los datos obtenidos, aquellos elementos significativos y diferenciadores que creemos definen a dicho alumnado de educación secundaria en Galicia.

3.1. ¿Cómo son sus relaciones familiares y sus percepciones sobre su interacción con sus padres o el grupo familiar?

a) Es un alumnado con una percepción de la valoración de su persona en cuanto hijo o estudiante/aprendiz por parte de su familia baja o muy baja en relación con su trabajo escolar y las expectativas de futuro sobre su trabajo. Es decir: percibe que la familia no valora suficientemente su trabajo, careciendo de expectativas sobre su futuro en el trabajo o, en general, en la sociedad.

El contenido de este factor se centra en dos áreas básicas de relaciones positivas familiares: la satisfacción por las calificaciones que obtiene el alumno y la concepción de la familia sobre seguir estudiando el hijo, así como la posibilidad de trabajar en un futuro. En concreto los constructos de los ítems: *a/ mis padres o alguien de mi*

familia están satisfechos de mis calificaciones escolares, b/ mis padres o alguien de mi familia consideran que mis calificaciones son de las mejores de clase, c/ mis padres o alguien de mi familia esperan que cuando termine la ESO, estudie bachillerato para ir a la Universidad, d/ mis padres o alguien de mi familia piensan que seguir estudiando después de terminar la ESO no es una pérdida de tiempo, e/ mis padres o alguien de mi familia piensan que no tendré problemas para trabajar una vez que termine mis estudios. En general, se trata de la percepción que el alumno experimenta de la valoración positiva de su familia en relación con su trabajo escolar y con las expectativas de futuro sobre su trabajo. Es el mejor predictor sobre el rendimiento académico de todas las variables sometidas a análisis de regresión múltiple y de acuerdo con el análisis discriminante realizado. Es, en definitiva, muy importante el hecho de que el alumno posea esta percepción positiva de su valoración por parte de la familia, en relación con su rendimiento académico.

b) Percibe que las condiciones materiales de estudio y trabajo en su casa son deficientes; es decir: las condiciones en relación con el espacio, luminosidad y comodidad, la inexistencia en su casa de un lugar fijo de estudio, la escasa disponibilidad de materiales y recursos para su trabajo escolar y la carencia de una planificación adecuada de su trabajo, son otros tantos

elementos que están condicionando negativamente su proceso de aprendizaje, así como su rendimiento académico.

Este factor posee importancia de cara a los procesos de estudio y aprendizaje porque incide en aspectos sobre las condiciones de estudio de los alumnos, en concreto, en relación con el espacio, luminosidad y comodidad, la existencia en casa de un lugar fijo de estudio, disponibilidad de materiales y la planificación adecuada de los estudios. Los ítems que describen estos constructos son: *a/ el espacio que dispongo es adecuado, b/ cuando me pongo a estudiar tengo a mano todo lo que necesito, c/ las condiciones de luminosidad son buenas, d/ estudio en un lugar fijo, distribuyo diariamente el tiempo que dedico a cada materia, e/ en mi casa dispongo de todo el material de consulta necesario.* En resumen: se trata de un factor cuyo contenido incide directamente en las condiciones materiales de estudio de los alumnos. Debemos considerarlo como un buen predictor y determinante del rendimiento. Se entiende que buenos niveles de disponibilidad en este constructo factorial condicionan un buen rendimiento académico y, al revés, los niveles bajos se asocian con rendimiento académico bajo.

c) Es un alumnado al que se le refuerza extrínsecamente, es decir, se observan influencias negativas cuando su familia tan sólo le refuerza de una forma material o cuando se le elogia y/o se le recompensa por sus calificaciones

o cuando obtiene buenas notas; por lo tanto se concluye que, en líneas generales, el refuerzo extrínseco mantiene una influencia negativa en relación con el aprendizaje y el rendimiento.

En este factor se contempla la existencia de recompensas o elogios por parte de la familia hacia el alumno, haciendo referencia tanto al esfuerzo realizado como a las calificaciones conseguidas. Los elementos o ítems que integran este factor son: *a/ mis padres o alguien de mi familia me recompensan o elogian cuando me esfuerzo, aunque no obtenga buenas notas, b/ mis padres o alguien de mi familia me elogian cuando obtengo buenas notas.* Obsérvese que se trata de un tipo de motivación extrínseca cuya iniciativa parte de la familia (externa al sujeto). La diferencia es importante en relación con el primer factor que consideramos (valoración familiar de estudio). Allí se trata de la percepción valorativa que el alumno tiene de su familia en relación con su trabajo escolar. Sin embargo, en este otro factor que ahora consideramos, el alumno se siente receptor de la recompensa. Es por ello, quizás, que este factor es negativo. Si tenemos en cuenta los datos obtenidos a través del análisis de regresión múltiple, observamos que se une a la ecuación de regresión con signo negativo, es decir, incide en el rendimiento académico pero mantiene una relación negativa con el mismo, alejándose de él, en vez de contribuir con una predicción positiva al rendimiento.

d) Por otra parte, este alumnado de educación secundaria de bajos niveles de rendimiento escolar percibe que su familia tiene una valoración negativa de su capacidad. Considera que por parte de la familia, no se le valora suficientemente de cara a su capacidad o su esfuerzo para llevar a cabo con éxito las tareas escolares.

Este factor está muy relacionado con el primero, el de la valoración familiar del estudio. Es un constructo concreto que incide en la valoración que la familia posee de la capacidad del alumno y, así, es percibido por él. Aquí radica la relevancia de estos constructos. Posee dos variables o ítems: *a/ mis padres o alguien de mi familia creen que tengo capacidad suficiente para mejorar mis calificaciones (notas), b/ mis padres o alguien de mi familia creen que con mi esfuerzo puedo mejorar mis calificaciones.* Se trata de la percepción real que el alumno posee de su familia en relación con su capacidad para mejorar en su trabajo escolar. Se entiende que siempre que ocurre este hecho, el rendimiento es bueno y, en orden inverso, en la medida que este hecho no ocurra en la familia del alumno, el rendimiento tiende a ser bajo.

e) El uso de criterios comparativos por parte de su entorno familiar es negativo. En efecto, cuando la familia habitualmente trata de comparar las notas de sus hijos con las notas de los compañeros de clase, es un hecho que se asocia a menudo con el rendi-

miento en el aprendizaje, pero con signo negativo.

Se trata de un único ítem el que explica este constructo: *mis padres o alguien de mi familia compara mis notas con las de mis compañeros o compañeras de clase.* Cuando la familia habitualmente trata de comparar las notas de sus hijos con las notas de los compañeros de clase es un hecho que se asocia a menudo con el rendimiento en el aprendizaje, pero con signo negativo. La ecuación de regresión, y lo mismo ocurre en el análisis discriminante, señala esta direccionalidad negativa, lo que implica que se asocia con rendimiento bajo. Al contrario de lo que ocurre en el anterior factor, cuanto mayores y más intensas sean las comparaciones, más se aleja de la predicción positiva de un buen rendimiento académico escolar.

En resumen, podemos decir que el alumnado de educación secundaria con rendimiento académico bajo, en aquellas *variables que dicen relación con sus interacciones familiares y calidad cultural y de recursos en casa, percibe* que:

- a) su familia le valora poco como persona y en cuanto estudiante o alumno;*
- b) que la familia no valora suficientemente su trabajo, careciendo de expectativas sobre su futuro en el trabajo o, en general, en su integración en la sociedad;*

- c) *tiene escasez de recursos culturales y escolares y bajos niveles de comodidades en su casa para realizar tareas de estudio y aprendizaje;*
- d) *se le suele motivar de modo ex-trínseco: se le “prometen cosas” de cara al incentivo para su trabajo y dedicación escolares;*
- e) *su familia tiene una valoración negativa de su capacidad y, en menor medida, de su esfuerzo de cara al trabajo escolar;*
- f) *se le suele comparar en casa con otros compañeros, vecinos, colegas o algún familiar quienes, en general, obtienen mejor rendimiento escolar.*

3.2. ¿Cómo son las emociones, autoconcepto, afectividad, las metas o expectativas académicas de este alumnado de bajo rendimiento escolar?

a) *Se trata de un alumnado con niveles bajos de autoconcepto académico general. El autoconcepto es la representación que el alumno tiene de sí mismo en cuanto persona que a su vez es un alumno, es decir, se refiere al conocimiento que tiene la persona de sí misma en relación con otros estudiantes en situación de aprendices. En líneas generales podemos calificar a este indicador como una medida de*

evaluación indicativa de cómo se percibe el alumno a sí mismo como estudiante. Este indicador incluye una valoración de sí mismo en las áreas de matemáticas, áreas verbales y resto de asignaturas o materias. Este tipo de autoconcepto se va construyendo no sólo en función de los logros obtenidos, sino como consecuencia de un proceso de comparación social con sus compañeros y de las expectativas de sus profesores y sus padres. Es entonces, cuando esta construcción del autoconcepto es débil, negativa o inconsistente y, así, sus influencias en el rendimiento y aprendizaje son también negativas. En el alumnado de rendimiento escolar bajo, este tipo de autoconcepto se encuentra en niveles pobres o bajos.

Profundizaremos algo más sobre este tema debido a la trascendencia que posee en los procesos de aprendizaje, sobre todo en estos niveles educativos (véanse: González y Tourón, 1992; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, Muñiz y Bernardo, 2002).

Como afirmamos antes, el autoconcepto integra el conjunto de representaciones que las personas tienen de sí mismas. Es pluridimensional y engloba representaciones de diversos aspectos de la persona. El *autoconcepto académico* se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades para llevar a cabo la tarea de aprender en un contexto instruccional, en concreto, en el contexto escolar. Este *autoconcepto*

académico general se ha desarrollado y derivadamente ha dado lugar a la existencia de autoconceptos académicos diferenciados. Así, en un nivel factorial superior, nos encontramos con tres dimensiones de modo que el *Autoconcepto Académico General* se ha obtenido mediante un sumatorio de los tres componentes específicos académicos: *Autoconcepto/Área Matemática* (AM): indica la representación que el alumno tiene de sí mismo como estudiante en asignaturas relacionadas con el área de las matemáticas; *Autoconcepto/Área Verbal* (AV): es la representación que el alumno tiene de sí mismo como estudiante en el área de lengua y afines y el *Autoconcepto/Resto de Asignaturas* (RA) es un índice general de como el alumno se percibe a sí mismo como estudiante. Hay que tener en cuenta que el autoconcepto académico se construye no sólo en función de los logros obtenidos, sino también como consecuencia de un proceso de comparación social (un alumno puede tener un concepto académico de sí mismo alto como consecuencia de que es de los mejores en relación a sus compañeros, aunque realmente su desempeño sea de tipo medio), así como las expectativas de los padres y/o profesores. Estos tipos de autoconcepto son la forma más racional y cognitiva de la representación que las personas elaboran de sí mismas, a diferencia de la *autoestima* que tiene carácter valorativo global.

b) *Es un alumno con bajos niveles de autoconcepto académico. A diferencia de la anterior variable o determinante, diremos que el autoconcepto académico es la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. En consecuencia, el autoconcepto académico se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional, en concreto, en el contexto escolar. Así se puede hablar de varios tipos de autoconcepto: el matemático, el físico (capacidad y apariencia) y los niveles de estabilidad emocional. Se sabe que cuando estos tipos de autoconcepto están en sus niveles bajos o deficitarios, este hecho afecta negativamente al aprendizaje y, en consecuencia, al rendimiento académico.*

Este tipo de autoconcepto es la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. En consecuencia, el *autoconcepto académico* se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional, en concreto, en el contexto escolar. Estudios recientes postulan la existencia de autoconceptos diferenciados vinculados a los autoconceptos académicos básicos, tal y como se recoge en esta investigación. Los análisis realizados a partir de los datos señalan que se deben tener en cuenta como indicadores y determinantes del

aprendizaje, la existencia de autoconceptos específicos como el matemático, autoconcepto físico/capacidad física, autoconcepto de estabilidad emocional y autoconcepto físico/apariencia física, aunque éste de signo negativo en Beta. A continuación se pasan a describir por su importancia en esta investigación. Este tipo de autoconcepto sigue manteniendo una estructura racional y cognitiva a diferencia de la *autoestima*. El *Autoconcepto del Área Matemática* (AM). Indica el concepto/representación que tiene de sí mismo como estudiante en asignaturas relacionadas con el área de las matemáticas. Es un tipo de autoconcepto importante, al igual que el autoconcepto lingüístico o el del resto de asignaturas (RA). Sigue manteniendo asociaciones ligadas a la estructura racional y cognitiva de los sujetos, a diferencia de la *autoestima*.

c) *Por su parte la autoestima implica siempre una valoración de uno mismo (me siento bien, me gusta jugar al fútbol, me gusta cocinar...), no tanto conocimiento sobre uno mismo, sino una dimensión valorativa. Implica afecto y emocionalidad. También la autoestima tiene en este alumnado indicadores pobres o bajos de valoración personales.*

Las personas, cuando se representan a sí mismas, es decir cuando elaboran el autoconcepto no lo hacen de una manera distante o imparcial. Insistimos: el autoconcepto hace refe-

rencia al conocimiento que la persona tiene de sí misma (soy fuerte, soy hábil en geometría, historia, en fútbol, en juegos de ordenador, etc.), mientras que la autoestima implica una evaluación afectiva y emocional del propio yo, lo que es lo mismo: es la forma de cómo se valora y se siente la persona en relación a las características particulares que se autoatribuye (me gusta mi aspecto, me gusta como me valoran los demás, me siento feliz tal como soy, me siento a gusto con mi imagen, me siento mal cuando hablo en público, etc.). La principal diferencia es que el autoconcepto tiene un carácter analítico y pluridimensional y la autoestima tiende a conceptualizarse en términos generales y globales. Así distinguimos en estos tres factores determinantes del aprendizaje un carácter de autoestima, frente a la consideración de autoconcepto que hemos asignado a las tres variables anteriores que, también, mantienen una importancia capital a la hora de condicionar, incidir y codeterminar el rendimiento académico en educación secundaria. Describimos brevemente estos tres tipos de autoestima:

- *Autoestima/Capacidad Física* (CF), evalúa el concepto de sí mismo en relación a la competencia para sobresalir en el terreno de los deportes, etc. (p. ej: “soy bueno en actividades como los deportes o la gimnasia”). Sobre todo en los chicos, esta dimensión tendría los mismos correlatos que en el caso de la dimensión “apariencia física”.

- *Autoestima/Estabilidad Emocional (EM)*. Nos ofrece información sobre el grado de estrés y preocupación del estudiante como consecuencia de los distintos problemas que tiene que resolver en el proceso de construcción de su yo. Cuando los niveles de esta área son bajos suele también ser baja la consideración que tiene de sí mismo en general, aunque lo más importante puede ser que este factor nos indica el grado de importancia que los puntos débiles de su perfil tienen en la configuración de su autoconcepto.

- *Autoestima/Apariencia Física (AF)*, que evalúa el concepto que tiene de sí mismo el adolescente en relación a su aspecto físico (por ejemplo: “los demás piensan que soy guapo/a”, “soy atractivo/a físicamente”). Los niveles de esta dimensión a estas edades se encuentran muy relacionados con los niveles de autoimagen encontrados en cuanto a las relaciones interpersonales. Además, en un porcentaje alto de estudiantes, cuanto menor sea esta dimensión, menor es también la imagen general que tiene de sí mismo el estudiante.

d) *Metas académicas*: es un indicador que trata de determinar hacia qué metas o expectativas se orienta la actividad del alumno y, como consecuencia, qué clase de motivación o esfuerzo es el que guía el proceso de aprendizaje. Este factor hace referencia, en concreto, al esfuerzo/trabajo que realiza el alumno y la satisfacción en los estudios. Niveles deficientes o bajos en la capacidad de motivación o

esfuerzo del alumno en su proceso de aprendizaje derivarán en un rendimiento académico deficiente. Podemos decir que, en general, las metas existen para este alumnado, pero son metas de tipo de rendimiento y de refuerzo social.

Las *metas académicas de aprendizaje* tratan de determinar hacia qué metas o expectativas se orienta la actividad del alumno y, como consecuencia, qué clase de motivación es la que guía el proceso de aprendizaje. Este factor hace referencia, en concreto, al esfuerzo/trabajo que realiza el alumno y a la satisfacción en los estudios. Las variables que definen este constructo son, entre otras: *a/ me esfuerzo mucho cuando fracaso en algo, b/ para mí es importante dominar personalmente las asignaturas, c/ me esfuerzo en alcanzar mis objetivos o metas, d/ trabajo duro para mejorar a mi mismo, e/ trabajo duro, incluso cuando no me gusta una materia, f/ en general estoy motivado para aprender, g/ me siento satisfecho cuando trabajé mucho para conseguir algo*. En definitiva, hace referencia a las metas y a las expectativas, lo que constituye un eslabón esencial para comprender el tipo de relaciones que establecen profesores y alumnos a partir de sus representaciones mutuas. El yo-posible o lo que es lo mismo, la representación del alumno que posee de sí mismo para el futuro, juega un papel importante como determinante del aprendizaje. En estas investigaciones, al igual que ocurre con las variables

precedentes, son éstos otros tantos factores especialmente relevantes de carácter afectivo los que inciden en el rendimiento académico.

Pero, en el alumnado con rendimiento académico bajo, hay otro tipo de metas, las metas académicas de rendimiento/refuerzo Social que son especialmente relevantes, frente a las de aprendizaje que acabamos de ver. Las metas de refuerzo social integran un conjunto de variables relacionadas con constructos psicológicos en los que dominan aspectos dirigidos al esfuerzo que realiza el alumno para que *los demás vean lo inteligente que es, porque quiere ser valorado por los compañeros, alabado por parte de la familia, porque quiere obtener buenas notas y porque quiere recompensas*. Bien: en este tipo de constructos/conceptos se basan las metas denominadas de rendimiento/refuerzo social. Esta dimensión implica una fuerte capacidad predictiva sobre los Enfoques de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP) y, a su vez, sobre el Rendimiento Académico de tipo bajo (RA), en definitiva son constructos típicos y característicos del alumnado con bajo rendimiento escolar.

3.3. En relación con los patrones atribucionales causales: ¿cómo son sus estilos atribucionales, a qué atribuyen su rendimiento?

a) *Hay un primer determinante o factor que es el de Atribución a la*

Capacidad del Rendimiento académico e indica que se trata de un tipo de atribución en el que el lugar de causalidad es interna, en la dimensión temporal es estable y no controlable. Tiene un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento, las expectativas de éxito y la autoestima y, en consecuencia, es un predictor importante del rendimiento académico. En caso contrario, la incidencia en el rendimiento es negativa. El alumnado de educación secundaria de rendimiento bajo no suele atribuir preferentemente o de manera significativa su rendimiento a la capacidad, frente al alumnado de rendimiento académico medio y medio-alto.

Se debe tener en cuenta que existe una tendencia general en las personas a percibir que los resultados de sus acciones (de su conducta) dependen de factores personales (capacidad o esfuerzo) o de factores o contextos ambientales (suerte o dificultad de las tareas). Por eso, un factor fundamental en los procesos atribucionales es *el lugar de la causalidad* o el *locus de control*. De esta forma se considera que hay unas causas que se localizan dentro de la persona (causas internas/intrínsecas, personales) y otras causas están fuera (causas externas o extrínsecas, ambientales/contextuales). Las atribuciones causales son los determinantes primarios de la motivación, de la conducta de rendimiento y de los logros alcanzados. El éxito o fracaso ante una

tarea dependería, en gran medida, de cuáles son las causas a las cuales el individuo haya atribuido sus éxitos y fracasos previos. Al igual que en la vida cotidiana, los estudiantes también presentan estilos atribucionales propios a la hora de explicar espontáneamente su rendimiento académico o su éxito/fracaso frente a una tarea, ya sean las causas a las que lo atribuyan externas (azar, dificultad de la tarea,...) o internas (capacidad, esfuerzo,...). Este factor de *Atribución a la capacidad del rendimiento académico* indica que se trata de un tipo de atribución en el que el lugar de causalidad es *interna*, en la dimensión temporal es *estable* y *no controlable*. Tiene un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento, las expectativas de éxito y la autoestima y, en consecuencia, es un predictor importante del rendimiento académico.

b) De igual modo que el estilo atribucional causal anterior, el de Atribución al Esfuerzo del rendimiento académico tiene un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento, las expectativas de éxito y la autoestima, así como efectos y determinantes importantes sobre el rendimiento y aprendizaje escolares. Para el alumno de educación secundaria con bajos niveles de rendimiento, este tipo de atribuciones (a la capacidad y al esfuerzo) ocurre con muy poca frecuencia, es muy débil este tipo de repertorio atribucional causal en este alumnado.

En relación con el factor de *Atribución al esfuerzo del rendimiento académico* hay que destacar que todos los alumnos que mantienen que la atribución al esfuerzo es el responsable del rendimiento académico (éxito en el aprendizaje) son aquellos que obtienen rendimiento alto. Este tipo de atribución es *interna, inestable y controlable*. De igual modo que el estilo atribucional causal anterior, tiene un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento, las expectativas de éxito y la autoestima, así como efectos y determinantes importantes sobre el rendimiento y aprendizaje escolares.

c) Sin embargo, es frecuente el tipo de atribuciones al azar/suerte, a la facilidad/dificultad de las materias del rendimiento académico y la atribución al profesorado (no me entiende, es tacaño con las notas, no explica bien..., etc.) entre el alumnado de educación secundaria de rendimiento bajo. Ello significa que, en general, para aquellos alumnos con rendimiento académico bajo, la facilidad de las materias es la responsable del rendimiento académico de los alumnos. Insistimos que lo mismo ocurre cuando en la atribución se hace responsable del bajo rendimiento al profesorado. Son tipos de atribuciones externas en cuanto al lugar de la causalidad, estables en la dimensión estable-inestable y no-controlables en la dimensión de control/no-control. Tienen efectos negativos para la motivación de logro y la formación positiva del autoconcepto y autoestima de los alumnos.

La atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico es un factor determinante del rendimiento académico, pero en la ecuación de regresión y en el análisis discriminante su aportación es negativa, lo que significa que se asocia con rendimiento bajo. Al mismo tiempo es un factor que guarda una *correlación significativa negativa* con el rendimiento académico de todas las materias que se someten a correlación y que responden al currículum de la ESO. Ello nos indica que la facilidad de las materias para aquellos alumnos con rendimiento bajo tiene especial relevancia para ellos en cuanto que viene a ser lo que hace que los alumnos obtengan el buen rendimiento académico. Ello significa que, en general, para aquellos alumnos con rendimiento académico bajo la facilidad de las materias es la responsable del rendimiento académico de los alumnos. Es un tipo de atribución *externa* en cuanto al lugar de la causalidad, es *estable* en la dimensión estable-inestable y es *no-controlable* en la dimensión de control/no-control. Tiene efectos negativos para la motivación de logro y la formación positiva del auto-concepto y autoestima de los alumnos.

3.4. ¿Cómo son los estilos y enfoques de aprendizaje (motivos y estrategias de aprendizaje) del alumnado de educación secundaria?

a) *Los alumnos de educación secundaria con bajo rendimiento esco-*

lar, en su proceso de adopción y abordaje de sus tareas de estudio y aprendizaje, asocian predominantemente los motivos y estrategias de aprendizaje a los Enfoques de Orientación Superficial (EOR-SP). Utilizan las estrategias de memorización, retención de hechos y procedimientos, sin buscar relaciones internas entre los diferentes contenidos. Esta adopción de enfoques superficiales o forma específica de afrontar las tareas de estudio conducen a la obtención de resultados académicos (rendimiento) negativos o bajos.

b) *Al contrario, en muy pocos casos, estos mismos alumnos adoptan de una manera dominante, Enfoques de Orientación al Significado (EOR-SG).*

Los *Estilos o Enfoques de Aprendizaje* son formas de abordar las tareas de estudio y aprendizaje que un estudiante, de niveles de educación secundaria o universitaria, adopta y afronta en su proceso particular de aprendizaje. Podemos afirmar ya que el aprendizaje en situaciones educativas y contextos escolares es el *producto de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, las formas o procedimientos que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento)*. En definitiva, en la evaluación de estos tres elementos, interrelacionados con las atribuciones causales que los sujetos adoptan ante su rendimiento académico, radica el núcleo de todo proceso de enseñanza/aprendizaje. Es

importante destacar que la adopción de un determinado tipo de enfoque de aprendizaje está condicionado por un tipo determinado de creencias o atribuciones que un sujeto realiza ante los resultados obtenidos o, en este caso, los rendimientos escolares o académicos. Hay que distinguir tres tipos de enfoques. Brevemente pasamos a describirlos, debido a la trascendencia que poseen como factores codeterminantes del rendimiento académico.

A/ El *enfoque profundo* está integrado por un motivo profundo y una estrategia profunda. Tiene unos vínculos más estrechos con los factores de personalidad y está asociado con los resultados de aprendizaje más complejos y satisfactorios para el estudiante. Requiere un menor grado de estructura instruccional y menos apoyo de la enseñanza formal.

B/ El *enfoque de logro* está menos relacionado con los factores personalológicos, sin embargo guarda una mayor relación con los situacionales. Está más relacionado con estructuras de apoyo instruccional, particularmente con las que enfatizan la competitividad. Sin embargo, el enfoque de logro puede superponerse con el enfoque profundo para formar un enfoque profundo-logro. Este compuesto se encuentra presente siempre, tanto en alumnos de enseñanza universitaria como de educación secundaria.

C/ El *enfoque superficial* es el más moldeable y adaptable, muy poco

resistente al cambio sobre todo por las presiones situacionales y del contexto en el que se mueve el alumno que adopta este tipo de enfoque. Está asociado con una enseñanza altamente directiva y conduce a resultados específicos que implican una simple memorización, retención de hechos, de procedimientos, aunque no estén relacionados y que, normalmente, están demasiado asociados con efectos negativos debido a que este tipo de enfoque sólo sirve, cuando se adopta por parte del estudiante, para la reproducción, sin más, de los contenidos de aprendizaje. Aunque no es lo más común obtener un compuesto de enfoque del tipo *superficial-logro*, sin embargo, ha sido posible hallar este compuesto en investigaciones realizadas por Biggs, sobre todo con alumnado de educación secundaria de Australia (Biggs, 1987, 1993 y 1999) y, en alumnos españoles, por nosotros (Barca, 1999 y 2000).

Sin embargo, a partir de estos tres tipos de Enfoques de Aprendizaje que encuentra J. Biggs en el año 1987 y posteriormente en 1990, 1991 y modificados en el año 2001, nosotros hemos encontrado seis tipos básicos-primarios y diferenciales de Enfoques de Aprendizaje (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004).

Para los seis tipos de Enfoques de Aprendizaje que hemos descubierto, se ha obtenido una varianza explicada de 61,1 por ciento, una vez que se ha procedido a la realización de un análisis

factorial de componentes principales de segundo orden. El resultado final ha sido que las cuatro primeras dimensiones o factores (EPL-ORSG; EMM1-ORSG; EMM2-ORSG y EPP-ORSG) poseen unas altas cargas factoriales en el primer componente o factor al que denominamos *Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)*, con una varianza explicada del 40.14 por ciento del total y un segundo componente o factor que está integrado por los dos últimos factores que hemos considerado en este trabajo (ESE-ORSP y EML-ORSP) y que poseen unas altas cargas factoriales en este segundo componente al que hemos denominado *Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)* y que explica el 20,95 por ciento del total de la varianza. Con ello creemos confirmar la coherencia y fuerte consistencia de la estructura original de los factores primarios que se han analizado en otros trabajos (Barca, Marcos, Núñez, Porto y Santorum, 1997; Barca, González, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2000).

3.4.1. MOTIVO PROFUNDO Y ESTRATEGIA PROFUNDA

Los estudiantes que adoptan un *motivo y estrategia profundos (enfoque profundo de orientación al significado, con predominancia de EP) en el aprendizaje* mantienen la motivación intrínseca para comprender/relacionar los diferentes contenidos y la expectativa de disfrutar haciéndolo. En consecuencia, adoptan estrategias que es probable

que lleven a satisfacer su curiosidad por la búsqueda del significado propio y asociado a las tareas. Estos alumnos intentan relacionar el contenido a contextos personalmente significativos o al conocimiento previo existente, teorizando sobre lo que se está aprendiendo, relacionando otros conocimientos anteriores con las tareas que se deben aprender y trabajar, formulando hipótesis sobre cómo relacionarlo con lo conocido o con temas de interés y derivando extensiones y excepciones. Las pautas de la conducta de estudio de este tipo de alumnos está generalmente condicionada por la ejecución de lecturas en profundidad, su discusión y debate con los profesores y/u otros compañeros y compañeras. Tanto el motivo profundo como la estrategia profunda suelen mantener correlaciones significativas con los estilos atribucionales al esfuerzo y a la capacidad.

3.4.2. ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LOGRO CON ENFOQUE DE ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO (EOR-SG)

Los estudiantes que adoptan un *enfoque de logro, preferentemente con estrategias de logro*, se basan en la manifestación de la propia competencia con respecto a sus compañeros y compañeras, específicamente obteniendo las más altas calificaciones; es decir, su orientación hacia el aprendizaje, la forma de abordar las tareas de aprendizaje se fundamentan en una forma particular de motivación extrínseca: el

incremento de la autovaloración (el yo) manifestado a través de un logro visible y, en particular, de las altas calificaciones. El motivo de logro, por tanto, implica la competición y la autovaloración que se asocia a la obtención de las mayores calificaciones o notas, en definitiva, en el buen rendimiento. En síntesis: podemos afirmar que este tipo de estudiantes que mantienen un *enfoque de logro* buscan una concepción institucional del aprendizaje; consideran muy importante la obtención de las altas calificaciones y la competitividad a la hora de lograrlas y, al mismo tiempo, es importante para ellos satisfacer todos los requisitos formales como la presentación ordenada y clara de los trabajos/tareas; la puntualidad en el tiempo de realización, la interpretación correcta de las tareas y, además, intentan economizar esfuerzos dirigidos preferentemente hacia contextos instruccionales altamente estructurados. En nuestros datos, en concreto con alumnos de rendimiento bajo, la direccionalidad en la ecuación de regresión es negativa, por lo que su incidencia es importante aunque de forma inversa.

3.4.3 ENFOQUE MOTIVACIONAL MIXTO CON ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO (EOR-SG)

Dentro de este enfoque se identifican aquellos sujetos que presentan una orientación mixta; fundamentalmente superficial y, en menor medida, de logro y profunda. Son sujetos que se guían básicamente por su motivación/inten-

ción. Lo que caracteriza al sujeto es su actitud hacia el estudio. Está motivado por alcanzar una meta (no estrategias), tiene buena intención, pero al final actúan dejándose llevar por las circunstancias (cantidad de materia para estudiar, estado de ánimo y actitud del sujeto, exigencias del profesorado, etc.) y el resultado no es siempre el esperado, aunque su rendimiento suele ser de tipo medio. En la ecuación de regresión ésta es una variable importante predictora de rendimiento y aprendizaje. A nuestro juicio, posee un alto valor esta variable en este contexto porque las estrategias de enseñanza que aún se siguen manteniendo por parte de buena parte del profesorado de educación secundaria y que sigue una línea expositiva altamente estructurada de los contenidos y, en consecuencia, persiste en buena medida el verbalismo frente a la acción y frente a la realización de actividades prácticas necesarias y experienciales de aprendizaje en las aulas.

3.5. ¿Cómo son las capacidades cognitivas/inteligencia general y cómo es la comprensión lectora?

a) *Una buena dotación en Inteligencia general proporciona en los sujetos habilidades para la resolución de problemas de diverso tipo, capacidades cognitivas básicas, flexibilidad intelectual para trabajar con contenidos mentales diversos, capacidad para la inducción y deducción lógicas, así*

como rapidez y agilidad mental para captar relaciones y descubrir leyes y principios. En definitiva, es la inteligencia general un predictor y determinante importante del rendimiento académico. En los alumnos de rendimiento bajo este tipo de capacidades se encuentran en unos niveles medios o bajos. Por lo tanto, existe una asociación entre ambos constructos.

Se han evaluado las capacidades cognitivas a través del test de Inteligencia General y Factorial de Yuste. En general, existe una correlación positiva y significativa entre el nivel de inteligencia, sea verbal o no verbal, general o factorial, y el nivel de rendimiento académico que obtienen los alumnos y alumnas. Esta relación se verifica tanto si se tiene en cuenta cada materia individual como la media obtenida en todas ellas. De lo cual se desprende que el buen rendimiento académico guarda también una relación directa y significativa con el nivel aptitudinal de los alumnos y alumnas. Sin embargo, no debe inferirse que la relación entre inteligencia y rendimiento es unidireccional, es decir, no debemos entender que la primera es la causa del segundo, ya que las aptitudes obviamente se desarrollan en contextos de enseñanza/aprendizaje, pero sí parece claro, en todo caso, que quienes peor rendimiento obtienen son aquellos alumnos que en este momento de su desarrollo poseen también el menor nivel intelectual.

Si tenemos en cuenta el nivel de

inteligencia, diremos que los ANOVA realizados entre inteligencia y grupos de rendimiento (bajo, medio y alto) indican que las diferencias entre ellos, exceptuando el caso del *factor rapidez*, son altamente significativas ($p < .01$). La prueba de Scheffé muestra que los tres grupos son diferentes en todas las variables a excepción de *Rapidez*: en la que los tres grupos son homogéneos; en *Aptitud espacial* donde sólo existen diferencias entre el grupo de bajo rendimiento y alto rendimiento.

Tanto los datos aportados por el análisis discriminante como por el análisis de regresión lineal múltiple coinciden en aportar evidencia empírica de la importancia y relevancia que posee el Factor Inteligencia General como predictor del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. Es ésta una medida que pretende acercarse a lo que tradicionalmente se entiende por *factor "g"*. Es decir, se integran en este factor la diversidad de razonamientos lógicos, no verbales, espaciales, verbales y numéricos. Una buena dotación en inteligencia general proporciona en los sujetos habilidades para la resolución de problemas de diverso tipo, buena dotación natural y adquirida de capacidades cognitivas básicas, flexibilidad intelectual para trabajar con contenidos mentales diversos, capacidad para la inducción y deducción lógicas, así como rapidez y agilidad mental para captar relaciones y descubrir leyes y principios. En defi-

nitiva, es la inteligencia general un predictor y determinante importante del rendimiento académico.

b) Resulta determinante al mismo tiempo el nivel de comprensión lectora relacionada con el rendimiento académico. El nivel de comprensión lectora se relaciona significativa y positivamente con todas las materias que cursan los alumnos de educación secundaria y con la media global de sus calificaciones. Un alumno o alumna con buen rendimiento escolar es, en cualquier caso, aquél que tiene un buen nivel de comprensión lectora, de igual modo que alguien con mal rendimiento escolar tendrá, con gran probabilidad, siempre un peor nivel de comprensión lectora.

Se han evaluado las capacidades de comprensión en lectura a través de la Prueba de Comprensión Lectora (CL) de Lázaro. Los resultados de los análisis correlacionales son claros y contundentes en todos los grupos de educación secundaria. El nivel de comprensión lectora se relaciona significativa y positivamente con todas las materias de todos los cursos de la ESO y con la media global de calificaciones. Un alumno o alumna con buen rendimiento escolar es en cualquier caso aquel que tiene un buen nivel de comprensión lectora, de igual modo que alguien con mal rendimiento escolar tendrá con gran probabilidad un peor nivel de comprensión. Es importante también hacer notar que las correlaciones en ambos cursos

son altas y, en la mayor parte de los casos altamente significativas. De hecho es, en el contexto del proyecto de investigación, la prueba en la que la relación con el rendimiento escolar es más fuerte. Por otra parte, los resultados obtenidos a través del análisis discriminante y de regresión lineal múltiple nos informan de la especial relevancia que tiene la comprensión en la lectura como determinante del rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. En general, la correlación es positiva y altamente significativa ($p < .01$) con el rendimiento académico y especialmente si las muestras se dividen en grupos de rendimiento bajo, medio y alto. Lo mismo se puede decir de las intercorrelaciones entre inteligencia y comprensión, todas altamente significativas y positivas, exceptuando de la variable rapidez.

Los ANOVA realizados en la prueba de *comprensión lectora* muestran diferencias altamente significativas entre los tres grupos de rendimiento, lo que está confirmado por la prueba de Scheffé que muestra diferencias entre los tres grupos siempre favorables a los más altos. La lectura en este sentido se puede considerar como una actividad en la que se condensan gran cantidad de procesos cognitivos básicos, pero también otros de carácter más complejo o superior vinculados al lenguaje y al pensamiento. Todo ello contextualizado en un escenario cultural y en un sujeto que posee un conocimien-

to previo que resulta indispensable para que la comprensión se verifique, el sentido se elabore y el aprendizaje tenga lugar.

Estimular la lectura en el contexto educativo tiene implicaciones que van más allá de estimular el lenguaje y su uso. Leer es inferir, es construir un modelo de la situación representada en el texto, es evocar, es operar simbólicamente, es aprender a gestionar nuestros recursos de memoria, es aprender a supervisar nuestra actividad buscando recursos y estrategias para subsanar errores o deficiencias. Leer, en definitiva, es una actividad que implica al individuo prácticamente en su totalidad, por ello leer y trabajar la lectura en todos los ámbitos disciplinares es, posiblemente, el mejor instrumento educativo al servicio de la mejora del rendimiento escolar.

3.6. Las variables relacionadas con la enseñanza y la actividad del profesorado, ¿qué papel juegan?

En síntesis, hay que destacar los siguientes aspectos en este apartado:

A) El *proceso de enseñanza-aprendizaje incide en el rendimiento académico* a través de una serie de actividades que realizan conjuntamente profesores y alumnos y que hacen referencia a la aparición de las dimensiones de *Diversificación, Equidad y Evaluación, Aprendizaje Mecánico y Activida-*

des de Recuperación, con lo que se confirma la relevancia que poseen en la explicación de la varianza del rendimiento, aunque la intensidad con la que explican el éxito o fracaso académico es reducida. Es decir:

- a) *dar importancia a las actividades de relación de los nuevos contenidos con los que ya domina el alumno,*
- b) *el hecho de que se realicen en clase por parte de todos los alumnos las mismas tareas y al mismo tiempo,*
- c) *ajustar las calificaciones a los conocimientos adquiridos, y*
- d) *tener posibilidad de conocer los errores cometidos en los exámenes, explicarlos y hacer ver cuáles han sido los pasos equivocados y cuáles han sido los acertados y, en general, ver la posibilidad de mejorar la realización de exámenes,* son aspectos clave de la actividad académica en el aula y que *tienen un mayor poder predictivo sobre el rendimiento escolar.*

B) En cuanto al *conocimiento de las atribuciones y motivos* por los que los estudiantes de educación secundaria consideran que se obtienen buenos resultados en las distintas materias del currículo se comprueba que:

- a) *el éxito escolar está caracterizado por reconocer al alumno como autor y principal ejecutor del aprendizaje, esto es,*

partir del alumno y construir conocimiento a partir de lo que ya domina,

b) prestar atención a subsanar, recuperar y reorientar las lagunas y dificultades que se presentan y estando acordes los conocimientos adquiridos con las calificaciones recibidas,

c) además, el rendimiento no sólo se justifica desde el trabajo escolar, sino también desde el trabajo en casa. La relevancia de la complementación en ambos espacios del trabajo escolar resulta positiva, si bien el carácter uniformador disiente del actual enfoque didáctico que atañe al mismo.

C) En cuanto a la *evaluación de la enseñanza* en las materias en las que el estudiante obtiene peor nota y que, por tanto, conllevan que repita curso, aparece justificada por *no prestar ayuda individual cuando el estudiante tiene dificultades y por asignarle las mismas tareas que al resto de los compañeros, no atendiendo a sus propias necesidades*. En este sentido podemos poner de manifiesto que la asignación de tareas iguales para todos los alumnos no siempre es el resultado de una medida positiva, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades académicas. En todo caso, deberán diseñarse actividades de refuerzo y

actividades de ampliación/proacción y recuperación para permitir, según las características de cada estudiante, continuar construyendo los conocimientos y alcanzar de manera satisfactoria los objetivos propuestos.

D) Por lo que respecta a la *realización de adaptaciones curriculares individuales*, encontramos que existe cierta flexibilidad en relación a las materias. Los estudiantes consideran que se facilita el aprendizaje en aquellas materias en las que es importante *saberlas al pie de la letra* y, sin embargo, consideran que no son precisas en aquellas otras en las que les recomiendan hacer tareas extraescolares o trabajos académicos relacionados con las mismas.

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA UN ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA EN CRISIS, CON DIFICULTADES

Acabamos de conocer Informe sobre educación de la OCDE-2003, el llamado Informe PISA-2003 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) dirigido por el profesor Andreas Schleicher, informe que a través de unas 275.000 pruebas directas a otros tantos estudiantes de educación secundaria, compara los resultados educativos de los países de la OCDE (Diario *El País*, 7 de diciembre de 2004; *La Voz de Galicia*, 8 de diciem-

bre de 2004). Según se revela en este informe, existen tres grandes áreas o materias importantes en las que nuestros alumnos obtienen un rendimiento pobre y preocupante en relación con la mayoría de los países de la OCDE: comprensión lectora, matemáticas y área de ciencias (química, biología, física). Además, se señala que el 23 por ciento de este alumnado no consigue los conocimientos mínimos necesarios en estas materias. Bien: son datos, como se podrá observar, coincidentes con los que acabamos de analizar a través de este trabajo.

Como propuesta de intervención psicoeducativa de carácter general, hay que decir que es preciso contar con una serie de medidas que deben tenerse en cuenta y ejecutarse de modo coordinado y sistémico por parte de la administración educativa (cuerpo de inspectores educativos), los departamentos de orientación de los centros, profesorado/tutores, alumnado afectado, siempre en relación con su familia y grupo/amigos/compañeros de iguales y, en general los medios de comunicación multimedia, especialmente la televisión pública y las televisiones privadas en beneficio del cuidado y atención de nuestros alumnos escolares de los primeros años y de nuestros adolescentes en edades críticas de desarrollo y educación. Las normas e incidencias que a continuación se exponen, van dirigidas a cada uno de estos sectores, pero deberán entenderse que las medidas que se

proponen afectan por igual a todos y cada uno de los elementos que forman e integran el contexto educativo de nuestros alumnos, sobre todo, de aquellos con pobres rendimientos escolares.

En concreto, como medidas relevantes de atención a la diversidad, habrá que:

4.1. Instituciones educativas y profesorado

a/ Establecer currículos más flexibles y abiertos, de modo que se tengan en cuenta los intereses y capacidades de los alumnos.

b/ Ello permitirá contar con una enseñanza más ceñida y ligada a la realidad y a la vida diaria del propio alumno, de manera que sus esfuerzos (sean pocos o muchos) los considere como algo positivo, próximo a sí mismo y les dé un sentido.

c/ Los departamentos de orientación de los centros deben de cumplir unos objetivos y realizar unas actividades siempre en coordinación con el profesorado y tutores de los propios centros, por lo tanto se pide una mayor actividad y refuerzo de su papel hacia el profesorado, tutores y alumnos afectados, potenciando la formación permanente del profesorado, incentivando su interés por una enseñanza más individualizada, proponiendo nuevos recursos y medios técnicos, especialmente el acceso a la *red internet* y las nuevas técnicas de información y la comunicación.

d/ Tener en cuenta que el trabajo, dedicación, cooperación, esfuerzo y conocimientos adquiridos por el alumno son otros tantos elementos convertidos en valores que realmente cuentan a la hora de valorar y evaluar las tareas escolares, en consecuencia, hagamos que los propios alumnos adquieran experiencia de éxito sobre estas mismas tareas escolares que se les proponen como su trabajo diario escolar.

e/ Es preciso, por otra parte, contar con profesionales que ayuden al conjunto de profesores a guiar, dar pautas de orientación, asesorar y ayudarles en caso de situaciones conflictivas, de convivencia, de adaptación o de conductas no deseadas para el grupo escolar, de manera que se puede contar con psicopedagogos, educadores sociales, psicólogos que faciliten la labor y asesoren en situaciones complejas o conflictivas.

f/ En aquellos centros en los que los alumnos que provienen de medios o realidades de inmigración u otros contextos de marginación, es necesario favorecer en la medida de lo posible los programas intensivos de educación intercultural, facilitando siempre la adaptabilidad, inserción en el grupo y la integración en la comunidad educativa del centro escolar.

g/ Es necesario un mayor control del trabajo del alumno en clase, un mayor control de las normas a tener en cuenta en el trabajo cooperativo, dando libertades y exigiendo un mayor caudal

de responsabilidades al alumnado y a las familias. Es decir, hay que evaluar de un modo formativo, contínuo, analizando donde están los fallos al no conseguir los objetivos previstos y darlos a conocer tanto a las familias como a las instancias superiores (inspecciones u otros profesionales de la educación...) solicitando ayuda en la responsabilidad educativa de los alumnos implicados.

h/ Fomento de la lectura en nuestros jóvenes: a través de los diferentes medios de comunicación. Se deberá fomentar de una manera decisiva el gusto, atracción, adicción por la lectura. Es preciso concienciar a la administración educativa general y a la de las Comunidades autónomas, particularmente, de que esta medida es imprescindible para incrementar muy sensiblemente a los lectores jóvenes. Los jóvenes leen poco y cada vez leen menos. No hablamos de libros de literatura o revistas más o menos científicas, no, nos referimos ya la prensa diaria, a los diarios deportivos, a los *mass-media* (revistas, semanarios, comics). No se lee lo mínimo que cabría esperar en España y en Galicia. Son datos que periódicamente se vienen dando a través de los diferentes observatorios sociológicos.

i/ Por el contrario, estamos en la predominancia de la cultura de la imagen en movimiento a través de la televisión, vídeo, DVD o cine en diversos formatos. Programas de televisión que son absolutamente perjudiciales para la salud y equilibrio personales de los

adolescentes (15-18 años). Pensemos que hay programas de televisión frente a los cuales los alumnos de primaria y secundaria pasan varias horas al día sin otros objetivos que *tragar* todo aquello que ven a través de la pequeña pantalla. Decimos *tragar* porque son programas no aptos para estas edades, y mucho menos para pasar varias horas al día con ellos. Y aquí llamamos a la colaboración y responsabilidad de las familias. Hay que implicarse en este tema de una manera decisiva e incontestable: no se puede perder más el tiempo en este debate. Es urgente y necesario el remedio.

j/ Es preciso, de una vez por todas, incrementar sensiblemente la inversión económica en educación: se debe dignificar el trabajo desarrollado por todos los profesionales de la educación de todos los niveles educativos. Insistimos mucho de que este es otro hecho absolutamente incontestable: proveer de mayores, mejores y significativas retribuciones al profesorado, dotarle de mayores y mejores recursos e instrumentos que faciliten y no entorpezcan la labor del profesorado (acceso a los multimedia, a las redes de internet, mayores dotaciones de ordenadores, etc.). El eje en torno al cual gira siempre la mejora de la calidad en educación pasa por la dignificación de la labor del profesorado. Así ha ocurrido en todos los países, así es y así será en el futuro.

k/ Se trata, en definitiva, de un incremento significativo de la inver-

sión en educación, no se trata de un gasto en educación, se trata de una inversión. Mientras olvidemos este principio, en nuestro país se darán los desajustes educativos observados en la actualidad... y, pensemos que se trata de nuestro inmediato futuro como ciudadanos libres y avanzados en una sociedad que camina cada vez más hacia altas cotas humanísticas, técnicas y científicas. Preparémonos para hoy y para mañana. No se puede exigir más al profesorado. Sin duda, está haciendo y desarrollando con absoluta responsabilidad y profesionalidad, con los mimbres de que dispone, sus funciones educativas e instruccionales.

4.2. Para el alumnado implicado en el rendimiento académico bajo, para la familia y grupo de iguales

Desde la perspectiva más personalizada, familiar y de grupo de iguales y centrándonos en el alumno con *fracaso escolar, con dificultades de aprendizaje, de adaptación o integración en el grupo, con problemas de conducta y/o con niveles pobres de rendimiento escolar* habrá que establecer pautas por parte del propio centro escolar, vía departamento de orientación y vía de tutores/familia, que vayan dirigidas a:

a) Fomento y mejora del autoconcepto y autoestima positivas, facilitando lo máximo posibles técnicas y estrategias aprendizaje y de estudio

(subrayados, síntesis, resúmenes, fomento diario e insistente de la lectura, técnicas de instrucción directa, estudios y trabajos dirigidos), pautas de asertividad y habilidades sociales.

b) Estableciendo la metodología y la planificación y disciplina necesarias en la realización del trabajo escolar y tareas de estudio diario por parte del alumno en casa.

c) Control de las horas de visionado de TV en tiempos no adecuados para la visión de programas que no están dirigidos estrictamente a sus intereses. No se puede permitir la *cultura televisiva* como una pérdida de tiempo; es preciso buscar alternativas deportivas, de juegos al aire libre, de juegos de grupo. Nunca se abandonará a los hijos a un descontrol de visionado televisivo, sin más. Es nuestra responsabilidad importante como padres.

d) Se potenciarán las actividades de atención/concentración, las de motivación, especialmente haciendo ver la importancia de establecer metas a corto y a medio plazo.

e) Estimular siempre el interés, superación y solidaridad ante las dificultades, así como su interés por la estabilidad emocional y afectiva. Es necesario facilitar el diálogo y el interés por la comunicación entre los miembros de la familia; con ello se facilita el interés por la interacción con el grupo y el gusto por la conversación, la narración, el contar historias, *favorecer y ayudar a otros a aprender*: ese es el verdadero sentido de la educación tanto en la familia como en los niveles de educación formal o escolar.

f) Potenciar el trabajo en equipo, el trabajo en grupo, la cooperación, la solidaridad. Lo importante es considerar que se está avanzando hacia un crecimiento personal desde la óptica de la triple dimensión conductual de la persona: la cognitiva/competencial, afectiva/emocional y social/interaccional.

5. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.