

EXPERIENCIA DIDÁCTICA 2

Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio: recursos cognitivos de aprendizaje impulsados por el maestro de audición y lenguaje.

José Barrena González

*Maestro de Educación Primaria/Audición y Lenguaje.
C.P. "Pinar Hondo" Puerto de Santa María (Cádiz).*

*Si das pescado a un hombre hambriento
le nutres durante una jornada.
Si le enseñas a pescar,
le nutrirás toda su vida.*

Lao Tsé

*Saber escuchar es el mejor remedio
contra la soledad.*

Anónimo

Resumen

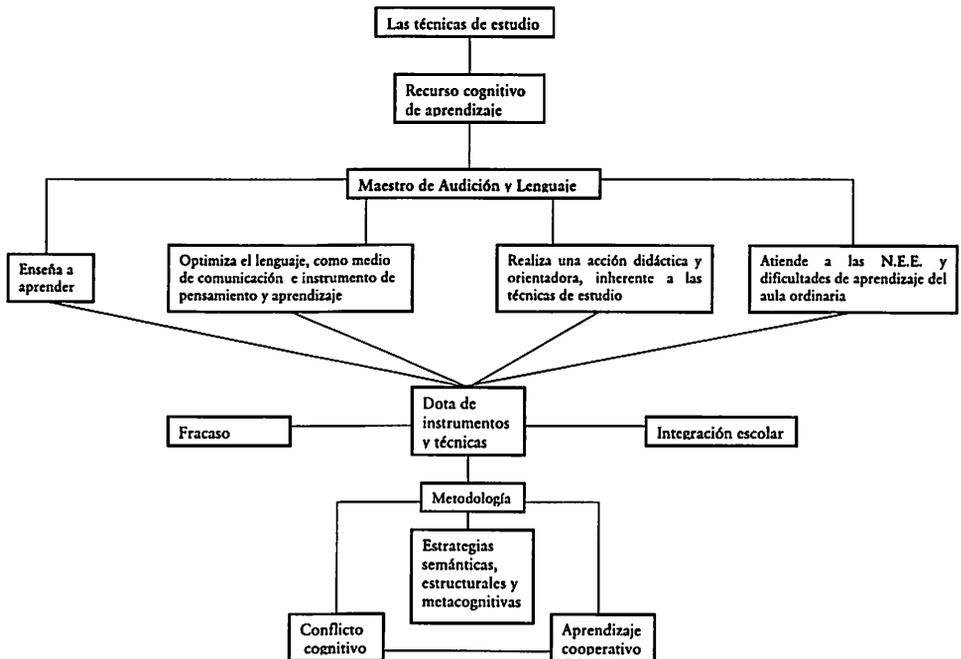
Pretendemos capacitar al alumnado a "aprender a aprender", como propugna la LOGSE. Para ello, ofertamos una serie de ejercicios prácticos que potencien el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio adecuados y eficaces. El subrayado, el esquema, el resumen y el mapa conceptual son las técnicas de estudio que nutren nuestra propuesta docente. Recurrimos a las estrategias de aprendizaje semánticas, estructurales y metacognitivas y optamos por el conflicto cognitivo y el aprendizaje cooperativo como recursos metodológicos. Nuestra finalidad es dotar a este compendio de actividades de la máxima funcionalidad en la diversidad del aula ordinaria; por esta razón, sus destinatarios y destinatarias pertenecen a Primaria (último ciclo) y Secundaria (primer ciclo), sin olvidarnos de la Educación de Personas Adultas.

Palabras clave: aprendizaje, estrategia, interacción, eficacia, técnica.

Summary

We aim to provide the learner the ability of "learning to learn", as it is the purpose of LOGSE. For this reason, we offer a series of practical exercises that intensifies the development of adequate and effective study techniques and habits. Underlinings, schemes, summaries and conceptual maps are the techniques that support our teaching proposal. We profit by semantic, structural and metacognitive learning strategies and we select the cognitive conflict and the cooperative learning as methodological resources. Our target is to provide this set of activities with the greatest functionality in the diversity of the classroom. For this reason, the students whom these activities are design for belong to Primary (last cycle), Secondary (first cycle), without forgetting the Education for Adult People.

Key word: learning, strategy, interaction, efficiency, technique.



Justificación

La función del Maestro o Maestra de Audición y Lenguaje

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promulgada en 1990, tiene como sustratos principales los principios de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades de la educación. Con esta intención garantiza la provisión de recursos personales, entre ellos, el maestro o maestra de audición y lenguaje.

La función del maestro o maestra de audición y lenguaje es mucho más amplia y más compleja que *"enseñar a hablar"*. David Padilla, en el XIV Congreso Nacional de Profesores de Audición y Lenguaje (FEPAL), destacó la presencia del maestro de audición y lenguaje, como técnico en el desarrollo del lenguaje y sus perturbaciones, en:

- El tratamiento a la diversidad en la programación de aula, teniendo en cuenta todas las necesidades, individuales y colectivas.
- Las estrategias de carácter curricular como refuerzo educativo y realizando adaptaciones curriculares de aula e individuales.
- La organización del centro y la planificación de la enseñanza preocupándose por las bases de la comunicación, como aprendizaje y como habilidad, así como de los recursos para desarrollarla.

Algunos de estos aspectos y otros están contemplados en este diseño docente. Se articulan una serie de

estrategias y actividades con el propósito de optimizar el lenguaje, no sólo como medio de comunicación, sino como instrumento de pensamiento y de aprendizaje. La versatilidad y funcionalidad ha permitido su desarrollado en dos contextos educativos diferentes: en el Aula de Audición y Lenguaje de un instituto de Enseñanza Secundaria y en aulas ordinarias de un colegio de Educación Primaria con un alumnado del 3º ciclo.

La intervención la emprendemos como un sistema de apoyo no concebido exclusivamente para el alumnado especial, desarrollando una de nuestras funciones primordiales: hacer realidad la integración escolar, contribuyendo al derribo de barreras psicológicas; principalmente, fomentando la capacidad comunicativa: mejorando la comprensión y producción de mensajes escritos y orales, estrechamente relacionadas con las técnicas de estudio.

Dificultades de aprendizaje

Sin duda, el concepto de necesidades educativas especiales tiene implicaciones en la práctica docente de los maestros y maestras de audición y lenguaje; pero, sobre todo, el concepto de dificultades de aprendizaje porque, no sólo tiene repercusiones en aquel alumnado con necesidades más permanentes, que constituye el 2% de la población escolar, sino que iluminan las múltiples y variadas dificultades de aprendizaje que afectan a una proporción mucho mayor de alumnos y alumnas; aquí pueden incluirse: los retrasos de aprendizaje en las diferentes materias,

la lentitud en la comprensión lectora, etc.; consideramos que éstas y otras deficiencias, relacionadas con contenidos procedimentales de tipo lingüístico, pueden ser mejoradas con la intervención del maestro o maestra de audición y lenguaje y con la utilización sistemática de las técnicas de estudio.

Contenidos, contexto y método de estudio.

Los supuestos teóricos en los que se sustenta la Reforma educativa establecen, entre otros, la incorporación al Proyecto Curricular del Centro de los programas *Aprender a Aprender* y *Técnicas de Estudio* como destrezas instrumentales básicas para comprender y procesar la información. Todo ello supone un entrenamiento sistemático de aspectos que desarrollen los siguientes contenidos, la mayoría de ellos integrantes de esta oferta educativa:

- a) Contenidos conceptuales: condiciones del estudio personal que incluye el ambiente físico y psicológico que rodea al alumnado, y el conocimiento de técnicas de estudio.
- b) Contenidos procedimentales: saberse organizar y planificar las tareas, racionalizar los horarios personales dedicados al estudio y obtener un mayor rendimiento; la comprensión, la velocidad y la exactitud (eficacia lectora); y la utilización de técnicas de recogida de información sobre determinados temas, utilizando para ello el diccionario, enciclopedias, etc.
- c) Contenidos actitudinales: motivación hacia el estudio, hacia el rol

de estudiante, para que el alumno o alumna asuma las tareas escolares como propias al encontrar interés, significación y funcionalidad a lo que aprende.

El método que proponemos (L2SER) guarda una estrecha relación con el método impulsado por Robison (EPL2R), que tiene también como base la lectura. Nos decantamos por este método porque el alumnado comienza a usarlo apenas sin ser consciente de ello. Se configura, en gran parte, con la propia dinámica de actividad que se sigue en el aula: en principio se trabaja con dos tipos de lecturas que ayudan a conseguir un mayor grado de comprensión lectora, en función del objetivo que nos proponemos: idea global o idea principal; discriminadas las ideas principales, el paso siguiente es seleccionar en el texto las palabras claves que las contienen, mediante la técnica del subrayado (fundamental para la elaboración de esquema, resumen o mapa conceptual); desechado lo accesorio o superfluo, el estudio y la memorización son favorecidos considerablemente. Realizando estos pasos, a la vez que instruimos en las técnicas de estudio, el alumnado interioriza las tareas y el orden que configuran el método de estudio que ofrecemos.

Por otro lado, abordamos otros tipos de estrategias, las llamadas estructurales y metacognitivas. Los resultados obtenidos con alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje así lo aconsejan; y, sobre todo, en nuestro caso, que apostamos decididamente por la interacción y la comuni-

cación en el aula ordinaria como medio eficaz para favorecer la integración escolar.

Nuestro fin último es proporcionar herramientas para que el alumnado alcance el mayor grado de autonomía y éxito en el estudio, y éste no siempre se lleva a cabo en el contexto escolar ni en las mejores condiciones de concentración. Incluimos en este planteamiento docente el método *Shultz* de relajación pasiva y el método de relajación activa de *Jacobson*, para que el alumnado los conozca y utilice en los momentos previos a iniciar una sesión de estudio, cuando se sienta especialmente cansado. De esta manera se logrará incrementar la motivación y la concentración. Pretendemos optimizar las sesiones de estudio a las que el alumno o alumna se tiene que enfrentar fuera de la escuela; aunque no renunciamos a facilitar, con los ejercicios de relajación, el desarrollo de las técnicas de estudio de este programa dentro del aula.

Estrategias de aprendizajes y técnicas de estudio.

El punto de partida en el aula es la enseñanza de estrategias. En primer lugar, se establece la diferencia entre técnica y estrategia: las técnicas son herramientas que pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica; las estrategias, aunque también son herramientas, siempre se aplican de una forma consciente e intencionada, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos

subordinados a la utilización de estrategias. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schemeck, 1988; Nisbet, 1991).

En este sentido, enseñamos una técnica cuando queremos que nuestros alumnos y alumnas conozcan y utilicen un procedimiento para favorecer la tarea del estudio. Y le enseñamos una estrategia cuando queremos favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro, en función de la actividad que hay que realizar, o la reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquella técnica en cuestión; en definitiva, las exigencias cognitivas que requiere una tarea. Por ello, no sólo enseñamos técnicas útiles para el estudio, sino estrategias para el aprendizaje.

La estrategia más básica y prioritaria es la de seleccionar la información. Las técnicas que activan y desarrollan esta estrategia, incluidas en esta propuesta educativa, son: la extracción de la idea principal, el subrayado, el esquema, el resumen y el mapa conceptual.

La identificación de la idea principal es una estrategia importante muy relacionada con la comprensión del texto. En los últimos años ha recibido una gran atención por parte de los especialistas (Rosenshine, 1984; Andre, 1987; Glover, 1990). El entrenamiento y mejora de esta estrategia se puede realizar de muy diversas maneras. En este planteamiento didáctico se sigue el estudio de Glover y otros

(1990) que utilizó la técnica del subrayado para entrenar en la identificación de la idea principal.

El subrayado colabora en la discriminación de porciones de textos que son, por una razón u otra, juzgados importantes. En esencia, ayuda al recuerdo del material subrayado en detrimento del material no subrayado, a menos que los estudiantes subrayen sentencias más generales; por otro lado, constituye un refuerzo de la memoria visual. Otra idea importante es que un excesivo subrayado reduce su eficacia. Mc Andrew (1983) recomienda que los estudiantes no marquen más de un enunciado general por párrafo.

El esquema ayuda a la organización de datos y favorece el recuerdo. Un estudio que refleja perfectamente los resultados obtenidos con la técnica del esquema es el de Glynn y Di Vesta (1977) con estudiantes universitarios. Concluyó que el alumnado recordaba un 8 por 100 más de detalles significativos cuando utilizaba el esquema para estudiar.

La capacidad de resumir las ideas de un texto es otra habilidad de gran interés para el aprendizaje escolar. Uno de los mejores trabajos sobre el resumen es el de Day (1980) que señala una serie de reglas que deben aplicarse a la hora de hacer un resumen. Las reglas por orden de dificultad creciente son éstas: borrar lo trivial, borrar lo redundante, seleccionar la idea principal.

El mapa conceptual es una técnica cognitiva creada por Novack (1988) para aprender significativamente, a

modo de recurso esquemático ordenado y jerárquico. Tiene diversas utilidades: como organizadores previos, como instrumento de detección de las ideas previas, evaluador, etc. El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje ayuda al alumnado a aprender a "dibujar" la información de los textos que lee, trazando relaciones con palabras-enlace y le sitúa frente a lo que tiene que aprender.

La presencia en el aula ordinaria de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje hace necesaria la presencia de otro tipo de estrategia, la denominada estructural, que facilita un orden en las ideas. La estrategia estructural alude al reconocimiento y uso de la organización textual durante el proceso de comprensión (Sánchez, 1993). Bonnie Meyer (1984) ha sido quien ha formulado con especial claridad este tipo de estrategia y sus componentes:

- Reconocer la organización retórica del texto que está siendo objeto de estudio.
- Activar nuestros conocimientos sobre tal organización. Conocimiento en los que se especifican las categorías básicas (antecedente, consecuente, problema, etc.) de la misma y sus interrelaciones.
- Codificar la información textual dentro de las categorías del esquema derivado, distribuyendo los contenidos dentro de ellas.
- Utilizar ese mismo esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

Su presencia en nuestro programa educativo se justifica porque ciertos conocimientos y habilidades se automatizan muy pronto y se convierten en instrumentos que adecuadamente usados constituyen procedimientos idóneos para actuar inteligentemente. En este sentido, las estrategias estructurales implican reconocer como está organizado el texto y utilizar ese patrón organizativo. Entre los ejercicios incluidos en este planteamiento educativo, que desarrollan este tipo de estrategias, se encuentran las actividades propuestas por Sánchez Miguel (1993) para favorecer la comprensión de un texto: reconocer palabras escritas, construir proposiciones, conectar las proposiciones e interrelacionar globalmente las ideas.

Otro tipo de estrategias, las denominadas metacognitivas, también están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando enseñamos al alumnado a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo, son algunos de los momentos en las que las abordamos. Esta capacidad analítica de autoexamen, éste ser capaz de verbalizar y relatar sus movimientos y procedimientos internos permite y potencia una mayor intencionalidad y la mejora del estudio y del rendimiento académico. Se puede decir que se trata de un proceso de autoevaluación sobre nuestros conocimientos y habilidades.

Además, también recurrimos a una estrategia ejecutiva, o meta-estrategia, diseñada por Ellis (1993), para facilitar

al alumnado con dificultades de aprendizaje un uso más efectivo y eficiente de los procesos del aprendizaje significativo. La enseñanza y aplicación de esta estrategia ejecutiva está organizada en torno a tres grandes fases de la instrucción cognitiva o estrategia de la que también hablan Jones (1987) y Beltrán (1993):

- a) Que los estudiantes sean conscientes de la manera de procesar eficazmente la información: preparando para el aprendizaje con procesos de activación (comprender demandas de tareas, activar el conocimiento previo, establecer hipótesis, etc.); promoviendo procesos de comprensión con preguntas para confirmar conocimientos previos, integrar conocimientos, etc.; y consolidando y ampliando el procesamiento con tareas de resumir, parafrasear y relacionar.
- b) Suministrándoles estrategias cognitivas para procesar la inferencia y la habilidad de regular estos procesos.
- c) Enseñarles a usarla en procesos de manera eficaz.

Estrategias metodológicas.

La metodología utilizada convierte al alumnado en el verdadero protagonista y constructor de su propio aprendizaje. El maestro actúa como un guía, que se apoya en el aprendizaje cooperativo y en el conflicto cognitivo para alcanzar los objetivos propuestos.

Básicamente, el sistema metodológico se nutre de la aportación

vygotskiana sobre la *Zona de Desarrollo Próximo*. Esta teoría se fundamenta en un concepto clave: la internalización. El niño o la niña en principio se enfrenta a actividades de resolución de problemas en presencia de otros, pero gradualmente llega a ejecutar estas funciones de manera independiente (Brown y Ferrara, 1986).

En el diseño de este sistema de instrucción se han seguido algunos aspectos pedagógicos que contempla Brown, según el acercamiento vygotskiano; son los siguientes:

1. *Zonas múltiples de desarrollo próximo*. Utilizamos el aprendizaje cooperativo, concebido como una comunidad de aprendices con distintas zonas de desarrollo próximo, trabajando simultáneamente. Cada estudiante utiliza un ritmo distinto para acercarse a la construcción de conocimientos.
2. *Comunidad de intercambios en el acercamiento al significado*. Recurrimos al carácter dialógico del aprendizaje cooperativo. El diálogo proporciona estrategias al alumnado menos aventajado para asimilar acercamientos a la solución o respuesta más coherente.
3. *Negociación de la respuesta adecuada*. La solución a la actividad planteada es negociada por el alumnado, según la teoría vygotskiana. De un modo progresivo, el contraste de evidencias y evaluación de hipótesis y resultados constituye el clima de trabajo.

4. *Apropiación mutua de ideas*. Las ideas y los conceptos que se generan en este diseño de instrucción pasan de unos miembros del grupo a otros para ser seleccionados o rechazados.

Destacamos el protagonismo que proporcionamos a la interacción y la discusión grupal porque favorece el desarrollo de la capacidad de leer, el afianzamiento de la comprensión lectora y la discriminación de las ideas más importantes de un texto. De este modo, esta propuesta docente puede llevarse a cabo en el seno de la diversidad de la escuela ordinaria donde los objetivos a conseguir no son siempre los mismos para todo el alumnado. Por otro lado, viene a representar una excelente oportunidad para:

- a) Favorecer los aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje.
- b) Que el alumnado reclame su rol de protagonista principal en el desarrollo de la comprensión lectora, siguiendo la línea del constructivismo.
- c) Hacer que el alumno tome conciencia de cómo va construyendo significado, discriminando las ideas importantes de un texto y la comprensión lectora a partir de una evaluación hecha con él.
- d) Mejorar su nivel de autoestima.

Desde el campo de la didáctica y la pedagogía en general, son numerosos también los trabajos actuales que confirman que los resultados de los aprendizajes que se generan en interacciones

grupales son mejores que las construcciones individuales, tanto en términos de construcción de conceptos como en cuanto a actitudes y procedimientos.

Piaget también veía en la cooperación la forma ideal de interacción social que fomenta el desarrollo. “Concebía la cooperación como una forma paralela de lógica en la que el niño discutía proposiciones provocando el conflicto cognitivo y lo llevaría a intentar alcanzar la resolución lógica de su conflicto cognitivo interno, llegando al avance cognitivo” (Tugde y Rogoff, 1995, p. 104). Nosotros también estamos convencidos de que el verdadero aprendizaje no se consigue mediante imitación de las respuestas correctas proporcionadas por un adulto, sino a través de la creación y superación constructiva del conflicto.

Perret-Clermont expuso el resultado de sus investigaciones acerca del conflicto cognitivo y el desarrollo intelectual en su libro publicado en 1979 con el título “*La construcción de la inteligencia en la interacción social*”. Particularmente interesantes, por su pertinencia y la justificación de este programa educativo, son los siguientes puntos:

- A menudo la ejecución colectiva de la tarea da lugar a producciones más elaboradas, e incluso más correctas, que las que exhiben los mismos sujetos cuando trabajan individualmente.
- Actuar cooperativamente obliga a todos los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a

explicarlas, a coordinarlas, sin que la responsabilidad pueda atribuirse en exclusiva a uno de los participantes.

- Hay casi siempre un progreso cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordarla. Importa poco que la confrontación se produzca entre puntos de vista correctos o incorrectos, o bien que los puntos de vista sean incorrectos por ambos lados.

La idea esencial es la necesidad de confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes. Se traduce en un conflicto sociocognitivo que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual.

Diseño Docente.

Objetivos.

- Mejorar la comprensión lectora.
- Adiestrar en la búsqueda de ideas principales en un texto.
- Desarrollar la capacidad de aprender significativamente organizando las ideas de un texto y las relaciones entre conceptos de los distintos elementos del mismo.
- Adquirir un dominio de la técnica de elaboración del subrayado, el esquema, el resumen y el mapa conceptual, como recurso cognitivo de aprendizaje.

- Aplicar las técnicas aprendidas al estudio personal en las áreas instrumentales.
- Adquirir una mayor autonomía y control en la realización de sus tareas.

Contenidos.

A) Conceptos:

- El estudio: condicionantes físicos y psicológicos.
- Método de estudio (L2SER).
- Técnicas de estudio: subrayado, esquema, resumen y mapa conceptual.
- Características, elaboración y utilidad.
- La relajación.

B) Procedimientos:

- Construcción del marco teórico a partir de textos mutilados.
- Organización y planificación del estudio.
- Selección y verbalización de las ideas principales de un texto con palabras propias.
- Utilización del menor número de palabras claves a través del subrayado.
- Elaboración de esquemas: llave y mixto.
- Realización del resumen, enlazando adecuadamente las ideas subrayadas.
- Lluvia de ideas y puestas en común.

- Construcción de mapa conceptual.
- Utilización de esquemas y mapas conceptuales "mutilados".
- Utilización de las técnicas de relajación de Jacobson y Schultz, etc.

C) Actitudes:

- Actitud de búsqueda de la técnica más adecuada al objeto de estudio.
- Valoración de las técnicas de estudio como recurso eficaz para optimizar el estudio.
- Valoración de las técnicas de relajación como recurso eficaz para mejorar la concentración y alcanzar mejores rendimientos.

Metodología.

Los aspectos fundamentales y más específicos sobre los que se basa nuestro sistema metodológico son los siguientes:

1. *Conciencia e intencionalidad en la utilización:* capacitando al alumnado de la tarea de conciencia acerca de los procesos internos subyacentes al acto de subrayar, esquematizar, resumir y realizar mapas conceptuales, que potencien el dominio consciente de su planes de acción y conducta a la hora de estudiar.
2. *El modelado:* el alumnado contrasta su propia ejecución con los modelos presentado por el maestro; también recibe instrucciones que le ayudan a la elaboración de un patrón o guía cognitiva de actuación formado por una serie de reglas o criterios fijos, que no rígidos.

3. *Práctica individual*: cada estudiante comprobará la adecuación o no de su ejecución, al efectuar la autocorrección en la que contrastará los elementos que ha destacado con el modelo (técnica de estudio) en cada texto; explicándose a continuación y aclarando posibles dudas surgidas a raíz de la comparación.
4. *Feed-back informativo correctivo*: servirá como criterio y mecanismo de retroalimentación al propio sujeto, condicionado por los resultados de adecuación o no a un nivel superior de efectividad en su realización. Su finalidad será favorecer que el alumnado perciba conscientemente el nivel de desempeño alcanzado; comprobando inmediatamente después de la práctica, si siguen una progresión, en el sentido deseado, de ajuste cada vez más al modelo o no; actuando, por tanto, como factor informativo correctivo y motivacional.
5. *Comprensión de los procesos y de los resultados*: se trata de ayudar al alumnado a lograr una comprensión de los procesos y criterios para la correcta aplicación de las diferentes técnicas de estudio, favoreciendo que verbalicen tanto las dudas como los criterios que han usado al utilizar una determinada técnica. Con el desarrollo de esta estrategia metacognitiva se incrementa el uso continuado y eficaz de estas técnicas de estudio.

La dinámica de cada sesión de trabajo permite: incorporar la reflexión

como elemento indispensable, comparar sus procesos de solución de interrogantes con los del maestro u otro alumno o alumna y construir un modelo interno cognitivo de experiencia. Las ventajas son éstas: aprender a formular y probar hipótesis y a realizar descubrimientos por sí mismos.

El diseño de esta propuesta, eminentemente práctica, demanda una metodología activa y participativa. Se utiliza como material didáctico textos mutilados que, una vez completados por el alumnado, proporcionan la información teórica necesaria para la realización de los ejercicios.

El trabajo en pareja y grupal (lluvia de ideas, puestas en común, etc.) desempeña un papel fundamental en el desarrollo de estas actividades. Tiene como objetivo ayudar a fijar los contenidos a través de la experiencia, vivencia, etc.; promoviendo el pensamiento divergente y potenciando la comunicación: rompiendo el miedo a hablar en grupo, fomentando la escucha, practicando el diálogo y capacitando para la autoevaluación.

La dinámica del trabajo que se propone es la siguiente:

a) Subrayado:

- Lectura individual, superficial, para captar el sentido global del texto.
- Lluvia de ideas, y posterior puesta en común.
- Lectura individual, más lenta y reposada, para detectar las ideas importantes.

- Lluvia de ideas acerca de las observaciones personales.
- Destacar las ideas principales utilizando la técnica del subrayado.
- Verbalización individual.
- Puesta en común.

b) Esquema:

- Subrayado del texto (y todo su proceso previo).
- Verbalización individual, organizando las ideas: principales, secundarias, etc.
- Puesta en común.
- Elaboración del esquema.

En los primeros ejercicios, se aporta la estructura básica del esquema (esquema "mutilado"), para propiciar que el alumnado, más adelante, construya de una manera personal su propio esquema. Trabajamos con dos tipos de esquemas: mixto y de llaves.

c) Resumen:

- Subrayado del texto (y todo su proceso previo).
- Verbalización individual, organizando las ideas: principales, secundarias, etc.
- Puesta en común.
- Expresión escrita de las ideas importantes, de manera breve y precisa.

d) El mapa conceptual:

- Subrayado del texto (y todo su proceso previo).

- Verbalización individual, organizando las ideas: principales, secundarias, etc.
- Puesta en común.
- Realización del mapa conceptual.
- Puesta en común.

A medida que el alumnado se va ejercitando en el uso de las técnicas de estudio, se prescinde de las dinámicas de grupo; no tanto del trabajo en pareja, para proporcionar el máximo de recursos al alumnado con dificultades de aprendizaje.

Por último, una vez trabajadas las técnicas de estudio, concluimos con la presentación y desarrollo de un método de estudio: L2SER; tiene las siguientes fases: L: lectura superficial; L: lectura atenta y reposada; S: subrayado (puede ampliarse a esquema, resumen o mapa conceptual); E: estudio; R: repaso.

Motivación.

Somos conscientes de que muchos alumnos y alumnas necesitan más apoyo y aliento de los demás para mantener el interés en el trabajo escolar, sobre todo, el alumnado con dificultades de aprendizaje. Por ello, recurrimos al refuerzo positivo y a la recomendación de Lovitt (1977): la implicación activa de los estudiantes en actividades educativas (lluvia de ideas, puesta en común, autoevaluación, recogida de la ficha en cualquier momento, etc.).

Una de las actividades que goza del agrado del alumnado es el rol de "maes-

tro”: tareas planificadas y guiadas por el maestro, pero realizadas por un alumno o alumna para el resto de la clase (ejercicios de relajación, actividad de repaso de alguna técnica de estudio, etc.), con ello, le dotamos de un protagonismo, con el que la mayoría se está identificando; se le deposita confianza, a la vez que se le promociona al éxito. Esta estrategia tiene una doble función: por un lado, grupal porque la figura del maestro o maestra “asociado” se convierte en el “vehículo” del grupo y tienen en él o ella puestas sus expectativas; y, por otro lado, individual porque contribuye a aumentar la autoestima, a mejorar la estructuración de las ideas, etc.

Además, seguimos la organización motivacional propuesta por Alonso Tapia (1998):

1. Activar la curiosidad y el interés por la tarea a realizar mediante la presentación de información nueva, sorprendente e incongruente con los conocimientos previos.
2. Mostrar la relevancia de la tarea. Para ello, relacionamos el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al alumnado, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.
3. Organizar la actividad en grupos cognitivos, haciendo depender la evaluación de cada alumno o alumna de los resultados globales obtenidos por el grupo.
4. Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

5. Antes, durante y después de la tarea, orientar la atención de los alumnos y alumnas:

- a) Antes: hacia el proceso de solución más que hacia el de resultado.
- b) Durante: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarlas.
- c) Después: informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado, pero centrando la atención del sujeto en el proceso seguido; en lo que ha aprendido; y en que el alumno o alumna siempre nos merece confianza.

6. Concienciar al alumno o alumna de que la inteligencia es algo modificable.

7. Organizar la evaluación evitando, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la comparación con uno mismo, de forma que se maximice la constatación de los avances.

Temporalización y Secuenciación

Las actividades se iniciaron en el mes octubre y concluyeron en abril. Primero abordamos el estudio y sus condicionantes, para después, en este orden, pasar al: subrayado, esquema, resumen y mapa conceptual. A lo largo del programa se intercalaron sesiones de relajación.

En el instituto de Educación Secundaria, el alumnado asistió a sesio-

nes de 50 minutos al Aula de Audición y Lenguaje: dos alumnas, diagnosticadas de inteligencia límite, a ocho sesiones; y otro alumno, disfémico, a seis sesiones mensuales; los tres dedicaban la mitad del tiempo de cuatro sesiones a las técnicas de estudio. En el colegio de Educación Primaria, el alumnado dedicó una hora semanal: el primer trimestre a la técnica del subrayado, y los restantes al esquema, resumen y mapa conceptual; incluyendo una sesión de relajación mensual.

Actividades.

Respecto a la comunicación escrita, proponemos dos tipos de actividades: textos mutilados que recogen toda la teoría necesaria referida a: el estudio, el subrayado, el esquema, el resumen y los mapas conceptuales; y textos para trabajar las cuatro técnicas de estudio: Seis textos pequeños para el subrayado, cada uno de ellos contiene una idea principal; ocho textos para la técnica del esquema; cuatro textos para ejercitar en la técnica del resumen; y, por último, le dedicamos ocho textos al mapa conceptual.

En cuanto a la comunicación oral, y estrechamente relacionadas con la comprensión lectora, proponemos actividades del tipo:

- ¿Cuál es el tema?
- Haz un breve resumen (para evaluar si ha captado el significado global del texto).
- ¿Qué cosas se dicen en este texto?
- Di con tus palabras...

- ¿Cuáles son las ideas principales? (de qué se habla en cada párrafo).
- ¿Puedes sustituir todas estas cosas que acabas de decir por una palabra que tú conozcas?
- Di una palabra que signifique lo mismo que,...
- Di una palabra que signifique lo contrario de,... etc.

Evaluación.

Se lleva a cabo una evaluación continua y formativa. La observación sistemática y la revisión de tareas constituyen los instrumentos primordiales de evaluación. Las fichas trabajadas son guardadas por el alumnado y deben estar a disposición del maestro, que puede requerirlas en cualquier sesión, convirtiéndose, de este modo, en un instrumento de evaluación. La autoevaluación es un elemento fundamental. Con ello se pretendemos la implicación del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y que sea consciente de la utilidad de los contenidos trabajados.

Al final de cada sesión, siguiendo un turno riguroso de intervención, los alumnos y alumnas ponen de manifiesto las incidencias, dificultades, logros, sugerencias, etc. de tal manera que tanto el maestro, el material didáctico, la metodología, en definitiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje también es evaluado por el alumnado.

A continuación, exponemos algunos de los criterios de evaluación para el alumnado:

- Capta el sentido global de un texto.
- Discrimina las ideas principales de un texto.
- Expresa las ideas principales de manera concisa y con palabras propias.
- Establece conexiones entre las ideas importantes o conceptos.
- Utiliza adecuadamente la técnica del subrayado.
- Elabora de forma correcta el esquema de un texto.
- Realiza adecuadamente el resumen de un texto.
- Construye de forma adecuada mapas conceptuales.
- Manifiesta interés por las técnicas de estudio.
- Utiliza el diccionario para facilitar la comprensión del texto.
- Participa de manera activa en la clase, aportando: ideas, manifestando dudas, etc.

Los objetivos propuestos en ambos casos no fueron alcanzados por todo el alumnado. En el curso 1999/2000, en el I.E.S. "Fuente Roniel" de Fuente de Maestre (Badajoz), en el Aula de Audición y Lenguaje, dos alumnas y un alumno, que cursaban 1º de la E.S.O., no pudieron completar el programa y sólo trabajaron las técnicas del subrayado y el esquema (el alumno, además, realizó las fichas correspondientes al resumen). Durante el curso 2000/01, en el C.P. "Pinar Hondo" de El Puerto

de Santa María (Cádiz), las tres unidades de 6º de Educación Primaria, compuestas por 75 alumnos y alumnas, de los cuales, 14 presentaban dificultades de aprendizaje y 6 cursaban con adaptación curricular en el área de Lengua, tampoco consiguieron los objetivos planteados, a pesar de completar prácticamente el programa.

Sin embargo, en ambas experiencias docentes, sí se lograron los dos objetivos mínimos que nos propusimos, teniendo en cuenta la presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje:

- Mejorar la comprensión de textos.
- Mejorar la extracción de las ideas principales.

También pudimos constatar que, en diferente grado, todo el alumnado:

- Alcanzó un mayor conocimiento procedimental de las técnicas de estudio.
- Aumentó su conciencia sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende la elaboración de una técnica de estudio.
- Consiguió la transferencia de las estrategias empleadas a situaciones habituales de estudio; logro que fue ratificado por algunos tutores y tutoras.

Finalmente, resaltar que el alumnado compartió el liderazgo de algún modo; fueron los imprescindibles, y máximos responsables en la dinámica que se suscitó en el aula. Concretamente, el alumnado de prima-

ria con dificultades de aprendizaje, de manera progresiva, participó más activamente en el proceso de: la construcción de significado, la discriminación de las ideas superfluas y la comprensión lectora. Para ello, fue determinante la metodología utilizada, basada en el desarrollo de las habilidades comunicativas y de interacción social.

Fecha recepción 07/03/2001

Fecha aprobación 21/06/2001

Bibliografía.

- Alonso Tapia, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Ed. Santillana, S.A.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid; Ed. Síntesis, S.A.
- Meyer, B.J.F. (1984). *Text dimensions and cognitive processing*. En M. Manal, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Brown, A. y Ferrera, R. (1986). *Diagnosis zones of proximal development: an alternative to standardized testing?* En Wertsch, J. (ED.): *Culture, communication, and cognition: vigotskian perspectives*. NY: Academic press.
- Cantela, J. (1985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Castillo Arredondo, S. (1997). *Técnicas de estudio: su integración en el currículo*. Madrid: UNED.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicológica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: LAIA.
- Day, J.D. (1980). *Teaching summarisation skills: a comparison of training method*. Unpublished Doctoral Dissertation. Universidad de Illinois. Urbana.
- Doise, W. y Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: Interéditions.
- Gonzalo, S. (2000). *Estudiar rindiendo*. Alcobendas (Madrid): Ed. Libsa, S.A.
- Hernández Pina, F. (1990). *Aprendiendo a aprender*. Murcia: Leiko Print, S.A.
- Jones, B.F. (1987). *Strategic teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ed. Santillana.
- Nisbet, J. (1991). *Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar*. En Monereo, C. (compilación). *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals/Comp; 11-19.
- Ortega Ruiz, R. (1996). *Psicología del desarrollo y educación escolar*. Sevilla: Ed. Kronos, S.A.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Visor/Aprendizaje, en prensa.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, S.A.

- Santiuste Bermejo, V. y Beltrán Llera, J.A. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Schemeck, R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Tierno Jiménez, B. (1994). *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Ed. Temas de Hoy, S.A.
- Tugde, J. y Rogoff, B. (1995). *Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectiva piagetiana y vigotskyana*, Fernández Berrocal, P. Y Melenero, M.A. "La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1997). *Técnicas de estudio. 3º ciclo de Educación Primaria*. Alcoy: Ed. Marfil, S.A.
- Vigotsky, L.S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*, en Luria, Leontiev, Vigotsky y otros (compilación), *Psicología y Aprendizaje*. Madrid, 1973. Artículo escrito en 1934.
- Ellis, E.J. (1993). Teaching strategy sameness using integrated formats. *Journal of learning disabilities*, 16, 448-481.
- Glover, J.A. y Otros. (1990). Advance organized: delay hypothesis. *Journal of educational psychology*, 82, 291-297.
- Glynn, S.M. y Di Vesta, F.J. (1977). Outline and hierarchical organization as aids for study and retrieval. *Journal of educational psychology*, 69, 89-95.
- King, J.R. (1984). Students self-questioning and summarising and reading study strategies. *Journal of reading behaviour*, 16, 205-218.
- Mc Andrew, D.A. (1983). Underlining and notetaking: some suggestions from research. *Journal of reading*, 27, 103-108.
- Padilla Góngora, D. (2000). Papel y funciones del logopeda en la escuela. Un enfoque curricular. XIV Congreso Nacional de la Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje (FEPAL). F.E.P.A.L. Madrid. Pag. 135-145.
- Rosenshine, B. (1984). Teaching functions in instructional programs. *Elementary school journal*, 84, 335-351.