

# **ATENCIÓN Á DIVERSIDADE NA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GALICIA: PERFÍS DO ALUMNADO CON BAIXO RENDEMENTO ESCOLAR E PROPOSTAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

Alfonso Barca Lozano  
Universidade da Coruña

## **RESUMO**

Hai poucas experiencias educativas de atención á diversidade no alumnado de baixo nivel de rendemento escolar na educación secundaria en Galicia. Neste traballo de investigación faise unha análise detallada dos máis característicos e principais perfís educacionais dos alumnos de educación secundaria con niveis baixos de rendemento escolar, referidos a aspectos educativos e relacionados cos recursos culturais e académicos dos alumnos nos seus fogares, así como coas interaccións familiares, a súa emocionalidade, o autoconcepto, os seus afectos, as súas metas académicas, as súas expectativas, habelencias cognitivas e os seus niveis de comprensión lectora. Ademais, faise un estudo concreto dos estilos e patróns atribucionais causais dos devanditos alumnos e os seus enfoques de aprendizaxe dominantes (motivos e estratexias).

Por outra banda, faise tamén unha síntese das principais variables instrucionais do proceso de ensino/aprendizaxe e relacionadas coa actividade do profesorado na aula. Finalmente, elabóranse propostas concretas de intervención psicoeducativa de atención á diversidade con este alumnado de educación secundaria de Galicia con baixo nivel de rendemento académico.

## **PALABRAS CLAVE**

Perfís educacionais, alumnado de educación secundaria, enfoques de aprendizaxe, patróns atribucionais, rendemento académico, metas académicas, habilidades cognitivas, intervención psicoeducativa.

## **1. INTRODUCCIÓN**

As medidas de atención á diversidade, en xeral, na educación secundaria obrigatoria (ESO), no bacharelato, así como no grao medio da formación profe-

sional en Galicia foron, ao noso xuízo, máis ben escasas. Cremos que as taxas de fracaso escolar existentes entre as distintas comunidades autónomas de España son algúns dos argumentos que aconsellan enfoques, propostas ou tipos de intervención diferente dos problemas de aprendizaxe que se detectan no alumnado de educación secundaria por parte dos que teñen a responsabilidade de afrontalos e de lles dar unha resposta positiva que incida realmente dunha forma eficaz na súa posible neutralización ou na súa mellora. Para iso dispoñemos de datos especialmente relevantes en Galicia que nos proporcionan unha idea bastante exacta do que debemos entender polos conceptos de fracaso escolar, enfoques de aprendizaxe, rendemento académico, atención á diversidade, motivos, estratexias de aprendizaxe e atribucións causais de alumnos de (ESO e bacharelato) e formación profesional de grao medio. Desta forma podemos configurar todo un conxunto de elementos explicativos que nos fagan comprender o feito dunha maior atención á diversidade de alumnos de educación secundaria en España e especialmente en Galicia.

Inicialmente habemos dicir que, con ocasión dunha revisión realizada no ano 1986 sobre os procesos de pensamento do alumno, Wittrock, quen naquel momento era o presidente da APA americana, afirmaba que existen suficientes datos como para poder concluír que, á parte das habilidades cognitivas e os coñecementos previos dos alumnos, existen outros procesos psicolóxicos que interactúan e fan de mediación entre os procesos do ensino e os resultados da aprendizaxe. Estes procesos, entre outros, poden resumirse nos seguintes: a percepción que o alumno ten da escola, dos profesores e das súas actuacións na aula, as súas propias motivacións, crenzas, atribucións e actitudes, as estratexias de aprendizaxe que son capaces de utilizar, as valoracións do seu traballo que repercuten na súa autoestima, etc. (Wittrock, 1986). Pois ben, neste traballo presentamos algúns indicadores e codeterminantes que, ao noso xuízo, nos achegarán información valiosa para poder afirmar coa máxima fiabilidade posible cales son aqueles indicios válidos e especialmente relevantes que apuntan á determinación da aprendizaxe dos alumnos de educación secundaria e formación profesional e á obtención dos seus resultados: o rendemento académico, na liña co que afirma Wittrock.

Nesta mesma liña e pola súa parte, C. Coll chega a conclusións semellantes cando afirma que hai todo un conxunto de factores, que poderíamos cualificar como motivacións, relacionais ou mesmo afectivos, que desempeñan un papel de primeira orde na mobilización dos coñecementos previos do alumno e sen cuxa consideración é imposible entender os significados que o alumno constrúe a propósito dos contidos que se lle ensinan na escola. Por outra parte, Miras confirma

estas mesmas teses e o mesmo fai González-Pienda (Coll, 1988; Miras, 1996; González-Pienda, 2003). En definitiva, pola nosa parte, veremos que intentamos buscar algúns codeterminantes, elementos preditores, variables e indicadores fiables que inciden na aprendizaxe escolar especialmente nos niveis deficientes da aprendizaxe e o rendemento académico.

Consideráronse tradicionalmente as capacidades e procesos cognitivos e a motivación do alumnado como os factores responsables principais e fundamentais do rendemento e aprendizaxe escolares. Así, os modelos que ata hai pouco máis dunha década dominaban como preditores e os factores codeterminantes da aprendizaxe tiñan un referente basicamente cognitivo e, apenas se asumía que factores relacionados con variables de tipo *afectivo, emotivo e relacional* como son as atribucións causais, enfoques de aprendizaxe (incluídos os motivos e as estratexias de aprendizaxe), aspectos relacionais familiares e de iguais, percepcións do alumno acerca da conduta do profesor, autoconcepto/autoestima, etc., tiñan un compoñente causal e orixinario que incidían de forma decisiva no rendemento académico. Entendíase que as variables máis nitidamente cognitivas (intelixencia e aptitudes) eran as responsables máis importantes, determinantes e transcendentales do rendemento académico do alumnado.

Observaremos a partir dos resultados e conclusións obtidas en diferentes investigacións realizadas (Barca e Peralbo, 2002; Morán, 2004; Brenlla, 2004) que estes *modelos* que diríamos que están baseados preferentemente no chamado *paradigma cognitivo* están a perder cada vez máis forza a favor doutros modelos centrados en variables máis de tipo relacional e interaccional dos suxeitos e máis decantados cara a aspectos afectivos e emocionais, de modo que, de novo, é preciso volver á consideración da persoa como un todo, unha unidade que *funciona*, se comporta e obtén resultados de aprendizaxe a partir daquelas dimensións ligadas máis cara á interactividade e relacionalidade, de modo que poderíamos dicir que se trata de dimensións persoais e interaccionais, en definitiva, trátase máis de variables que explican o construto persoal e único das persoas en canto *capacidade de ser elas mesmas*. De feito, os procesos de aprendizaxe implican as persoas en todas as súas dimensións, capacidades, habilidades e competencias (González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz e Bernardo, 2002). Ao noso xuízo, este feito significa un dos elementos fundamentais na consideración do suxeito como responsable último da súa conduta, no noso caso, da súa conduta de estudo e aprendizaxe.

Neste traballo que presentamos, en parte, no XIII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Valencia en setembro do ano 2004, expoñemos os principais elementos descritivos que definen os perfís educativos do alumnado de

ensino secundario con rendemento académico baixo e, por derivación, trátase de coñecer e expoñer os principais codeterminantes, preditores ou condicionantes da aprendizaxe e do rendemento escolar na atención á diversidade do noso alumnado, a partir de mostras representativas de alumnos de educación secundaria e formación profesional de Galicia e, especialmente, insistimos, dese segmento de alumnado con rendemento académico baixo que vén representar arredor do 25 por cento do total do alumnado deste nivel educativo, alumnado que se denominou *con fracaso escolar, con dificultades de aprendizaxe ou simplemente malos alumnos*. Intentaremos expoñer os seus principais indicadores e codeterminantes para rematar sinalando unhas propostas de intervención psicoeducativa dirixidas aos diferentes actores do contexto educativo: institución escolar/departamentos de orientación, grupo familiar, alumnos afectados e profesorado.

## 2. MÉTODO

Como marco de referencia imos utilizar neste traballo unha parte dos datos de investigación recentes realizadas en Galicia e que nos proporcionan unha información de primeira man na análise que facemos do tema que nos ocupa: a caracterización do alumnado de educación secundaria no seu segmento máis débil que é aquel que obtén un rendemento académico pobre ou deficiente. Para iso dispoñemos de datos que se obtiveron recentemente e que formaron parte doutros proxectos de investigación desenvolvidos na Universidade da Coruña (Barca e Peralbo, 2002; Morán, 2004; Brenlla, 2004). En definitiva, tratamos de descubrir un pouco máis os posibles enigmas existentes e buscar luz sobre aqueles caracteres dominantes e que máis sobresaen dos chamados *malos alumnos*, no sentido da expresión dun título dun libro moi notable sobre este tema que se publicou recentemente (Marchesi, 2004).

### 2.1. Participantes

Segundo os criterios de representatividade, aleatoriedade, estratificación e de secuenciación polietápica, obtivéronse as mostras que responden ao alumnado da ESO, bacharelato e formación profesional de grao medio en Galicia. Cremos que se dispoñen duns datos actualizados (as mostras foron obtidas todas elas entre os anos 1999 e 2003) e, sobre todo, de representación do alumnado de educación secundaria de Galicia. Hai que facer notar que en todas as mostras os datos se presentan xa por niveis de rendemento escolar do total do alumnado por cada unha das mostras que se expoñen. A continuación sinalamos os datos máis sobresaíntes das mostras:

*a) Mostra A: alumnado de 2º e 4º cursos da educación secundaria obrigatoria (ESO)*

Vexamos uns datos significativos da mostra A. Trátase da investigación realizada por Barca, A., Peralbo, M., García, M<sup>a</sup> P., García, M., Gómez-Durán, B. J., González, M<sup>a</sup> P., Muñoz, M<sup>a</sup> A., Porto, A. M<sup>a</sup>, Riso, A., Sánchez, J. M<sup>a</sup>, Santorum, R., Brenlla, J. C., Santamaría, S. e Seijas, S. e finalizada no ano 2002. Tómanse os dous cursos máis representativos da ESO: o 2º e o 4º por ser os últimos de cada ciclo da educación secundaria. En canto á idade dos suxeitos, hai que dicir que coinciden a porcentaxe dos suxeitos de 13 anos (30,3 por cento), equivalentes a 2º curso da ESO e os suxeitos de 15 anos (28,0 por cento) e 16 anos (14,2 por cento), equivalentes a 4º curso da ESO. Polo tanto, dominan ambos os dous cursos nesta mostra. Os demais alumnos, sobre todo os de 17 e 18 anos de idade e que supoñen, respectivamente, un 9,3 e 1,2 por cento do total, poden considerarse como alumnos cun ano de atraso en relación coa súa idade. En total son 724 os alumnos que integran a mostra de 2º curso de ESO e 660 os alumnos de 4º curso da ESO, o que supón unha equivalencia proporcional coa realidade da poboación matriculada en ambos os dous cursos en Galicia.

Os centros educativos (institutos de educación secundaria) dos que se obtivo a mostra, son centros públicos, a maioría, agás dous centros concertados de titularidade privada. Con iso quixemos manter a proporción coa realidade de Galicia: un 21,4 por cento dos suxeitos do total da mostra proveñen de centros privados concertados. A procedencia dos alumnos por provincias garda unha relación proporcional coa poboación escolar das catro provincias galegas: da Coruña procede o 41,0 por cento, de Lugo o 13,3 por cento, de Ourense o 13,9 e de Pontevedra o 31,7 por cento do total da mostra. No que se refire ao sexo dos suxeitos da mostra, observamos que un 48,5 por cento son mulleres e un 51,5 por cento son homes.

Na *Táboa 1* e *Gráfico 1* que a continuación se insiren, resumín os datos da investigación da que se obteñen os datos para este traballo, sinalando os máis relevantes desta. É importante centrar a atención nos datos sobre o rendemento académico. Para a obtención dos tres grupos de rendemento académico (baixo, medio e alto) tívoise en conta a proporción de aprobados nas tres avaliacións do curso académico 1999-2000 (cando o suxeito se atopa cursando 1º e 3º de ESO) e a primeira avaliación do curso 2000-2001 (cando os suxeitos se atopaban cursando 2º e 4º de ESO). A continuación consideráronse os centís que se lle poden asignar a cada suxeito en función da proporción de aprobados das catro avaliacións. Desta forma e co fin de facer operativas as análises, clasificáronse os suxeitos nos tres grupos de rendemento: grupo de rendemento baixo (suxeitos de percentil 25 ou inferior), grupo de rendemento medio (suxeitos situados entre os percentís 25 e 75) e grupo de rende-

mento alto suxeitos de percentil 75 ou superior). A escala que utilizamos foi a seguinte: 1–2 = Insuficiente; 3 = Suficiente; 4 = Ben; 5 = Notable; 6 = Sobresaliente.

Pódese considerar unha taxa elevada de alumnos que non obteñen unha nota media de suficiente en 2º curso da ESO. Aínda que sabemos que o termo *fracaso escolar* ten un carácter multidimensional e non pode reducirse ás cualificacións escolares, como tampouco aos alumnos que *non aprenden* e moito menos a variables individuais dos suxeitos, non obstante, podemos observar como esta porcentaxe de alumnado que non chega ao *suficiente* ao final da primeira etapa da educación secundaria obrigatoria (2º de ESO) supón un terzo aproximado da poboación escolarizada en Galicia, sendo as materias de lingua castelá e literatura e lingua estranxeira (inglés), así como matemáticas e lingua galega e literatura galega as materias nas que peores cualificacións se obteñen.

**Táboa 1**

*Frecuencias e porcentaxes de 2º e 4º cursos da ESO e total mostra en función do grupo de rendemento académico baixo, medio, alto*

Nota media nas materias comúns de 4º ESO en función do grupo de rendemento						
	2º curso de ESO		4º curso de ESO		mostra total	
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%
grupo rendemento baixo	237	32,7	114	17,3	351	25,4
grupo rendemento medio	280	38,7	412	62,3	692	50,0
grupo rendemento alto	207	28,6	134	20,3	341	24,6
total	724	100,0	660	100,0	1384	100,0

Estas cifras porcentuais de 2º curso redúcense, sen embargo, notablemente en 4º curso da ESO. Vemos na *Táboa 1* como a porcentaxe de alumnos que non chegan ao *suficiente* na súa nota media das materias comúns da ESO é do 17,3 por cento, sendo un total do dobre aproximado de puntos (en concreto, 15,2 por cento), o que descende a porcentaxe de suxeitos que obteñen un mal rendemento académico a teor das cualificacións escolares obtidas e analizadas. Polo tanto, hai un 82,6 por cento de alumnos de 4º da ESO que obteñen unha cualificación media entre o *suficiente* e o *sobresaliente*. En concreto, o 62,3 por cento está entre o *suficiente* e o *notable* e o 20,3 por cento sitúase entre o *notable* e o *sobresaliente*. As materias nas que peores cualificacións se obteñen en 4º de ESO, coincidentes coas de 2º, son: lingua castelá e literatura, lingua estranxeira (inglés), matemáticas e lingua galega e literatura.

Se agora consideramos a mostra no seu conxunto (2º curso e 4º curso de ESO) e facemos a media destas cifras porcentuais, temos que o 25,4 por cento de alumnos se sitúa entre o *moi deficiente e insuficiente* (grupo de rendemento baixo), 50 por cento está entre o *suficiente e o notable* (grupo de rendemento medio) e o 24,6 por cento sitúase entre o *notable e o sobresaliente* (grupo de rendemento alto). En termos de cualificacións escolares temos que a taxa de *fracaso escolar ou rendemento deficiente* en Galicia na ESO ascende, na actualidade, a un 25,4 por cento dos alumnos de educación secundaria.

*b) Mostra B: Alumnado de formación profesional (FP) de Grao Medio*

Aquí o total da mostra que utilizamos responde a n=680, cos mesmos criterios que utilizamos para a selección da anterior. As familias profesionais que seleccionamos son as que, en principio, teñen un maior número de alumnos e que cremos, en consecuencia, responden ao interese e á demanda da maior parte do alumnado deste nivel educativo.

Pódese comprobar na *Táboa 2* que o segmento poboacional resultante da consideración conxunta das catro familias profesionais, significa levar en conta máis da metade (53,4%) da poboación total que forma o alumnado galego da F.P. de grao medio. En consecuencia, neste punto valorouse como suficiente e satisfactoriamente alcanzado o obxectivo pretendido de facilitar o acceso a esta poboación estruturalmente complexa e de irregular distribución, reducindo o número de familias profesionais a través de criterios ponderados de representatividade.

**Táboa 2**

*Segmento da poboación total do alumnado de F.P. de grao medio, en función das familias profesionais seleccionadas (Morán, 2004)*

FAMILIAS PROFESIONAIS SELECCIONADAS	Nº alumnos/as	% do total
Administración	1.484	13,7
Electricidade-Electrónica	2.141	19,8
Mantemento de vehículos autopropulsados	1.526	14,1
Sanidade	627	5,8
Totais	5778	53,4

A composición dos grupos de rendemento académico para o alumnado de formación profesional (curso académico 2001-2002) resultante é a que se recolle na *Táboa 3*, indicando para cada un deles a cualificación media, o número de alumnos e a porcentaxe válida correspondente.

**Táboa 3**

*Distribución do alumnado da mostra de FP segundo os grupos de rendemento (Morán, 2004)*

	frecuencia	porcentaxe	porcentaxe válida
	Nº	%	% válido
grupo de rendemento baixo	170	25,0	25,0
grupo de rendemento medio	349	51,3	51,3
grupo de rendemento alto	161	23,7	23,7
total	680	100,0	100,0

*c) Mostra de educación secundaria: alumnado de ESO e bacharelato (Brenlla, 2004)*

Esta mostra está integrada por suxeitos de educación secundaria (segundo ciclo da ESO e bacharelato) de toda Galicia, sendo a súa distribución por cursos de 30,3% de 3º de ESO; 30,4% de 4º ESO; 21,6% de 1º bacharelato e 17,7% de 2º bacharelato de acordo coa *Táboa 4* que a continuación se expón.

**Táboa 4**

*Frecuencias e porcentaxes de 3º e 4º cursos de ESO e bacharelato e total mostra en función do grupo de rendemento académico baixo, medio, alto*

	frecuencia	porcentaxe	porcentaxe válida
	Nº	%	% válido
3º curso de ESO	420	30,3	30,3
4º curso de ESO	421	30,4	30,4
1º curso de bacharelato	299	21,6	21,6
2º curso de bacharelato	246	17,7	17,7
total mostra	1386	100,0	100,0



O número de suxeitos da mostra para a realización da investigación é de n =1386 estudantes de educación secundaria de toda Galicia, sendo a súa distribución por provincias do 52,6% da Coruña; 9,5% de Lugo, 12,1% de Ourense e 25,8% de Pontevedra.

**Táboa 5**

*Distribución do total da mostra do alumnado de educación secundaria (3º, 4º de ESO e bacharelato) de acordo coa investigación de Brenlla (Brenlla, 2004)*

	frecuencia	porcentaxe	porcentaxe válida
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

Na mostra existe unha predominancia de suxeitos do sexo feminino cunha representación do 61% da mostra, mentres que o sexo masculino é dun 39%. As idades dos suxeitos comprenden dende os 14 anos aos 20, sendo a súa distribución de 14,1% de 14 anos; 27,3% de 15 anos; 26,6% de 16 anos; 21 % de 17 anos; 8,3% de 18 anos; 2,1% de 19 anos e 0,6% de 20 anos.

**Táboa 6**

*Distribución do alumnado do total da mostra de educación secundaria (3º e 4º de ESO e bacharelato) segundo os grupos de rendemento (Brenlla, 2004)*

	frecuencia	porcentaxe	porcentaxe válida
	Nº	%	% válido
grupo de rendemento baixo	362	26,1	26,1
grupo de rendemento medio	664	47,9	47,9
grupo de rendemento alto	369	26,0	26,0
total mostra	1386	100,0	100,0

Destacaremos finalmente nos datos recollidos nas tres mostras representativas do alumnado de educación secundaria, que a distribución final de alumnos tendo en conta a media dos grupos de rendemento académico é a seguinte: grupo

de rendimento baixo: 25.5; grupo de rendimento medio: 49.7 e grupo de rendimento alto: 24.7 (véxase *Gráfico 1*).

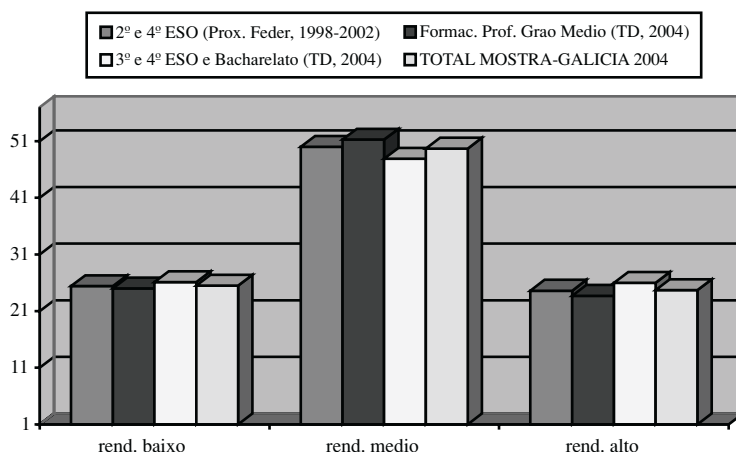
Como pode observarse, o segmento de alumnos a partir dos cales imos centrar o noso traballo, refírese a ese 25.5 por cento de alumnos de rendimento baixo sobre os cales se realizaron múltiples traballos de investigación e propuxéronse un bo número de medidas educativas de cara a dar solución, dentro das posibilidades reais de que se pode dispoñer. Unha vez máis intentaremos dar a nosa opinión ao respecto e facer as propostas que consideramos axeitadas á vista dos datos obtidos nestes traballos obxecto da nosa análise.

Este é o segmento de alumnos que, en teoría, están chamados ao *fracaso escolar*, é o grupo de *malos alumnos* en dicir doutros investigadores ou trátase do grupo de *alumnos con necesidades educativas especiais* ou tamén chamado grupo de alumnos con *dificultades de aprendizaxe*. Sexa como for, esta realidade en Galicia coincide co número de alumnos que a nivel medio do Estado español responde a criterios semellantes en canto a taxas de rendimento escolar baixo en educación secundaria ou a niveis educativos con dificultades na aprendizaxe. Aínda que debemos eliminar, sempre dentro do posible, todo tipo de etiquetaxe de alumnos para pasar a centrarnos na súa individualidade e no tratamento persoal xa que, como dirían Ainscow e Tweddle, débense considerar vías de recoñecemento da individualidade de cada alumno xa que todos os rapaces que experimentan dificultades de aprendizaxe, todos poden experimentar éxito (Ainscow e Tweddle, 1988).

Agora ben, ¿que acontece realmente con estes alumnos, como son os seus estilos atribucionais, os seus autoconceptos e autoestima, os seus estilos de aprendizaxe, as súas metas, as súas motivacións, as súas características familiares, a que tipo de cousas adoitan atribuír o seu rendimento académico, cales son os seus problemas atencionais, como son as súas relacións con iguais, cos profesores, coas súas familias, como é a súa calidade de vida familiar...? En suma, tentaremos dar unha serie de respostas detalladas a estas preguntas, sinalando os caracteres e perfís educacionais deste alumnado, sempre dentro dos límites que impón un proceso de investigación deste carácter.

### Gráfico 1

*Distribución do alumnado das tres mostras representativas utilizadas neste traballo e do total da mostra de Galicia de educación secundaria (ESO e bacharelato) e formación profesional de grao medio (Barca e Peralbo, 2002; Morán, 2004 e Brenlla, 2004)*



En relación co tema do chamado fracaso escolar, temos que pensar que, de acordo co Informe do Consello Escolar de Galicia do curso 1994-1995 (Consello Escolar de Galicia, 1997), o alumno *fracasa* cando non adquire o dominio suficiente nunha serie de coñecementos convertidos en esixencias da escola. Por iso non se pode considerar o tema do chamado *fracaso escolar* dende unha perspectiva unilateral, dende a perspectiva única do suxeito que *fracasa*, senón nun contexto máis amplo, posto que as raíces se atopan tanto dentro da propia institución educativa como fóra dela. Non podemos converter o *fracaso na escola* nun *fracaso na vida*. Sería falso facer este tipo de equivalencia porque o rendemento vai sempre ligado e moi estreitamente relacionado coa calidade e coa eficacia do sistema educativo e, de feito, o rendemento educativo preséntase xeralmente como un índice relevante para valorar a calidade global do sistema.

## 2.2. Procedemento

Tanto no Proxecto Feder 1998-2002 (Barca e Peralbo, 2002) que desenvolvemos durante eses anos a partir de datos obtidos en toda Galicia como nas dúas teses doutorais a que facemos referencia (Morán, 2004; Brenlla, 2004), os datos obtivéronse directamente nos centros de ensino medio polo persoal debidamente cualificado e adestrado e polos autores das teses. Os centros dos que se obtiveron os datos foron 32, distribuídos pola xeografía de toda Galicia, de acordo co criterio polietápico, de forma proporcional ao número de alumnos reais en cada provincia ou bisbarra, de modo aleatorio e tendo en conta os estratos, por cursos, sexos e niveis escolares. Desprazábase aos centros educativos o persoal cualificado logo da cita coa dirección do centro ou do Departamento de Orientación correspondente.

Todos estes datos obtivéronse entre os anos 2000 e 2003. Para a diferenciación dos grupos de rendemento académico clasificáronse os suxeitos nos tres grupos de rendemento: grupo de rendemento baixo (suxeitos de percentil 25 ou inferior), grupo de rendemento medio (suxeitos situados entre os percentís 25 e 75) e grupo de rendemento alto: suxeitos de percentil 75 ou superior). A escala que utilizamos para determinar o rendemento foi a seguinte: 1–2 = Insuficiente; 3 = Suficiente; 4 = Ben; 5 = Notable; 6 = Sobresaliente. Diseñouse un modelo 3 P de investigación que se basea na análise e interacción de tres tipos de variables: prestixio/contexto, proceso e produto (Biggs, 1987a, 1987b, 1987c).

### **2.3. Instrumentación**

Os instrumentos utilizados consistiron en Escalas de elaboración propia ou adaptación doutras existentes para a obtención de datos persoais, familiares, académicos e ambientais dos alumnos, así como de metas académicas, expectativas e de rendemento académico (Escala CDPFA). Por outra parte, utilizouse a Escala SIACEPA para a obtención de datos relativos aos estilos atribucionais causais e aos enfoques de aprendizaxe (motivos e estratexias de aprendizaxe), unha Escala de Intelixencia, Escala de Comprensión Lectora e Escalas avaliación do autoconceito, así como a Escala ECEA de hábitos culturais e expectativas de aprendizaxe e outras Escalas destinadas á avaliación de usos e competencias lingüísticas e á autoavaliación da función docente de ensino e aprendizaxe do profesorado (Escala CPEA).

Todos estes cuestionarios e escalas foron analizados en canto á súa fiabilidade e validez, así como en canto á súa estrutura dimensional a través da análise factorial de compoñentes principais e rotación varimax. Dispúxose tamén para todas as Escalas da tipificación e dos baremos correspondentes en función das mostras de suxeitos utilizadas.

### **2.4. Técnicas de análise de datos**

Foron tres as técnicas de análise estatística que se utilizaron no tratamento e análise de datos. Por unha parte, utilizouse a Análise Factorial por canto nos permite obter as estruturas dimensionais a partir dos factores rotados de cada unha das escalas utilizadas e as respostas emitidas polos alumnos de educación secundaria. Coas solucións factoriais dimensionais obtiñamos a varianza explicada total e a varianza explicada de cada factor, as cargas ou pesos factoriais, así como pasamos a obter a fiabilidade da escala total e de cada factor utilizando a técnica de análise Alfa de Cronbach.

Por outra banda, utilizouse a análise de varianza univariado (ANOVA) co fin de determinar a posible relación existente entre variable dependente e variable independente ou relacións entre grupos de suxeitos a través de probas de diferenzas de medias. Tamén se utilizou a proba Kruskal-Wallis coa finalidade de analizar relacións entre variables con datos non paramétricos e coa variable dependente cuantitativa. Ademais, leváronse a cabo análises lineais de regresión múltiple de pasos sucesivos coa finalidade de cuantificar o grao de predición e a varianza explicada dunha variable ou grupo de variables independentes sobre outra dependente.

### **3. RESULTADOS. PERFÍS E CARACTERIZACIÓN PSICOEDUCATIVA DO ALUMNADO DE GALICIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON BAIXO NIVEL DE APRENDIZAXE E DEFICIENTE RENDIMENTO ACADEMICO**

Como caracterización xeral do alumnado de educación secundaria de niveis de aprendizaxe deficientes e rendemento académico baixo, podemos incluír os elementos, codeterminantes ou indicadores especialmente relevantes que se sinalan a continuación. Para iso imos establecer sub-áreas específicas, para poder concretar e detallar con criterios obxectivos, en función dos datos obtidos, aqueles elementos significativos e diferenciadores que cremos definen o devandito alumnado de educación secundaria en Galicia.

#### **3.1. ¿Como son as súas relacións familiares e as súas percepcións sobre a súa interacción cos seus pais ou o grupo familiar?**

- a) *É un alumnado cunha percepción da valoración da súa persoa en canto fillo ou estudante/aprendiz por parte da súa familia baixa ou moi baixa en relación co seu traballo escolar e as expectativas de futuro sobre o seu traballo. É dicir: percibe que a familia non valora suficientemente o seu traballo, carecendo de expectativas sobre o seu futuro no traballo ou, en xeral, na sociedade.*

O contido deste factor céntrase en dúas áreas básicas de relacións positivas familiares: a satisfacción polas cualificacións que obtén o alumno e a concepción da familia sobre seguir estudando o fillo, así como a posibilidade de traballar nun futuro. En concreto os construtos dos ítems: *a/ os meus pais ou alguén da miña familia están satisfeitos das miñas cualificacións escolares, b/ os meus pais ou alguén da miña familia consideran que as miñas cualificacións son das mellores da clase, c/ os meus pais ou alguén da miña familia esperan que cando*

*remate a ESO, estude bacharelato para ir á Universidade, d/ os meus pais ou alguén da miña familia pensan que seguir estudando despois de rematar a ESO non é unha perda de tempo, e/ os meus pais ou alguén da miña familia pensan que non terei problemas para traballar unha vez que remate os meus estudos.* En xeral, trátase da percepción que o alumno experimenta da valoración positiva da súa familia en relación co seu traballo escolar e coas expectativas de futuro sobre o seu traballo. É o mellor predictor sobre o rendemento académico de todas as variables sometidas a análise de regresión múltiple e de acordo coa análise discriminante realizada. É, en definitiva, moi importante o feito de que o alumno posúa esta percepción positiva da súa valoración por parte da familia, en relación co seu rendemento académico.

- b) *Percibe que as condicións materiais de estudo e traballo na súa casa son deficientes; é dicir: as condicións en relación co espazo, luminosidade e comodidade, a inexistencia na súa casa dun lugar fixo de estudo, a escasa dispoñibilidade de materiais e recursos para o seu traballo escolar e a carencia dunha planificación adecuada do seu traballo, son outros tantos elementos que están a condicionar negativamente o seu proceso de aprendizaxe, así como o seu rendemento académico.*

Este factor posúe importancia de cara aos procesos de estudo e aprendizaxe porque incide en aspectos sobre as condicións de estudo dos alumnos, en concreto, en relación co espazo, luminosidade e comodidade, a existencia na casa dun lugar fixo de estudo, dispoñibilidade de materiais e a planificación adecuada dos estudos. Os ítems que describen estes construtos son: *a/ o espazo do que dispoño é adecuado, b/ cando me poño a estudar teño á man todo o que necesito, c/ as condicións de luminosidade son boas, d/ estudo nun lugar fixo, distribúo diariamente o tempo que dedico a cada materia, e/ na miña casa dispoño de todo o material de consulta necesario.* En resumo: trátase dun factor cuxo contido incide directamente nas condicións materiais de estudo dos alumnos. Debemos consideralo como un bo predictor e determinante do rendemento. Enténdese que bos niveis de dispoñibilidade neste construto factorial condicionan un bo rendemento académico e, ao revés, os niveis baixos asócianse con rendemento académico baixo.

- c) *É un alumnado que se reforza extrinsecamente, é dicir, obsérvanse influencias negativas cando a súa familia tan só o reforza dunha forma material ou cando é eloxiado elou recompensado polas súas cualificacións ou cando obtén boas notas; polo tanto conclúese que, en liñas xerais, o reforzo extrínseco mantén unha influencia negativa en relación coa aprendizaxe e o rendemento.*

Neste factor contéplase a existencia de recompensas ou eloxios por parte da familia cara ao alumno, facendo referencia tanto ao esforzo realizado como ás cualificacións conseguidas. Os elementos ou ítems que integran este factor son: *a/ os meus pais ou alguén da miña familia recompénsanme ou elóxianme cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas, b/ os meus pais ou alguén da miña familia elóxianme cando obteño boas notas*. Obsérvase que se trata dun tipo de motivación extrínseca cuxa iniciativa parte da familia (externa ao suxeito). A diferenza é importante en relación co primeiro factor que consideramos (valoración familiar de estudo). Alí trátase da percepción valorativa que o alumno ten da súa familia en relación co seu traballo escolar. Non obstante, neste outro factor que agora consideramos, o alumno séntese receptor da recompensa. É por iso, quizais, que este factor é negativo. Se temos en conta os datos obtidos a través da análise de regresión múltiple, observamos que se une á ecuación de regresión con signo negativo, é dicir, incide no rendemento académico pero mantén unha relación negativa con este, afastándose del, en vez de contribuír cunha predición positiva ao rendemento.

- d) *Por outra banda, este alumnado de educación secundaria de baixos niveis de rendemento escolar percibe que a súa familia ten unha valoración negativa da súa capacidade. Considera que por parte da familia, non se lle valora suficientemente de cara á súa capacidade ou o seu esforzo para levar a cabo con éxito as tarefas escolares.*

Este factor está moi relacionado co primeiro, o da valoración familiar do estudo. É un construto concreto que incide na valoración que a familia posúe da capacidade do alumno e, así, é percibido por el. Aquí radica a relevancia destes construtos. Posúe dúas variables ou ítems: *a/ os meus pais ou alguén da miña familia cren que teño capacidade abonda para mellorar as miñas cualificacións (notas), b/ os meus pais ou alguén da miña familia cren que co meu esforzo podo mellorar as miñas cualificacións*. Trátase da percepción real que o alumno posúe da súa familia en relación coa súa capacidade para mellorar no seu traballo escolar. Enténdese que sempre que acontece este feito, o rendemento é bo e, en orde inversa, na medida en que este feito non aconteza na familia do alumno, o rendemento tende a ser baixo.

- e) *O uso de criterios comparativos por parte do seu ámbito familiar é negativo. En efecto, cando a familia habitualmente trata de comparar as notas dos seus fillos coas notas dos compañeiros de clase, é un feito que se asocia a miúdo co rendemento na aprendizaxe, pero con signo negativo.*

Trátase dun único ítem o que explica este construto: *os meus pais ou alguén da miña familia compara as miñas notas coas dos meus compañeiros ou compa-*

*ñeiras da clase*. Cando a familia habitualmente trata de comparar as notas dos seus fillos coas notas dos compañeiros de clase é un feito que se asocia a miúdo co rendemento na aprendizaxe, pero con signo negativo. A ecuación de regresión, e o mesmo acontece na análise discriminante, sinala esta direccionalidade negativa, o que implica que se asocia con rendemento baixo. Ao contrario do que acontece no anterior factor, canto maiores e máis intensas sexan as comparacións, máis se afasta da predición positiva dun bo rendemento académico escolar.

En resumo, podemos dicir que o alumnado de educación secundaria con rendemento académico baixo, naquelas *variables que din relación coas súas interaccións familiares e coa calidade cultural e de recursos na casa*, percibe que:

- a) *a súa familia o valora pouco como persoa e en canto estudante ou alumno;*
- b) *que a familia non valora suficientemente o seu traballo, carecendo de expectativas sobre o seu futuro no traballo ou, en xeral, na súa integración na sociedade;*
- c) *ten escaseza de recursos culturais e escolares e baixos niveis de comodidades na súa casa para realizar tarefas de estudo e aprendizaxe;*
- d) *adoita ser motivado de modo extrínseco: “prométenselle cousas” de cara ao incentivo para o seu traballo e dedicación escolares;*
- e) *a súa familia ten unha valoración negativa da súa capacidade e, en menor medida, do seu esforzo de cara ao traballo escolar;*
- f) *adóitase comparalo na casa con outros compañeiros, veciños, colegas ou algún familiar que, en xeral, obteñen mellor rendemento escolar.*

### **3.2. ¿Como son as emocións, autoconceito, afectividade, as metas ou expectativas académicas deste alumnado de baixo rendemento escolar?**

- a) *Trátase dun alumnado con niveis baixos de autoconceito académico xeral. O autoconceito é a representación que o alumno ten de si mesmo en canto persoa que pola súa vez é un alumno, é dicir, refírese ao coñecemento que ten a persoa de si mesma en relación con outros estudantes en situación de aprendices. En liñas xerais podemos cualificar este indicador como unha medida de avaliación indicativa de como se percibe o alumno a si mesmo como estudante. Este indicador inclúe unha valoración de si mesmo nas áreas de matemáticas, áreas verbais e resto de materias. Este tipo de autoconceito vaise construíndo non só en función dos logros obtidos, senón como consecuencia dun proceso de comparación social cos seus compañeiros e das expectativas dos seus profesores*



*e os seus pais. É entón, cando esta construción do autoconcepto é débil, negativa ou inconsistente e, así, as súas influencias no rendemento e aprendizaxe son tamén negativas. No alumnado de rendemento escolar baixo, este tipo de autoconcepto atópase en niveis pobres ou baixos.*

Afondaremos algo máis sobre este tema debido á transcendencia que posúe nos procesos de aprendizaxe, sobre todo nestes niveis educativos (ver a: González e Tourón, 1992; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Rocés, Muñiz e Bernardo, 2002).

Como afirmamos antes, o autoconcepto integra o conxunto de representacións que as persoas teñen de si mesmas. É pluridimensional e engloba representacións de diversos aspectos da persoa. O *autoconcepto académico* refírese á idea que o alumno ten das súas habilidades para levar a cabo a tarefa de aprender nun contexto instrucional, en concreto, no contexto escolar. Este *autoconcepto académico xeral* desenvolveuse e derivadamente deu lugar á existencia de autoconceptos académicos diferenciados. Así, nun nivel factorial superior, atopámonos con tres dimensións de modo que o *Autoconcepto Académico Xeral* obtívose mediante un sumatorio dos tres compoñentes específicos académicos: *Autoconcepto/Área Matemática* (AM): indica a representación que o alumno ten de si mesmo como estudante en materias relacionadas coa área das matemáticas; *Autoconcepto/Área Verbal* (AV): é a representación que o alumno ten de si mesmo como estudante na área de lingua e afíns e o *Autoconcepto/Resto de Materias* (RA) é un índice xeral de como o alumno se percibe a si mesmo como estudante. Hai que ter en conta que o autoconcepto académico se constrúe non só en función dos logros obtidos, senón tamén como consecuencia dun proceso de comparación social (un alumno pode ter un concepto académico de si mesmo alto como consecuencia de que é dos mellores en relación cos seus compañeiros, aínda que realmente o seu desempeño sexa de tipo medio), así como as expectativas dos pais e/ou profesores. Estes tipos de autoconcepto son a forma máis racional e cognitiva da representación que as persoas elaboran de si mesmas, a diferenza da *autoestima* que ten carácter valorativo global.

- b) *É un alumno con baixos niveis de autoconcepto académico. A diferenza da anterior variable ou determinante, diremos que o autoconcepto académico é a representación que o alumno ten de si mesmo como aprendiz. En consecuencia, o autoconcepto académico refírese á idea que o alumno ten das súas habilidades para levar a cabo a tarefa de aprender e afrontar a aprendizaxe nun contexto instrucional, en concreto, no contexto escolar. Así pódese falar de varios tipos de autoconcepto: o matemático, o físico (capacidade e aparencia) e os niveis de estabilidade*

*emocional. Sábese que cando estes tipos de autoconceito están nos seus niveis baixos ou deficitarios, este feito afecta negativamente á aprendizaxe e, en consecuencia, ao rendemento académico.*

Este tipo de autoconceito é a representación que o alumno ten de si mesmo como aprendiz. En consecuencia, o *autoconceito académico* refírese á idea que o alumno ten das súas habilidades para levar a cabo a tarefa de aprender e afrontar a aprendizaxe nun contexto instrucional, en concreto, no contexto escolar. Estudos recentes postulan a existencia de autoconceitos diferenciados vinculados aos autoconceitos académicos básicos, tal e como se recolle nesta investigación. As análises realizadas a partir dos datos sinalan que se deben ter en conta como indicadores e determinantes da aprendizaxe, a existencia de autoconceitos específicos como o matemático, autoconceito físico/capacidade física, autoconceito de estabilidade emocional e autoconceito físico/aparencia física, aínda que este de signo negativo en Beta. A continuación pásanse a describir pola súa importancia nesta investigación. Este tipo de autoconceito segue mantendo unha estrutura racional e cognitiva a diferenza da *autoestima*. O *Autoconceito da Área Matemática* (AM). Indica o concepto/representación que ten de si mesmo como estudante en materias relacionadas coa área das matemáticas. É un tipo de autoconceito importante, ao igual que o autoconceito lingüístico ou o do resto de materias (RA). Segue mantendo asociacións ligadas á estrutura racional e cognitiva dos suxeitos, a diferenza da *autoestima*.

*c) Pola súa parte a autoestima implica sempre unha valoración dun mesmo (síntome ben, gústame xogar ao fútbol, gústame cociñar...), non tanto coñecemento sobre un mesmo, senón unha dimensión valorativa. Implica afecto e emocionalidade. Tamén a autoestima ten neste alumnado indicadores pobres ou baixos de valoracións persoais.*

As persoas, cando se representan a si mesmas, é dicir cando elaboran o autoconceito, non o fan dun xeito distante ou imparcial. Insistimos: o autoconceito fai referencia ao coñecemento que a persoa ten de si mesma (son forte, son hábil en xeometría, historia, en fútbol, en xogos de ordenador, etc.), mentres que a autoestima implica unha avaliación afectiva e emocional do propio eu, o que é o mesmo: é a forma como se valora e se sente a persoa en relación coas características particulares que se autoatribúe (gústame o meu aspecto, gústame como me valoran os demais, síntome feliz tal como son, síntome a gusto coa miña imaxe, síntome mal cando falo en público, etc.). A principal diferenza é que o autoconceito ten un carácter analítico e pluridimensional e a autoestima tende a conceptualizarse en termos xerais e globais. Así distinguimos nestes tres factores determinantes da aprendizaxe un carácter de autoestima, fronte á consideración de

autoconcepto que asignamos ás tres variables anteriores que, tamén, manteñen unha importancia capital á hora de condicionar, incidir e codeterminar o rendemento académico en educación secundaria. Describimos brevemente estes tres tipos de autoestima:

- *Autoestima/Capacidade Física (CF)*, avalía o concepto de si mesmo en relación coa competencia para sobresaír no terreo dos deportes, etc. (por exemplo: “son bo en actividades como os deportes ou a ximnasia”). Sobre todo nos rapaces, esta dimensión tería os mesmos correlatos que no caso da dimensión “aparencia física”.

- *Autoestima/Estabilidade Emocional (EM)*. Ofrécenos información sobre o grao de estrés e preocupación do estudante como consecuencia dos distintos problemas que ten que resolver no proceso de construción do seu eu. Cando os niveis desta área son baixos adoita tamén ser baixa a consideración que ten de si mesmo en xeral, aínda que o máis importante pode ser que este factor nos indica o grao de importancia que os puntos débiles do seu perfil teñen na configuración do seu autoconcepto.

- *Autoestima/Aparencia Física (AF)*, que avalía o concepto que ten de si mesmo o adolescente en relación co seu aspecto físico (por exemplo: “os demais pensan que son guapo/a”, “son atractivo/a fisicamente”). Os niveis desta dimensión a estas idades atópanse moi relacionados cos niveis de autoimaxe atopados en canto ás relacións interpersoais. Ademais, nunha porcentaxe alta de estudantes, canto menor sexa esta dimensión, menor é tamén a imaxe xeral que ten de si mesmo o estudante.

d) *Metas académicas*: *é un indicador que trata de determinar cara a que metas ou expectativas se orienta a actividade do alumno e, como consecuencia, que clase de motivación ou esforzo é o que guía o proceso de aprendizaxe. Este factor fai referencia, en concreto, ao esforzo/traballo que realiza o alumno e á satisfacción nos estudos. Niveis deficientes ou baixos na capacidade de motivación ou esforzo do alumno no seu proceso de aprendizaxe derivarán nun rendemento académico deficiente. Podemos dicir que, en xeral, as metas existen para este alumnado, pero son metas de tipo de rendemento e de reforzo social.*

As *metas académicas de aprendizaxe* tratan de determinar cara a que metas ou expectativas se orienta a actividade do alumno e, como consecuencia, qué clase de motivación é a que guía o proceso de aprendizaxe. Este factor fai referencia, en concreto, ao esforzo/traballo que realiza o alumno e á satisfacción nos estudos. As variables que definen este construto son, entre outras: *a/ esfórzome moito cando*

*fracaso en algo, b/ para min é importante dominar persoalmente as materias, c/ esfórzome en alcanzar os meus obxectivos ou metas, d/ traballo duro para mellorarme a min mesmo, e/ traballo duro, mesmo cando non me gusta unha materia, f/ en xeral estou motivado para aprender, g/ síntome satisfeito cando traballei moito para conseguir algo.* En definitiva, fai referencia ás metas e ás expectativas, o que constitúe un elo esencial para comprender o tipo de relacións que establecen profesores e alumnos a partir das súas representacións mutuas. O eu-possible ou o que é o mesmo, a representación que o alumno posúe de si mesmo para o futuro, xoga un papel importante como determinante da aprendizaxe. Nestas investigacións, ao igual que acontece coas variables precedentes, son estes outros tantos factores especialmente relevantes de carácter afectivo os que inciden no rendemento académico.

Pero no alumnado con rendemento académico baixo, hai outro tipo de metas, as metas académicas de rendemento/reforzo social que son especialmente relevantes, fronte ás de aprendizaxe que acabamos de ver. As metas de reforzo social integran un conxunto de variables relacionadas con construtos psicolóxicos nos que dominan aspectos dirixidos ao esforzo que realiza o alumno para que *os demais vexan o intelixente que é, porque quere ser valorado polos compañeiros, gabado por parte da familia, porque quere obter boas notas e porque quere recompensas.* Ben: neste tipo de construtos/conceptos baséanse as metas denominadas de rendemento/reforzo social. Esta dimensión implica unha forte capacidade predictiva sobre os Enfoques de Aprendizaxe de Orientación Superficial (EOR-SP) e, pola súa vez, sobre o Rendemento Académico de tipo baixo (RA), en definitiva son construtos típicos e característicos do alumnado con baixo rendemento escolar.

### **3.3. En relación cos patróns atribucionais causais: ¿como son os seus estilos atribucionais, a que atribúen o seu rendemento?**

- a) *Hai un primeiro determinante ou factor que é o de Atribución á Capacidade do Rendemento académico e indica que se trata dun tipo de atribución no que o lugar de causalidade é interno, na dimensión temporal é estable e non controlable. Ten un efecto positivo sobre a motivación de rendemento, as expectativas de éxito e a autoestima e, en consecuencia, é un predictor importante do rendemento académico. No caso contrario, a incidencia no rendemento é negativa. O alumnado de educación secundaria de rendemento baixo non adoita atribuír preferentemente ou de xeito significativo o seu rendemento á capacidade, fronte ao alumnado de rendemento académico medio e medio-alto.*

Débase ter en conta que existe unha tendencia xeral nas persoas a percibir que os resultados das súas accións (da súa conduta) dependen de factores persoais (capacidade ou esforzo) ou de factores ou contextos ambientais (sorte ou dificultade das tarefas). Por iso, un factor fundamental nos procesos atribucionais é *o lugar da causalidade* ou o *locus de control*. Desta forma considérase que hai unhas causas que se localizan dentro da persoa (causas internas/intrínsecas, persoais) e outras causas están fóra (causas externas ou extrínsecas, ambientais/contextuais). As atribucións causais son as determinantes primarias da motivación, da conduta de rendemento e dos logros alcanzados. O éxito ou fracaso ante unha tarefa dependería, en boa medida, de cales son as causas ás que o individuo atribuirá os seus éxitos e fracasos previos. Ao igual que na vida cotiá, os estudantes tamén presentan estilos atribucionais propios á hora de explicar espontaneamente o seu rendemento académico ou o seu éxito/fracaso fronte a unha tarefa, xa sexan as causas ás que o atribúan externas (azar, dificultade da tarefa...) ou internas (capacidade, esforzo...). Este factor de *Atribución á capacidade do rendemento académico* indica que se trata dun tipo de atribución no que o lugar de causalidade é *interna*, na dimensión temporal é *estable e non controlable*. Ten un efecto positivo sobre a motivación de rendemento, as expectativas de éxito e a autoestima e, en consecuencia, é un preditor importante do rendemento académico.

b) *De igual modo que o estilo atribucional causal anterior, o de Atribución ao Esfuerzo do rendemento académico ten un efecto positivo sobre a motivación do rendemento, as expectativas de éxito e a autoestima, así como efectos e determinantes importantes sobre o rendemento e aprendizaxe escolares. Para o alumno de educación secundaria con baixos niveis de rendemento, este tipo de atribucións (á capacidade e ao esforzo) danse con moi pouca frecuencia, sendo moi débil este tipo de repertorio atribucional causal neste alumnado.*

En relación co factor de *Atribución ao esforzo do rendemento académico* hai que destacar que todos os alumnos que manteñen que a atribución ao esforzo é a responsable do rendemento académico (éxito na aprendizaxe) son aqueles que obteñen rendemento alto. Este tipo de atribución é *interna, inestable e controlable*. De igual modo que o estilo atribucional causal anterior, ten un efecto positivo sobre a motivación de rendemento, as expectativas de éxito e a autoestima, así como efectos e determinantes importantes sobre o rendemento e aprendizaxe escolares.

c) *Non obstante, é frecuente o tipo de atribucións ao chou/sorte, á facilidade/dificultade das materias do rendemento académico e a atribución*

*ao profesorado (non me entende, é forrón coas notas, non explica ben, etc.) entre o alumnado de educación secundaria de rendemento baixo. Iso significa que, en xeral, para aqueles alumnos con rendemento académico baixo, a facilidade das materias é a responsable do rendemento académico dos alumnos. Insistimos que o mesmo acontece cando na atribución se fai responsable do baixo rendemento ao profesorado. Son tipos de atribucións externas en canto ao lugar da causalidade, estables na dimensión estable-inestable e non-controlables na dimensión de control/non-control. Teñen efectos negativos para a motivación de logro e a formación positiva do autoconcepto e autoestima dos alumnos.*

A *Atribución á facilidade das materias do alto rendemento académico* é un factor determinante do rendemento académico, pero na ecuación de regresión e na análise discriminante a súa achega é negativa, o que significa que se asocia con rendemento baixo. Ao mesmo tempo é un factor que garda unha *correlación significativa negativa* co rendemento académico de todas as materias que se someten a correlación e que responden ao currículo da ESO. Iso indícanos que a facilidade das materias para aqueles alumnos con rendemento baixo ten especial relevancia para eles en canto que vén ser o que fai que os alumnos obteñan o bo rendemento académico. Iso significa que, en xeral, para aqueles alumnos con rendemento académico baixo a facilidade das materias é a responsable do rendemento académico dos alumnos. É un tipo de atribución *externa* en canto ao lugar da causalidade, é *estable* na dimensión estable-inestable e é *non-controlable* na dimensión de control/non-control. Ten efectos negativos para a motivación de logro e a formación positiva do autoconcepto e autoestima dos alumnos.

### **3.4. ¿Como son os estilos e enfoques de aprendizaxe (motivos e estratexias de aprendizaxe) do alumnado de educación secundaria?**

- a) *Os alumnos de educación secundaria con baixo rendemento escolar, no seu proceso de adopción e abordaxe das súas tarefas de estudo e aprendizaxe, asocian predominantemente os motivos e estratexias de aprendizaxe aos Enfoques de Orientación Superficial (EOR-SP). Utilizan as estratexias de memorización, retención de feitos e procedementos, sen buscar relacións internas entre os diferentes contidos. Esta adopción de enfoques superficiais ou forma específica de afrontar as tarefas de estudo conducen á obtención de resultados académicos (rendemento) negativos ou baixos.*

b) *Ao contrario, en moi poucos casos estes mesmos alumnos adoptan dun xeito dominante, Enfoques de Orientación ao Significado (EOR-SG).*

Os *Estilos ou Enfoques de Aprendizaxe* son formas de abordar as tarefas de estudo e aprendizaxe que un estudante, de niveis de educación secundaria ou universitaria, adopta e afronta no seu proceso particular de aprendizaxe. Podemos afirmar xa que a aprendizaxe en situacións educativas e contextos escolares é o *produto da interrelación de tres elementos clave: a intención (motivo) de quen aprende, as formas ou procedementos que utiliza (estratexia) e os logros que obtén (rendemento)*. En definitiva, na avaliación destes tres elementos, interrelacionados coas atribucións causais que os suxeitos adoptan ante o seu rendemento académico, radica o núcleo de todo proceso de ensino/aprendizaxe. É importante destacar que a adopción dun determinado tipo de enfoque de aprendizaxe está condicionada por un tipo determinado de crenzas ou atribucións que un suxeito realiza ante os resultados obtidos ou, neste caso, os rendementos escolares ou académicos. Hai que distinguir tres tipos de enfoques. Brevemente pasamos a describi-los, debido á transcendencia que posúen como factores codeterminantes do rendemento académico.

A/ O *enfoque profundo* está integrado por un motivo profundo e unha estratexia profunda. Ten uns vínculos máis estreitos cos factores de personalidade e está asociado cos resultados de aprendizaxe máis complexos e satisfactorios para o estudante. Require un menor grao de estrutura instrucional e menos apoio do ensino formal.

B/ O *enfoque de logro* está menos relacionado cos factores personolóxicos, non obstante garda unha maior relación cos situacionais. Está máis relacionado con estruturas de apoio instrucional, particularmente coas que resaltan a competitividade. Non obstante, o enfoque de logro pode superpoñerse co enfoque profundo para formar un enfoque profundo-logro. Este composto atópase presente sempre, tanto en alumnos de ensino universitario coma de educación secundaria.

C/ O *enfoque superficial* é o máis moldeable e adaptable, moi pouco resistente ao cambio sobre todo polas presións situacionais e do contexto no que se move o alumno que adopta este tipo de enfoque. Está asociado cun ensino altamente directivo e conduce a resultados específicos que implican unha simple memorización, retención de feitos, de procedementos, aínda que non estean relacionados e que, normalmente, están demasiado asociados con efectos negativos debido a que este tipo de enfoque só serve, cando se adopta por parte do estudante, para a reprodución, sen máis, dos contidos de aprendizaxe. Aínda que non é o máis común obter un composto de enfoque do tipo *superficial-logro*, non obstan-



te, foi posible achar este composto en investigacións realizadas por Biggs, sobre todo con alumnado de educación secundaria de Australia (Biggs, 1987, 1993 e 1999) e, en alumnos españois, por nós (Barca, 1999 e 2000).

Non obstante, a partir destes tres tipos de Enfoques de Aprendizaxe que atopa J. Biggs no ano 1987 e posteriormente en 1990, 1991 e modificados no ano 2001, nós atopamos seis tipos básicos-primarios e diferenciais de Enfoques de Aprendizaxe (Barca, Peralbo e Brenlla, 2004).

Para os seis tipos de Enfoques de Aprendizaxe que descubrimos, obtense unha varianza explicada de 61,1 por cento, unha vez que se procedeu á realización dunha análise factorial de compoñentes principais de segunda orde. O resultado final foi que as catro primeiras dimensións ou factores (EPLE-ORSG; EMM 1-ORSG; EMM2-ORSG e EPP-ORSG) posúen unhas altas cargas factoriais no primeiro compoñente ou factor, o que denominamos *Enfoque de Orientación ao Significado (EOR-SG)*, cunha varianza explicada do 40.14 por cento do total e un segundo compoñente ou factor que está integrado polos dous últimos factores que consideramos neste traballo (ESE-ORSP e EML-ORSP) e que posúen unhas altas cargas factoriais neste segundo compoñente ao que denominamos *Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)* e que explica o 20,95 por cento do total da varianza. Con iso cremos confirmar a coherencia e forte consistencia da estrutura orixinal dos factores primarios que se analizaron noutros traballos (Barca, Marcos, Núñez, Porto e Santorum, 1997; Barca, González, Brenlla, Santamaría e Seijas, 2000).

### **3.4.1. MOTIVO PROFUNDO E ESTRATEXIA PROFUNDA**

Os estudantes que adoptan un *motivo e estratexia profundos (enfoque profundo de orientación ao significado, con predominancia de EP) na aprendizaxe* manteñen a motivación intrínseca para comprender/relacionar os diferentes contidos e a expectativa de gozar facéndoo. En consecuencia, adoptan estratexias que é probable que os leven a satisfacer a súa curiosidade pola busca do significado propio e asociado ás tarefas. Estes alumnos intentan relacionar o contido a contextos persoalmente significativos ou ao coñecemento previo existente, teorizando sobre o que se está a aprender, relacionando outros coñecementos anteriores coas tarefas que se deben aprender e traballar, formulando hipóteses sobre como relacionalo co coñecido ou con temas de interese e derivando extensións e excepcións. As pautas da conduta de estudo deste tipo de alumnos está xeralmente condicionada pola execución de lecturas en profundidade, a súa discusión e debate cos profesores e/ou outros compañeiros e compañeiras. Tanto o motivo profundo como a estratexia profunda adoitan manter correlacións significativas cos estilos atribucionais ao esforzo e á capacidade.



### **3.4.2. ESTRATEXIA DE APRENDIZAXE DE LOGRO CON ENFOQUE DE ORIENTACIÓN AO SIGNIFICADO (EOR-SG)**

Os estudantes que adoptan un *enfoque de logro, preferentemente con estratexias de logro*, baséanse na manifestación da propia competencia con respecto aos seus compañeiros e compañeiras, especificamente obtendo as máis altas cualificacións; é dicir, a súa orientación cara á aprendizaxe, a forma de abordar as tarefas de aprendizaxe fundaméntanse nunha forma particular de motivación extrínseca: o incremento da autovaloración (o eu) manifestado a través dun logro visible e, en particular, das altas cualificacións. O motivo de logro, polo tanto, implica a competición e a autovaloración que se asocia á obtención das maiores cualificacións ou notas, en definitiva, no bo rendemento. En síntese: podemos afirmar que este tipo de estudantes que manteñen un *enfoque de logro* buscan unha concepción institucional da aprendizaxe; consideran moi importante a obtención das altas cualificacións e a competitividade á hora de logralas e, ao mesmo tempo, é importante para eles satisfacer todos os requisitos formais como a presentación ordenada e clara dos traballos/tarefas; a puntualidade no tempo de realización, a interpretación correcta das tarefas e, ademais, intentan economizar esforzos dirixidos preferentemente cara a contextos instrucionais altamente estruturados. Nos nosos datos, en concreto con alumnos de rendemento baixo, a direccionalidade na ecuación de regresión é negativa, polo que a súa incidencia é importante aínda que de forma inversa.

### **3.4.3. ENFOQUE MOTIVACIONAL MIXTO CON ORIENTACIÓN AO SIGNIFICADO (EOR-SG)**

Dentro deste enfoque identifícanse aqueles suxeitos que presentan unha orientación mixta; fundamentalmente superficial e, en menor medida, de logro e profunda. Son suxeitos que se guían basicamente pola súa motivación/intención. O que caracteriza o suxeito é a súa actitude cara ao estudo. Está motivado por alcanzar unha meta (non estratexias), ten boa intención, pero ao final actúa deixándose levar polas circunstancias (cantidade de materia para estudar, estado de ánimo e actitude do suxeito, esixencias do profesorado, etc.) e o resultado non é sempre o esperado, aínda que o seu rendemento adoita ser de tipo medio. Na ecuación de regresión esta é unha variable importante preditora de rendemento e aprendizaxe. Ao noso xuízo, posúe un alto valor esta variable neste contexto porque as estratexias de ensino que aínda se seguen mantendo por parte de boa parte do profesorado de educación secundaria e que segue unha liña expositiva altamente estruturada dos contidos e, en consecuencia, persiste en boa medida o verbalismo fronte á acción e fronte á realización de actividades prácticas necesarias e experienciais de aprendizaxe nas aulas.

### 3.5. ¿Como son as capacidades cognitivas/intelixencia xeral e como é a comprensión lectora?

- a) *Unha boa dotación en Intelixencia xeral proporciona nos suxeitos habilidades para a resolución de problemas de diverso tipo, capacidades cognitivas básicas, flexibilidade intelectual para traballar con contidos mentais diversos, capacidade para a indución e dedución lóxicas, así como rapidez e axilidade mental para captar relacións e descubrir leis e principios. En definitiva, é a intelixencia xeral un predictor e determinante importante do rendemento académico. Nos alumnos de rendemento baixo con este tipo de capacidade atópanse nuns niveis medios ou baixos. Polo tanto, existe unha asociación entre ambos os dous construtos.*

Avaliáronse as capacidades cognitivas a través do test de Intelixencia Xeral e Factorial de Yuste. En xeral, existe unha correlación positiva e significativa entre o nivel de intelixencia, sexa verbal ou non verbal, xeral ou factorial, e o nivel de rendemento académico que obteñen os alumnos e alumnas. Esta relación verifícase tanto se se ten en conta cada materia individual como a media obtida en todas elas. Do que se desprende que o bo rendemento académico garda tamén unha relación directa e significativa co nivel aptitudinal dos alumnos e alumnas. Non obstante, non debe inferirse que a relación entre intelixencia e rendemento é unidireccional, é dicir, non debemos entender que a primeira é a causa do segundo, xa que as aptitudes obviamente se desenvolven en contextos de ensino/aprendizaxe, pero si parece claro, en todo caso, que quen peor rendemento obteñen son aqueles alumnos que neste momento do seu desenvolvemento posúen tamén o menor nivel intelectual.

Se temos en conta o nivel de intelixencia, diremos que os ANOVA realizados entre intelixencia e grupos de rendemento (baixo, medio e alto) indican que as diferenzas entre eles, exceptuando o caso do *factor rapidez*, son altamente significativas ( $p < .01$ ). A proba de Scheffé mostra que os tres grupos son diferentes en todas as variables a excepción da de *Rapidez*: na que os tres grupos son homoxéneos; en *Aptitude espacial* onde só existen diferenzas entre o grupo de baixo rendemento e alto rendemento.

Tanto os datos achegados pola análise discriminante como pola análise de regresión lineal múltiple coinciden en achegar evidencia empírica da importancia e relevancia que posúe o Factor Intelixencia Xeral como predictor do rendemento académico no alumnado de educación secundaria. É esta unha medida que pretende achegarse ao que tradicionalmente se entende por *factor "g"*. É dicir, intégranse neste factor a diversidade de razoamentos lóxicos, non verbais, espaciais, verbais e numéricos. Unha boa dotación en intelixencia xeral proporciona nos

suxeitos habilidades para a resolución de problemas de diverso tipo, boa dotación natural e adquirida de capacidades cognitivas básicas, flexibilidade intelectual para traballar con contidos mentais diversos, capacidade para a indución e dedución lóxicas, así como rapidez e axilidade mental para captar relacións e descubrir leis e principios. En definitiva, é a intelixencia xeral un predictor e determinante importante do rendemento académico.

- b) *Resulta determinante ao mesmo tempo o nivel de comprensión lectora relacionada co rendemento académico. O nivel de comprensión lectora relaciónase significativa e positivamente con todas as materias que cursan os alumnos de educación secundaria e coa media global das súas cualificacións. Un alumno ou alumna con bo rendemento escolar é, en calquera caso, aquel que ten un bo nivel de comprensión lectora, de igual modo que alguén con mal rendemento escolar terá, con gran probabilidade, sempre un peor nivel de comprensión lectora.*

Avaliáronse as capacidades de comprensión en lectura a través da Proba de Comprensión Lectora (CL) de Lázaro. Os resultados das análises correlacionais son claros e contundentes en todos os grupos de educación secundaria. O nivel de comprensión lectora relaciónase significativa e positivamente con todas as materias de todos os cursos da ESO e coa media global de cualificacións. Un alumno ou alumna con bo rendemento escolar é en calquera caso aquel que ten un bo nivel de comprensión lectora, de igual modo que alguén con mal rendemento escolar terá con gran probabilidade un peor nivel de comprensión. É importante tamén facer notar que as correlacións en ambos os dous cursos son altas e, na maior parte dos casos altamente significativas. De feito é, no contexto do proxecto de investigación, a proba na que a relación co rendemento escolar é máis forte. Por outra banda, os resultados obtidos a través da análise discriminante e de regresión lineal múltiple infórmanos da especial relevancia que ten a comprensión na lectura como determinante do rendemento académico do alumnado de educación secundaria. En xeral, a correlación é positiva e altamente significativa ( $p < .01$ ) co rendemento académico e especialmente se as mostran se dividen en grupos de rendemento baixo, medio e alto. O mesmo se pode dicir das intercorrelacións entre intelixencia e comprensión, todas altamente significativas e positivas, exceptuando as da variable rapidez.

Os ANOVA realizados na proba de *comprensión lectora* mostran diferenzas altamente significativas entre os tres grupos de rendemento, o que está confirmado pola proba de Scheffé que mostra diferenzas entre os tres grupos sempre favorables aos máis altos. A lectura neste sentido pódese considerar como unha actividade na que se condensan gran cantidade de procesos cognitivos básicos, pero

tamén outros de carácter máis complexo ou superior vinculados á linguaxe e ao pensamento. Todo iso contextualizado nun escenario cultural e nun suxeito que posúe un coñecemento previo que resulta indispensable para que a comprensión se verifique, o sentido se elabore e a aprendizaxe teña lugar.

Estimular a lectura no contexto educativo ten implicacións que van máis alá de estimular a linguaxe e o seu uso. Ler é inferir, é construír un modelo da situación representada no texto, é evocar, é operar simbolicamente, é aprender a xestionar os nosos recursos de memoria, é aprender a supervisar a nosa actividade buscando recursos e estratexias para emendar erros ou deficiencias. Ler, en definitiva, é unha actividade que implica o individuo practicamente na súa totalidade, por iso ler e traballar a lectura en todos os ámbitos disciplinares é, posiblemente, o mellor instrumento educativo ao servizo da mellora do rendemento escolar.

### **3.6. As variables relacionadas co ensino e a actividade do profesorado, ¿que papel xogan?**

En síntese, hai que destacar os seguintes aspectos neste apartado:

A) O *proceso de ensino-aprendizaxe incide no Rendemento Académico* a través dunha serie de actividades que realizan conxuntamente profesores e alumnos e que fan referencia á aparición das dimensións de *Diversificación, Equidade e Avaliación, Aprendizaxe Mecánica e Actividades de Recuperación*, co que se confirma a relevancia que posúen na explicación da varianza do rendemento, aínda que a intensidade coa que explican o éxito ou o fracaso académico é reducida. É dicir:

- a) *darlles importancia ás actividades de relación dos novos contidos cos que xa domina o alumno,*
- b) *o feito de que se realicen na clase por parte de todos os alumnos as mesmas tarefas e ao mesmo tempo,*
- c) *axustar as cualificacións aos coñecementos adquiridos, e*
- d) *ter posibilidade de coñecer os erros cometidos nos exames, explicalos e facer ver cales foron os pasos equivocados e cales foron os acertados e, en xeral, ver a posibilidade de mellorar a realización de exames, son aspectos clave da actividade académica na aula e que teñen un maior poder predictivo sobre o rendemento escolar.*

B) En canto ao *coñecemento das atribucións e motivos* polos que os estudantes de educación secundaria consideran que se obteñen bos resultados nas distintas materias do currículo compróbase que:

- a) *o éxito escolar está caracterizado por recoñecer o alumno como autor e principal executor da aprendizaxe, isto é, partir do alumno e construír coñecemento a partir do que xa domina,*
- b) *poñer atención a emendar, recuperar e reorientar as lagoas e dificultades que se presentan e estando acordes os coñecementos adquiridos coas cualificacións recibidas,*
- c) *ademais, o rendemento non só se xustifica dende o traballo escolar senón tamén dende o traballo na casa. A relevancia da complementación en ambos os dous espazos do traballo escolar resulta positiva se ben o carácter uniformador disente do actual enfoque didáctico que atinxe a este.*

C) En canto á *avaliación do ensino* nas materias nas que o estudante obtén peor nota e que, polo tanto, levan consigo que repita curso, aparece xustificada por *non prestar axuda individual cando o estudante ten dificultades e por asignarlle as mesmas tarefas que ao resto dos compañeiros, non atendendo ás súas propias necesidades*. Neste sentido podemos poñer de manifesto que a asignación de tarefas iguais para todos os alumnos non sempre é o resultado dunha medida positiva, xa que non todos os estudantes teñen as mesmas necesidades académicas. En todo caso, deberán deseñarse actividades de reforzo e actividades de ampliación/proacción e recuperación para permitir, segundo as características de cada estudante, continuar construíndo os coñecementos e alcanzar de xeito satisfactorio os obxectivos propostos.

D) Polo que respecta á *realización de adaptacións curriculares individuais* atopamos que existe certa flexibilidade en relación coas materias. Os estudantes consideran que se facilita a aprendizaxe naquelas materias nas que é importante *sabelas ao pé da letra* e, non obstante, consideran que non son precisas naquelas outras nas que lles recomendan facer tarefas extraescolares ou traballos académicos relacionados con estas.

#### **4. PROPOSTAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA UN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CRISE, CON DIFICULTADES**

Acabamos de coñecer o Informe sobre educación da OCDE-2003, o chamado Informe PISA-2003 (Programa Internacional de Avaliación de Estudantes) dirixido polo profesor Andreas Schleicher, informe que a través dunhas 275.000 probas directas a outros tantos estudantes de educación secundaria, compara os resultados educativos dos países da OCDE (Diario *El País*, 7 de decembro de

2004; *La Voz de Galicia*, 8 de decembro de 2004). Segundo se revela neste informe, existen tres grandes áreas ou materias importantes nas que os nosos alumnos obteñen un rendemento pobre e preocupante en relación coa maioría dos países da OCDE: comprensión lectora, matemáticas e área de ciencias (química, bioloxía, física). Ademais, sinálase que o 23 por cento deste alumnado non consegue os coñecementos mínimos necesarios nestas materias. Ben: son datos, como se poderá observar, coincidentes cos que acabamos de analizar a través deste traballo.

Como proposta de intervención psicoeducativa de carácter xeral, hai que dicir que é preciso contar cunha serie de medidas que deben terse en conta e executarse de modo coordinado e sistémico por parte da administración educativa (corpo de inspectores educativos), os departamentos de orientación dos centros, profesorado/titores, alumnado afectado, sempre en relación coa súa familia e grupo/amigos/compañeiros de iguais e, en xeral os medios de comunicación multimedia, especialmente a televisión pública e as televisións privadas en beneficio do coidado e atención dos nosos alumnos escolares dos primeiros anos e dos nosos adolescentes en idades críticas de desenvolvemento e educación. As normas e incidencias que a continuación se expoñen, van dirixidas a cada un destes sectores, pero deberán entenderse que as medidas que se propoñen afectan por igual a todos e cada un dos elementos que forman e integran o contexto educativo dos nosos alumnos, sobre todo, daqueles con pobres rendementos escolares.

En concreto, como medidas relevantes de atención á diversidade, haberá que:

#### **4.1. Institucións educativas e profesorado**

- a/ Establecer currículos máis flexibles e abertos, de modo que se teñan en conta os intereses e capacidade dos alumnos.
- b/ Iso permitirá contar cun ensino máis cinguido e ligado á realidade e á vida diaria do propio alumno, de maneira que os seus esforzos (sexan poucos ou moitos) os considere como algo positivo, próximo a si mesmo e lles dea un sentido.
- c/ Os departamentos de orientación dos centros deben de cumprir uns obxectivos e realizar unhas actividades sempre en coordinación co profesorado e titores dos propios centros, polo tanto pídesse unha maior actitude e reforzo do seu papel cara ao profesorado, titores e alumnos afectados, potenciando a formación permanente do profesorado, incentivando o seu interese por un ensino máis individualizado, propoñendo novos recursos e medios técnicos, especialmente o acceso á *rede internet* e ás novas técnicas de información e comunicación.

- d/ Ter en conta que o traballo, dedicación, cooperación, esforzo e coñecementos adquiridos polo alumno son outros tantos elementos convertidos en valores que realmente contan á hora de valorar e avaliar as tarefas escolares, en consecuencia, fagamos que os propios alumnos adquiren experiencia de éxito sobre estas mesmas tarefas escolares que se lles propoñen como o seu traballo diario escolar.
- e/ É preciso, por outra parte, contar con profesionais que axuden ao conxunto de profesores a guiar, dar pautas de orientación, asesorar e axudalos en caso de situacións conflitivas, de convivencia, de adaptación ou de condutas non desexadas para o grupo escolar, de maneira que se pode contar con psicopedagogos, educadores sociais, psicólogos que faciliten o labor e asesoren en situacións complexas ou conflitivas.
- f/ Naqueles centros nos que os alumnos que proveñen de medios ou realidades de inmigración ou outros contextos de marxinação, é necesario favorecer na medida do posible os programas intensivos de educación intercultural, facilitando sempre a adaptabilidade, inserción no grupo e a integración na comunidade educativa do centro escolar.
- g/ É necesario un maior control do traballo do alumno na clase, un maior control das normas a ter en conta no traballo cooperativo, dando liberdades e esixindo un maior caudal de responsabilidades ao alumnado e ás familias. É dicir, hai que avaliar dun modo formativo, continuo, analizando onde están os fallos ao non conseguir os obxectivos previstos e dalos a coñecer tanto ás familias como ás instancias superiores (inspeccións ou outros profesionais da educación...) solicitando axuda na responsabilidade educativa dos alumnos implicados.
- h/ Fomento da lectura nos nosos mozos: a través dos diferentes medios de comunicación. Deberase fomentar dun xeito decisivo o gusto, atracción, adicción pola lectura. É preciso concienciar a administración educativa en xeral e a das Comunidades autónomas, particularmente, de que esta medida é imprescindible para incrementar moi sensiblemente os lectores novos. Os mozos len pouco e cada vez len menos. Non falamos de libros de literatura ou revistas máis ou menos científicas, non, referímonos xa á prensa diaria, aos diarios deportivos, aos *mass-media* (revistas, semanarios, cómics). Non se le o mínimo que cabería esperar en España e en Galicia. Son datos que periodicamente se veñen dando a través dos diferentes observatorios sociolóxicos.
- i/ Pola contra, estamos na predominancia da cultura da imaxe en movemento a través da televisión, vídeo, DVD ou cinema en diversos forma-



tos. Programas de televisión que son absolutamente prexudiciais para a saúde e o equilibrio persoais dos adolescentes (15-18 anos). Pensemos que hai programas de televisión fronte aos cales os alumnos de primaria e secundaria pasan varias horas ao día sen outros obxectivos que *tragar* todo aquilo que ven a través da pequena pantalla. Dicimos *tragar* porque son programas non aptos para estas idades, e moito menos para pasar varias horas ao día con eles. E aquí chamamos á colaboración e responsabilidade das familias. Hai que implicarse neste tema dun xeito decisivo e incontestable: non se pode perder máis o tempo neste debate. É urxente e necesario o remedio.

j/ É preciso, dunha vez por todas, incrementar sensiblemente o investimento económico en educación: débese dignificar o traballo desenvolvido por todos os profesionais da educación de todos os niveis educativos. Insistimos moito en que este é outro feito absolutamente incontestable: prover de maiores, mellores e significativas retribucións ao profesorado, dotalo de maiores e mellores recursos e instrumentos que faciliten e non entorpezan o labor do profesorado (acceso aos multimedia, ás redes de internet, maiores dotacións de ordenadores, etc.). O eixe arredor do cal xira sempre a mellora da calidade en educación pasa pola dignificación do labor do profesorado. Así aconteceu en todos os países, así é e así será no futuro.

k/ Trátase, en definitiva, dun incremento significativo do investimento en educación, non se trata dun gasto en educación, trátase dun investimento. Mentres esquezamos este principio, no noso país daranse os desaxustes educativos observados na actualidade e, pensemos que se trata do noso inmediato futuro como cidadáns libres e avanzados nunha sociedade que camiña cada vez máis cara a altas cotas humanísticas, técnicas e científicas. Preparémonos para hoxe e para mañá. Non se lle pode esixir máis ao profesorado. Sen dúbida, está a facer e desenvolvendo con absoluta responsabilidade e profesionalidade, cos vimbios de que dispón, as súas funcións educativas e instrucionais.

## **4.2. Para o alumnado implicado no rendemento académico baixo, para a familia e grupo de iguais**

Dende a perspectiva máis personalizada, familiar e de grupo de iguais e centrándonos no alumno con *fracaso escolar*, con *dificultades de aprendizaxe*, de *adaptación ou integración no grupo*, con *problemas de conduta* e/ou con *niveis pobres de rendemento escolar* haberá que establecer pautas por parte do propio centro escolar, vía departamento de orientación e vía de titores/familia, que vaian dirixidas a:



- a) Fomento e mellora do autoconcepto e autoestima positivas, facilitando o máximo posible técnicas e estratexias de aprendizaxe e de estudo (subliñados, síntese, resumos, fomento diario e insistente da lectura, técnicas de instrución directa, estudos e traballos dirixidos), pautas de asertividade e habilidades sociais.
- b) Establecendo a metodoloxía e a planificación e disciplina necesarias na realización do traballo escolar e tarefas de estudo diario por parte do alumno na casa.
- c) Control das horas de visionado de TV en tempos non adecuados para a visión de programas que non están dirixidos estritamente aos seus intereses. Non se pode permitir a *cultura televisiva* como unha perda de tempo; é preciso buscar alternativas deportivas, de xogos ao aire libre, de xogos de grupo. Nunca se abandonarán os fillos a un descontrol de visionado televisivo, sen máis. É a nosa responsabilidade importante como pais.
- d) Potenciaranse as actividades de atención/concentración, as de motivación, especialmente facendo ver a importancia de establecer metas a curto e a medio prazo.
- e) Estimular sempre o interese, superación e solidariedade ante as dificultades, así como o seu interese pola estabilidade emocional e afectiva. É necesario facilitar o interese polo diálogo e pola comunicación entre os membros da familia; con iso facilítase o interese pola interacción co grupo e o gusto pola conversación, a narración, contar historias, *favorecer e axudar a outros a aprender*: ese é o verdadeiro sentido da educación tanto na familia coma nos niveis de educación formal ou escolar.
- f) Potenciar o traballo en equipo, o traballo en grupo, a cooperación, a solidariedade. O importante é considerar que se está a avanzar cara a un crecemento persoal dende a óptica da tripla dimensión condutual da persoa: a cognitiva/competencial, afectiva/emocional e social/interaccional.

## **5. BIBLIOGRAFÍA**

- AINSCOW, M. e TWEDDLE, D. (1988) *Encouraging classroom success*. Londres, D. Fulton.
- BARCA, A., MARCOS, J. L., NÚÑEZ, J. C., PORTO, A. M<sup>a</sup> e SANTORUM, R. (1997) *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid, Fundación Ramón Areces.
- BARCA, A. (1999) *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña, Publicacións da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. (Universidade da

- Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia).
- BARCA, A. (2000) *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña, Monografías y Publicacións da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. (Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia).
- BARCA, A., GONZÁLEZ, A. M., BRENLLA, J. C., SANTAMARÍA, S. e SEIJAS, S. (2000) La Escala SIACEPA: Un sistema integrado e interactivo de Evaluación de Atribuciones Causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (4: 5) 279-299.
- BARCA, A., PERALBO, M., GARCÍA, M<sup>a</sup> P., GARCÍA, M., GÓMEZ-DURÁN, B. J., GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> P., MUÑOS, M<sup>a</sup> A., PORTO, A. M<sup>a</sup>, RISSO, A., SÁNCHEZ, J. M<sup>a</sup>, SANTORUM, R., BRENLLA, J. C., SANTAMARÍA, S. e SEIJAS, S. (2002) *Proyecto FEDER (1FD97-0283). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en educación secundaria en Galicia (4 Vols.)*. Madrid, Ministerio de Ciencia e Tecnoloxía 1998-2002.
- BARCA, A., PERALBO, M. e BRENLLA, J. C. (2004) Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la Escala SIACEPA. *Psicothema* (16: 1) 94-103.
- BIGGS, J. B. (1987a) *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1987b) *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1987c) *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1993) What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, (63) 1-17.
- BIGGS, J. B. (1999) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, SHRE and Open University Press.
- BIGGS, J. B., KEMBER, D. e LEUNG, D. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* (71) 133-149.
- BRENLLA, J. C. (2004) *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. Universidade da Coruña (tese de doutoramento, inédita).
- COLL, C. (1988) Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje* (41) 131-147.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1997) *O rendemento escolar en Galicia. Curso 94/95*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- GONZÁLEZ, M. C. e TOURÓN, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona, Eunsa.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2003) El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (9: 7) 247-258.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ PÉREZ, J. C., ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ROCES, C., GONZÁLEZ, P., MUÑIZ, R. e BERNARDO, A. (2002) Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema* (14: 4) 853-860.
- MARCHESI, A. (2004) *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza Ensayo.
- MIRAS, M. (1996) Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En BARCA, A., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZ, R. e ESCORRIZA, J. *Psicología de la Instrucción (Vol. 3)*. Barcelona, EUB.
- MORÁN, H. (2004) *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia*. Universidade da Coruña (tese de doutoramento, inédita).
- MUÑOZ, J. M., RÍOS DE DEUS, P. e ESPIÑEIRA, E. (2002) Calidad de educación en la atención a la diversidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (8: 6) 291-320.
- WITTRICK, M. C. (1986) Student 's thought process (294-314). En WITTRICK M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York, Mac Millan.

Data de aceptación definitiva: 15/12/04