

Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido

María del Rosario Cerrillo Martín

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

mrosario.cerrillo@uam.es

Se presentan los resultados de la primera aplicación experimental del programa CORAL, con alumnos de un entorno desfavorecido, que revelan cómo una intervención socio-cognitiva adecuada no sólo desarrolla la inteligencia, sino que además mejora el Autoconcepto Académico. El programa persigue desarrollar la capacidad de razonamiento lógico y valores como la solidaridad y la tolerancia. Se asienta sobre los pilares del paradigma sociocognitivo y sobre un modelo didáctico de aprendizaje-enseñanza, que estima necesario mediar para que los individuos aprendan a aprender. En la investigación llevada a cabo se pone de manifiesto que los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental de la aplicación son superiores a los del grupo de control, y además que los alumnos del grupo experimental son conscientes de su avance, alcanzan resultados significativamente superiores en el test de Autoconcepto AFA y manifiestan signos decisivos de mejora de su autoconcepto en un completo cuadro de registros cualitativos.

Palabras clave: *autoconcepto académico, entorno desfavorecido, intervención socio-cognitiva.*

Results from CORAL first implementation with culturally deprived students show how an adequate socio-cognitive intervention does not only improve IQ but also improves academic self-concept. CORAL is a program designed to develop logical thinking skills and values such as tolerance and solidarity. CORAL theoretical foundations are, on one side, the so-called socio-cognitive paradigm, and, on the other side, a teaching model that puts learning first and pushes students to learn to learn through appropriate mediation. Research results show that trained students' IQ improvement is more significant than non-trained students' improvement. Moreover, trained students seem to be conscious of their own improvement, reach better "AFA" self-concept test results and also offer evidence of further self-concept improvement when tested with qualitative instruments.

Key words: *academic self-concept, socially impoverished environment, socio-cognitive intervention.*

1.- INTRODUCCIÓN

Con resultados esperanzadores se llevó a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Butarque de Leganés (centro público de la periferia de Madrid) una experiencia de intervención socio-cognitiva con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. La herramienta diseñada y aplicada recibió el nombre de **CORAL** (Cuadernos Orientados al desarrollo del **R**azonamiento **L**ógico). CORAL perseguía, en concreto, el desarrollo de la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y fue concebido desde una doble convicción: que *la inteligencia, entendida como una macrocapacidad, es modificable* y, en segundo lugar, que *una intervención adecuada trae consigo una mejora significativa del autoconcepto*.

Esta experiencia de intervención socio-cognitiva se lleva a cabo con un grupo de alumnos con graves dificultades de aprendizaje que, sin embargo, no se pueden considerar alumnos con necesidades educativas especiales porque no son ni alumnos con sobredotación intelectual ni alumnos con discapacidades (psíquicas, físicas o sensoriales). Son los llamados “deprivados socioculturales”, es decir, jóvenes que viven en ambientes desfavorecidos. Como señalan Sánchez y Villega (1998) estos chicos viven en un entorno que perjudica y obstaculiza su normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y social. En esta misma línea, Moya y García (2001) los definen como alumnos con falta de motivación, bajo nivel en las técnicas instrumentales, carencia de hábitos de trabajo y poca atención.

La muestra seleccionada para la investigación estaba formada por alumnos del primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un entorno desfavorecido. Se trataba de un grupo con dificultades graves en la adquisición de los aprendizajes básicos originadas por situaciones deprivativas de carácter socio-cultural. Muchos de ellos no habían desarrollado las capacidades básicas para afrontar con éxito las tareas escolares propias de su etapa y estaban desmotivados frente al estudio.

En la mayoría de las aulas había un pequeño subgrupo de alumnos que aprende sin dificultades y un gran subgrupo con grandes dificultades de aprendizaje. Es cierto que, en teoría, el profesorado debería desarrollar Adaptaciones Curriculares para aquellos alumnos con dificultades; sin embargo, en la práctica estas Adaptaciones no tienen lugar porque el subgrupo de alumnos que necesita Adaptaciones es demasiado numeroso como para que pueda existir una atención individualizada.

En lo que se refiere al caso específico de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria es frecuente encontrar grupos particularmente heterogéneos debido a que los alumnos acceden a este curso incluso aunque no hayan alcanzado los objetivos mínimos del curso anterior, ya que no es posible repetir 1º. Sin embargo, es posible (y frecuente) repetir 2º curso. En consecuencia, todo grupo de 2º incorpora alumnos que han accedido al curso sin haber superado los objetivos de 1º y alumnos que están repitiendo 2º curso.

CORAL es un programa de intervención diseñado para alumnos de primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y, en concreto, para aquellos alumnos con

mayores dificultades porque no poseen las herramientas necesarias para acceder al currículum obligatorio.

2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CORAL se asienta sobre los pilares del *paradigma sociocognitivo*. Este Paradigma conjuga principalmente las aportaciones de los paradigmas cognitivo y sociocultural, aunque con claros matices humanistas y constructivistas. Desde este paradigma se defiende que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión sociocultural). Por una parte, este paradigma es *cognitivo* en la medida en que aclara cómo aprende el aprendiz, qué procesos utiliza al aprender y qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender. Los procedimientos, estrategias y procesos son medios para desarrollar capacidades y elevar el potencial de aprendizaje del sujeto. Por otra parte, este paradigma es *sociocultural* en la medida en que cuida el escenario en el que se produce el aprendizaje y se posibilitan interacciones e interrelaciones. Así, la educación es entendida como un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos. Un análisis más pormenorizado de las características de este paradigma se puede encontrar en Román y Díez (1999).

El *modelo didáctico* que propugna este paradigma es un modelo de *Aprendizaje-Enseñanza* que se centra en los procesos de aprendizaje del aprendiz, parte de cómo aprende el que aprende para poder intervenir en el proceso de aprendizaje. Considera que los contenidos y los procedimientos son medios para desarrollar capacidades y valores. Cree que es posible enseñar a pensar por medio de programas orientados al desarrollo de las capacidades, destrezas y valores.

Partiendo de este modelo, hay que entender la *Didáctica como intervención* en procesos cognitivos y afectivos en el alumno buscando siempre el desarrollo de capacidades. Se debe enseñar al alumno a aprender a aprender y esto implica el uso adecuado de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Por supuesto, entendiendo las estrategias como el conjunto de procesos orientados al desarrollo cognitivo y afectivo de la persona.

El paso de un modelo de Enseñanza-Aprendizaje a un modelo de Aprendizaje-Enseñanza convierte al *proceso de mediación en pieza clave del aprendizaje* y hace patente la necesidad de un cambio en el rol del profesor. No puede ni debe ser un mero transmisor de contenidos. Su labor es ser mediador entre el individuo y la cultura. No sólo pueden actuar como mediadores los profesores, también los propios compañeros se convierten en mediadores. El aprendizaje mediado facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje (Feuerstein et al., 1979, 1980; Martínez, 1994; Vygotsky, 1996 y Wertsch, 1993).

Además, se parte del supuesto de que la *inteligencia es modificable*. La modificabilidad de la inteligencia se ha ido consolidando a partir de las aportaciones de las *Teorías del procesamiento de la información* (Sternberg y su escuela); las

Teorías socio-culturales (Vygotsky y su escuela), la *Teoría del Interaccionismo social* (Feuerstein y su escuela) y, por último, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner. Todas estas teorías poseen grandes implicaciones educativas.

Es importante resaltar la consideración de la **inteligencia como una macrocapacidad**, es decir, la inteligencia es un conjunto de capacidades, las capacidades son un conjunto de destrezas y las destrezas conjuntos de habilidades. Al modificar habilidades, destrezas y capacidades se modifica la inteligencia y por ello se puede hablar de modificabilidad estructural cognitiva (Feuerstein et al., 1980). Esta modificabilidad se ha tratado de conseguir mediante la aplicación del programa CORAL.

Diseño del programa CORAL

Al diseñar el programa se tomaron como referencia los **principales programas de mejora de la inteligencia**: Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein), Proyecto Inteligencia Harvard, Programa de Inteligencia Aplicada (Sternberg), Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela (Sternberg) y Programa PAR (Román y Díez).

El programa CORAL pretende ser una propuesta más de **intervención socio-cognitiva**. Sus principales **objetivos** son:

- Facilitar el desarrollo de estrategias y habilidades del razonamiento (estrategias cognitivas).
- Favorecer procesos de reflexión sistemáticos, a partir de la experiencia de pensar sobre el pensamiento (estrategias metacognitivas).
- Mejorar el autoconcepto académico, incrementando la confianza del sujeto en sí mismo.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales.
- Transferir lo aprendido en el programa a la vida diaria y al currículum.

El programa CORAL pretende desarrollar la **capacidad** de Razonamiento Lógico trabajando ocho **destrezas** de dicha capacidad: observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, resolver problemas, relacionar y representar. Para cada una de estas destrezas se presentan una serie de fichas con ejercicios variados. Además, para facilitar la **transferencia a las áreas del currículum**, también dispone de ejercicios destinados a trabajar las áreas de lengua y de matemáticas (por tener la consideración de herramientas instrumentales para las demás).

Las **características** más destacables del programa son las siguientes:

- Se trata de un programa individualizado, realizado en pequeño grupo de trabajo.
- Los ejercicios están secuenciados de manera que se tiene en cuenta el nivel progresivo de dificultad.
- Se valora mucho más el proceso que el producto final.
- Se trata de favorecer la motivación intrínseca presentando las tareas como un juego, seleccionando tareas novedosas y sorprendentes, favoreciendo

situaciones de aprendizaje exitosas, creando conflicto cognitivo, proyectando entusiasmo, elogiando y estimulando el aprendizaje cooperativo.

3.- METODOLOGÍA INVESTIGADORA

Hipótesis

Si se somete a un entrenamiento en el programa CORAL a un grupo de adolescentes (grupo experimental) y se comparan los resultados obtenidos con los alcanzados por otro grupo de características homogéneas al que no se entrena (grupo control), se observará una mejora significativamente superior en el autoconcepto académico de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control.

Selección de la muestra

Se eligió aleatoriamente una muestra de 151 sujetos, a los que se les aplicaron las pruebas pre-test. Para elegir los sujetos que formarían parte tanto del grupo control como del grupo experimental, se tomaron como referencia las puntuaciones de Cociente Intelectual (C.I.) obtenidas en los tests de Inteligencia General Cattell, Raven e IGF. De los 151 sujetos, 52 se perdieron porque sus C.I.s no se ajustaban al intervalo fijado para la investigación (mínimo 70 y máximo 105). Con los 99 sujetos restantes se formaron aleatoriamente dos grupos: un grupo experimental (no entrenado en el programa) y un grupo control (entrenado en el programa Coral). Antes de iniciar la investigación se comprobó que los grupos control y experimental eran homogéneos.

Procedimiento

Una vez seleccionados los grupos control y experimental se llevó a cabo un entrenamiento en el programa sólo con los sujetos del grupo experimental. Se realizaron 60 sesiones de 50 minutos cada una. Para ello el grupo experimental se dividió en cuatro subgrupos. La duración del entrenamiento fue de un curso escolar. Cada subgrupo realizaba dos o tres sesiones semanales de entrenamiento. El procedimiento seguido en cada sesión constaba de cuatro fases: discusión introductoria, trabajo independiente, trabajo en grupo y síntesis final. Al finalizar el entrenamiento se administraron las pruebas post-tests a todos los sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo control.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es 2x2. Esto es, se toman en consideración dos factores: uno de medidas independientes, con dos valores o niveles, y otro de medidas repetidas, también con dos valores. El factor de medidas independientes es el tratamiento, con dos niveles (grupo experimental, con entrenamiento y grupo control, sin entrenamiento), el factor de medidas repetidas lo forman las fases de aplicación, con dos niveles (fase pre-test, puntuaciones en el test correspondiente antes de iniciar el tratamiento y fase post-test, puntuaciones en el test correspondiente una vez finalizado el entrenamiento).

Instrumentos empleados

Para verificar la hipótesis se emplearon tanto instrumentos cuantitativos como instrumentos cualitativos. El instrumento cuantitativo utilizado fue el Cuestionario de autoconcepto AFA de Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (TEA). Como instrumentos cualitativos se emplearon los siguientes: el diario del mediador, el diario de los alumnos, una carta anónima escrita al final de la experiencia y un cuestionario de evaluación sobre la aplicación del programa.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos se realizaron las siguientes pruebas: T de Student, T de Student para datos pareados, Rangos Signados de Wilcoxon y Suma de rangos de Wilcoxon. El programa utilizado es el SAS y el nivel de confianza es 95-99%. El objetivo es valorar las diferencias en los resultados obtenidos en la fase pre-test y en la fase post-test entre los grupos experimental y control. Asimismo se controlaron las posibles variables contaminadoras respecto a los padres y profesores, el horario, el efecto del experimentador y la división del grupo experimental en subgrupos para el entrenamiento.

4.- RESULTADOS CUANTITATIVOS

4.1. RESULTADOS

GRUPO CONTROL

Estadística descriptiva de incrementos calculados.

Comparación pre-post: T test pareado y rangos signados de Wilcoxon.

Diferencia entre las medias post-pre: -8,8571

P=0,0066; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0064; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

GRUPO EXPERIMENTAL

Estadística descriptiva de incrementos calculados.

Comparación pre-post: T test pareado y rangos signados de Wilcoxon.

Diferencia de las medias post-pre: 17,6327

P=0,0001; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0001; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

INTERACCIÓN CONTROL/EXPERIMENTAL - PRE/POST

Interacción entre factores. Diferencias entre grupos para los incrementos pre-post.

P=0; P<0,01 (T test)

P=0,0001; P<0,01 (Suma de Rangos de Wilcoxon)

4.2. INTERPRETACIÓN

CONTROL (FASE PRE-TEST / FASE POST-TEST)

La existencia de diferencias significativas en sentido negativo dentro del grupo control entre la aplicación pre y post ($P < 0,01$) es explicable por:

- El sentimiento de “fracaso” en la escuela de los sujetos que repetidamente suspenden va siendo cada vez más grande.
- Muchas personas que rodean al “fracasado” (familia, compañeros, profesores) disminuyen sus expectativas y no confían en sus posibilidades.

EXPERIMENTAL (FASE PRE-TEST / FASE POST-TEST)

La existencia de diferencias significativas dentro del grupo experimental entre las dos aplicaciones (pre y post) del AFA-A ($P < 0,01$) es explicable por:

- El hecho de participar en el programa CORAL hace que se sientan “especiales” ya que reciben más atención que otros compañeros suyos.
- El efecto de las expectativas de los otros. El alumno percibe que tanto la mediadora como sus compañeros del programa esperan mucho de él.
- El vivir experiencias de éxito en las tareas que se realizan ayuda al sujeto a confiar en sus posibilidades.

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL PARA LOS INCREMENTOS PRE-POST

Mientras que el grupo experimental aumenta significativamente su autoconcepto académico, el grupo control lo disminuye. La diferencia entre ambos es estadísticamente significativa ($P < 0,01$) y se explica fundamentalmente por los EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO.

Por tanto, según los resultados del cuestionario de autoconcepto AFA la hipótesis de esta investigación se verifica.

5.- RESULTADOS CUALITATIVOS

Es un hecho debidamente contrastado que los procesos afectivos influyen en los procesos cognitivos. Así, Garrido, I. (1992) afirma que la investigación actual, en el ámbito de las relaciones entre procesos afectivos y cognitivos, sostiene que emoción y cognición son considerados como procesos continuos interconectados en formas altamente complejas. Con ello se supera la estéril polémica de la primacía de la emoción o la primacía de la cognición. La evidencia experimental pone de manifiesto que emoción y cognición pueden ser causa o efecto una respecto a la otra.

Durante la aplicación del programa CORAL el estado afectivo de los sujetos fue variando, como se puede constatar tanto en el diario del mediador como en los diarios de los alumnos y, también, en la carta anónima que escribe cada sujeto al final de la aplicación del programa.

El diario del mediador muestra que los sujetos *iniciaron el programa*

entusiasmados. De hecho, la mayoría de ellos manifestaron que sentían que la participación en el programa representaba algo positivo porque podía ayudarles a salir de sus repetidos “fracasos escolares”. Recuérdese que una característica común a casi todos los sujetos es un bajo rendimiento académico. Sus experiencias de “fracaso” han sido repetidas.

Los alumnos escribieron en sus diarios, tras la sesión inicial, frases tales como:

“me ha parecido una oportunidad porque yo creo que es una manera de mejorar mi razonamiento”; “me ha parecido una oportunidad para poder aprender más y una oportunidad para aprobar. He decidido quedarme porque parece interesante y divertido”; “hoy ha sido genial porque veía una oportunidad para poder aprobar y ser algo en la vida”.

A pesar de que los sujetos mostraron una disposición inicial muy positiva hacia el programa, en **las primeras sesiones no confiaban en ser capaces de mejorar.** Les llevó mucho tiempo conseguir, y en algún caso no se llegó a lograr, que sintieran que efectivamente eran capaces de mejorar. Su falta de confianza en sí mismos y en sus compañeros derivó en las primeras sesiones en frases de desánimo o incluso de carácter despectivo hacia los propios errores (**“no sé nada, soy un torpe”; “soy nulo en esto”**). En algunas sesiones iniciales el mediador tuvo que intervenir cuando algunos sujetos se rieron de los errores de los otros.

Poco a poco **fueron tomando confianza en sí mismos y en sus compañeros.** Esto se hace visible en la disminución de las ocasiones en que comparan sus respuestas con las de sus compañeros, en su mejor disposición a iniciar el trabajo rápidamente y en las repetidas alusiones que hacen a la **satisfacción** que encuentran en sentir que van mejorando. Estas afirmaciones fueron cada vez más categóricas según avanzaba el programa. Algunos ejemplos en sesiones ya muy avanzadas son frases tales como:

“cada vez me encuentro con más ánimo” (sesión 29); “he mejorado mucho porque voy haciendo las fichas más deprisa” (sesión 36); “ya no me cuesta tanto observar ni fijarme en los detalles como al principio” (sesión 44); “he notado mucha mejoría, ahora tardo mucho menos que antes” (sesión 44).

También en el diario del mediador se recogen frases que indican **el nivel de satisfacción** de los sujetos:

“se muestra muy optimista con su propio trabajo”; “está muy contenta porque dice que nota mucha mejoría en las asignaturas”; “va notando avances, mejora su autoestima”; “asegura que nota mucha mejoría en las notas y que los profesores le han dicho que su actitud ha cambiado. Se cree mucho más capaz y lo intenta”; “confía en sus posibilidades; “valora muy positivamente su trabajo”; “aumenta su autoestima”.

En este sentido, el hecho de tener **experiencias de éxito** en el aula es muy importante (**“como la tarea les va saliendo, se animan mucho, ellos mismos notan cómo les sale de manera fluida”**). Por ello, en el programa CORAL se procura

siempre partir de aprendizajes más sencillos a aprendizajes más complejos, de manera que se posibilite la realización exitosa de las tareas propuestas.

En esta línea, Prieto, M^a.D. (1995) señala que estructurar las situaciones de aprendizaje de tal forma que se favorezca el éxito de los alumnos fomenta la motivación intrínseca. Así, la autora señala que los sujetos entrenados en programas de intervención cognitiva, diseñados para enseñarles a pensar, aprender y solucionar problemas de forma lógica, aumentan sus puntuaciones en motivación intrínseca por encima de los sujetos no entrenados (grupo control). Los resultados del programa CORAL están en consonancia con estas afirmaciones y con los obtenidos en otros programas de intervención cognitiva.

Por otra parte, Oñate, M^a.P. (1995) afirma que la relación entre el **autoconcepto y los logros escolares** se manifiesta especialmente cuando existe déficit en el logro escolar, siendo, más que las experiencias de fracaso en sí, quienes deciden la suerte de los niveles de autoconcepto, la naturaleza de las causas a las que el sujeto recurre para explicar su fracaso. Por ello, en el programa CORAL, al favorecer el autoconcepto positivo se favorece el logro académico. Las siguientes frases, recogidas en los diarios de los chicos, destacan este punto:

“me pareció fácil y estuve muy seguro” o “me ha parecido difícil porque no supe diferenciar y decir el por qué pero lo tendré que intentar para poder superar mis notas.”

Un rasgo que caracteriza a la mayoría de los sujetos en las sesiones iniciales es la **inseguridad**. A menudo no querían poner en común sus respuestas por miedo a haberse equivocado (*“pensaba que lo tenía todo mal”*). Esta inseguridad se agudiza cuando se trata de tareas de transferencia al área de lengua o al de matemáticas, en sus manifestaciones se percibe el **bloqueo** que sienten ante este tipo de tareas (la mayoría de los sujetos lleva muchos años sin superar los contenidos mínimos). En sus diarios se recogen las siguientes frases:

“hacíamos fichas divertidas pero algunas eran un plumazo como las de lengua y mate”; “lo hice mal porque no me gustan las matemáticas”; “hoy ha sido un rollo porque no me gustan las matemáticas y no entiendo nada. Lo odio y me da asco”; “hoy la sesión me ha parecido aburrida y difícil, no sabía casi nada porque las matemáticas ni me gustan ni me interesan”.

En las cartas, la gran mayoría coincidieron en que **lo que menos les ha gustado** han sido las sesiones dedicadas a realizar fichas de **lengua y matemáticas**. Dan distintas razones, quizá las más representativas son:

“porque era aburrido aunque con esta profe era más ameno que en las clases normales”; “porque no sabía hacer ningún problema ya que nunca en la vida he hecho nada en clase de mate”; “porque siempre se me han dado fatal”.

Precisamente, las lagunas en los conocimientos mínimos de estas materias hacen que su postura sea **pasiva** en clase, no se creen capaces y, por lo tanto, no se esfuerzan. Así en el diario del mediador se recogen frases como:

“manifiestan rechazo total a las matemáticas. No lo quieren intentar, algunos

ni siquiera toman los datos del problema”; “rechazo a las clases de lengua”; “no ponen interés en la tarea porque no se creen capaces”; “bloqueo generalizado, dicen que es un rollo trabajar las matemáticas. No quieren empezar, se hacen los remolones”; “van saliendo a la pizarra y escriben sus propuestas pero ninguno se acerca a la respuesta correcta. Se desesperan, pierden el poco interés que tenían”.

Un sujeto escribe en su diario esta reveladora frase:

“he trabajado muy pasivo porque no lo entendía y no he hecho nada. Al final no lo he querido entender”.

A medida que avanzaron las sesiones, **reconocían los errores** con mayor naturalidad, sin importarles tanto el juicio de los demás. En este sentido, su trabajo va siendo más **autónomo e independiente**; por una parte no piden tanta ayuda y por otra se sienten seguros frente a los demás. Un indicador del grado de interés y motivación es que se mostraban dispuestos a preguntar en todo momento (*“me salió bien, aunque me equivoqué algo y pregunté”*). En el diario del mediador se recogen frases como: *“cada día que pasa ponen más interés en la tarea. Hacen muchas preguntas hasta que se aseguran de que entienden el problema”*.

Asimismo, a medida que avanzan las sesiones, se pueden leer frases que muestran cómo van siendo **más perseverantes** en la tarea que tienen que realizar:

“buscan varias alternativas hasta que encuentran la respuesta correcta”; “no abandona hasta que encuentra la respuesta correcta”; “nunca se rinde, siempre lo intenta”.

En los diarios de los chicos aparecen frases como:

“no lo he dejado hasta que he encontrado la respuesta”; “he tenido que leer mil veces el ejercicio para poder contestar a las preguntas y lo he conseguido al final”; “he hecho todos los ejercicios pensando y hasta que no me salía uno no he pasado a otro”.

No obstante alguno escribe:

“he terminado los que me salían y he dejado uno a medias porque no he tenido paciencia para pensar mucho tiempo en la misma regla”.

Algunos sujetos, en su carta, afirman que su grado de interés ha ido aumentando a medida que se trabajaba en el programa:

“la verdad es que las clases están muy bien, al principio me parecía un rollo pero luego ya no”; “el programa al principio me pareció aburrido pero luego divertido porque siempre estábamos haciendo cosas diferentes”; “al principio no me gustó pero después le he cogido hasta cariño”.

Otros, sin embargo, dicen:

“me ha gustado todo el programa mucho, desde que empezamos”.

En el diario del mediador se recoge el constante esfuerzo que realizaba por crear un ambiente estimulante en el aula, animando siempre la implicación activa de

los sujetos y presentando siempre las actividades de aprendizaje de manera creativa e interesante.

En general, en todas las sesiones se pudo constatar cómo los chicos **acudían con ilusión** al programa. En el diario del mediador se afirma:

“viene entusiasmado, realiza el trabajo fenomenal”; “vienen muy contentos a la sesión, están deseando poner en común sus respuestas”; “viene ilusionada, dice que le encantan las sesiones”.

En el diario de los chicos puede leerse:

“estas clases sí que molan, no se parecen a las otras”.

Sin embargo, hay alguno que de vez en cuando manifiesta:

“estoy cansado y esto no me sirve para nada porque no he aprobado las asignaturas”.

Por otra parte, es importante hacer referencia a la **relación con la mediadora y a la relación entre los sujetos del grupo**. En las cartas anónimas, muchos señalan que lo que más les ha gustado ha sido la confianza que ha habido con los compañeros y la profesora. Estas son algunas de las frases que recogen esta idea:

“en este cursillo ha habido mucho compañerismo y mejor enseñanza que en otras ocasiones”; “lo que más me ha gustado ha sido la gran confianza con la profesora”; “lo que más me ha gustado ha sido que ha habido mucha confianza entre todos los del grupo”; “las clases eran estupendas por estar con los compañeros y hablar entre nosotros”.

Se hacen continuas alusiones a que el **papel de la mediadora** ha sido de gran ayuda. En las cartas se repiten calificativos sobre ella como:

“simpática, buena y paciente con nosotros”.

Muchos escriben frases como:

“nos ha ayudado mucho a expresar nuestras propias ideas”, “nos ha explicado todo lo que no comprendíamos”, “te ayudaba en lo que no sabías y te lo explicaba”, “se ha portado muy bien con nosotros”; “gracias al apoyo de la profesora hemos ido mejorando”.

Quizá el aspecto que más destacan todos es el grado de confianza que ha habido entre el grupo y la mediadora. Muchos señalan que esto ha permitido que el clima en clase fuera relajado y que se estuviese a gusto. Posiblemente como consecuencia de esto, muchos señalan que **“ha habido siempre buen ambiente”** y que **“se podía estar relajado”**. Así, prácticamente todos afirman que se lo han pasado muy bien:

“me lo he pasado muy bien aunque hemos trabajado mucho”; “las clases eran entretenidas y muy divertidas”; “me lo he pasado fenomenal”; “ha estado todo muy bien”; “me lo he pasado estupendamente”.

Varios de los sujetos dirigen su carta a la mediadora que ha trabajado con ellos

diciendo:

“Hola, ¿sabes que soy más lista que antes?. Te lo agradezco por lo que me ayudaste en 2º de la ESO. Ahora estoy mejor en el colegio, he recuperado las asignaturas suspensas”; “gracias por darnos tanta confianza y enseñarnos a pensar”; “te agradezco que nos has ayudado mucho a creernos capaces de hacer las tareas”.

6.- DISCUSIÓN

El programa CORAL pretende la mejora del autoconcepto académico a partir de un entrenamiento adecuado. Aunque en la evaluación de la aplicación experimental de algunos programas de intervención cognitiva se han utilizado instrumentos para medir el autoconcepto, no hay datos relevantes en este tema.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Haywood y Arbitman-Smith en 1982 para evaluar el Programa de Enriquecimiento Instrumental, uno de los instrumentos utilizados fue la “escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris”. Sin embargo, precisamente, este estudio es deficiente por el informe selectivo de los resultados. Así, no se informa de las mediciones hechas a través de diferentes instrumentos, entre ellos, la escala de autoconcepto citada.

Beltrán, en un estudio realizado entre 1987 y 1989 sobre la aplicación del Proyecto Inteligencia Harvard, comprobó cómo el autoconcepto mejoró más en los sujetos de peor rendimiento académico.

El programa CORAL obtiene diferencias estadísticamente significativas, derivadas del entrenamiento, entre el grupo experimental y el grupo de control en la medida del autoconcepto académico.

7.- CONCLUSIÓN

Los resultados de la aplicación del programa **CORAL** llevada a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Butarque de Leganés constatan una mejora estadísticamente significativa ($P < 0,01$) en el **Autoconcepto Académico** (cuestionario de autoconcepto AFA) de los sujetos del grupo experimental respecto a los del grupo control. Estos resultados cuantitativos se ven corroborados por los resultados de los registros cualitativos. Los sujetos manifiestan expresa y abiertamente que sienten que confían más en sí mismos y estas afirmaciones quedan recogidas tanto en sus propios diarios como en el diario del mediador.

La utilización de registros cualitativos enriquece los resultados de la investigación. A través de estos registros es posible constatar signos palpables del progreso de la mayoría de los sujetos. Los alumnos comenzaron la experiencia manifestándose con frases que reflejan un bajo autoconcepto académico, tales como: *“no sé nada, soy un torpe”* o *“soy nulo en todo esto”* y, a medida que avanzaron las sesiones, nos encontramos con frases que muestran la satisfacción que sienten al percibir su propia mejora: *“cada vez me encuentro con más ánimo”* o *“he mejorado*

mucho porque voy haciendo las fichas más deprisa y me dan ganas de hacer más". En el diario del mediador se recogieron también evidencias de la mejora del autoconcepto académico: *"se cree mucho más capaz y lo intenta"*, *"confía en sus posibilidades"*, *"valora muy positivamente su trabajo"* o *"aumenta su autoestima"*.

8.- REFERENCIAS

- Borkowski, J.G. et al. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En B.F. Jones et al. (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cerrillo, M^a.R. (1999). *Didáctica como intervención para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. (Tesis Doctoral).
- Cerrillo, M^a.R. (2001). Aprender a aprender: intervención socio-cognitiva para el desarrollo del razonamiento lógico en alumnos de E.S.O. *Transformar la realidad: Revista de Investigación y Experiencias Educativas*, 2, 4-10.
- Cerrillo, M^a.R. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 187-199.
- Cerrillo, M^a.R. (2002). Transferencia a la vida y a las áreas del currículum de lo aprendido en un programa para enseñar a pensar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 191-202.
- Feuerstein, R. et al. (1979). *The dynamic assessment of retarder performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.
- Feuerstein, R. et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.
- García, B. (1984). Investigación multivariada aplicada al rechazo escolar: incidencia de valores, motivación y variables de personalidad y autoconcepto. *Informes de Psicología*, 3, 1-2, 173-175.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, I. (1992). Hacia la integración en Psicología: motivación, emoción, cognición e inteligencia como codeterminantes de la acción. En VVAA, *Inteligencia y cognición. Homenaje al profesor Mariano Yela* (pp.157-177). Madrid: Complutense.
- González, M.C. (1994). El autoconcepto y el rendimiento académico. *Comunidad Educativa*, 217, 14-22.
- González, M.C. et al. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de E.G.B. *Revista de psicología de la educación*, 14, 25-44.

- González-Pineda, J.A. et al. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- Justicia, F. et al. (Coords). (2000). *Programas de Intervención Cognitiva*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Machargo, J. (1989). El autoconcepto de los alumnos y su rendimiento académico. *INFAD. Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 2, 92-96, 35.
- Martínez, P. (1992). El desarrollo personal y social: el autoconcepto. *Anales de Pedagogía*, 10, 185-220.
- Martínez, J.M^a. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Moya, A. y García, F. (2001). Los alumnos que viven en ambientes desfavorecidos: respuestas ¿especiales?. *Educación*, 28, 205-212.
- Musitu, G. et al. (1990). La autoeficacia y el autoconcepto: un análisis de dos constructos multidimensionales. *Análisis e Intervención Social*, 1, 371-380.
- Nuñez, J.C. et al. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 3, 587-604.
- Nuñez, J.C. et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 1, 97-109
- Oñate, M^a.P. (1995). Autoconcepto. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds), *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Pacheco, J.L. y Zarzo, J.A. (1993). El niño y la niña con deprivación sociocultural. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M^a.D. (1995). Hacia una escuela centrada en el desarrollo del pensamiento. En C. Genovard et al. (Ed), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas* (173-187). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, L. et al. (1995). Aproximación al autoconcepto. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6, 9, 57-68.
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Sánchez, A. y Villegas, F. (1998). Dificultades por deprivación sociocultural. En A. Sánchez y J.A. Torres, *La educación especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R.J. (1993). Inteligencia práctica en la escuela. En J.A. Beltrán et al., *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Tranche, J.L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 45-47.

- Vila, A. y Eléxpuru, I. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría mediada y práctica pedagógica*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción mediada*. Madrid: Visor.

