

# Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo

---

*Juan de Dios Uriarte Arciniega*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
UPV/EHU.

En los últimos años observamos un creciente interés por profundizar en aspectos relevantes del desarrollo intelectual y el aprendizaje; tanto a la psicología como a la pedagogía les interesa el conocimiento de la influencia que los factores individuales y contextuales tienen sobre el desarrollo cognitivo.

Las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la psicología cognitiva están provocando importantes modificaciones en las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista se viene reafirmando "la importancia del papel activo del sujeto en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje", la naturaleza constructiva personal del sujeto en los procesos de adquisición de conocimientos y la influencia del contexto social y la interacciones en los procesos cognitivos.

En concreto las aportaciones de Vygotski sobre la Zona de Desarrollo Potencial y el papel del adulto u otro compañero más capaz en el desarrollo de las capacidades cognitivas están influyendo poderosamente para ahondar en las perspectivas de la modificabilidad cognitiva.

Como consecuencia de estos enfoques la reforma educativa viene resaltando la importancia de enseñar estrategias de pensamiento y de organizar la actividades escolares de manera que se potencien los procesos de intercambio, colaboración y mediación social. El profesor ve modificada su actuación no sólo como facilitador de los procesos de aprendizaje de los alumnos sino mostrándose él mismo como sujeto que planifica, desarrolla y evalúa toda la labor docente desde un enfoque estratégico.

La organización de las tareas en el contexto de la clase potencian actividades en grupos cooperativos, a partir de la consideración de que todos tienen algo que aportar, y teniendo en cuenta que la existencia de puntos de vista diferentes puede suscitar el conflicto cognitivo y el deseo de alcanzar por sí mismos mejores soluciones.

El desarrollo cognitivo y el aprendizaje llevan consigo el favorecer el conocimiento metacognitivo del sujeto. Una de las variables más importantes del conocimiento metacognitivo se refiere a las variables personales (Flavell, 1981); son variables personales las relativas a la motivación y las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo en cuanto aprendiz, de sus propias capacidades (autoconcepto académico/autoficacia) y de las de sus compañeros (Elosúa y García, 1993).

Desde una perspectiva de construcción activa del conocimiento, de aprendizaje significativo y de interactividad conjunta, es necesario tener en cuenta, además de todos los elementos que facilitan la interacción y el intercambio mutuo, una serie de

factores de tipo más individual, que también forman parte del contexto educativo (Monereo, 1994).

Desde hace tiempo se viene insistiendo en el papel determinante que juegan las variables personales en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje (autoconcepto, autoestima, autoeficacia, ansiedad, motivación, intereses, etc). En nuestro país las investigaciones de Alonso Tapia y colaboradores (1991 y 1993) están marcando el camino a seguir, habida cuenta de su grado de profundización y de integración de lo afectivo y lo cognitivo.

## **1. LAS VARIABLES PERSONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGIA COGNITIVA**

La psicología cognitiva se ha preocupado por estudiar las características generales del proceso de adquisición de conocimientos, de las estructuras subyacentes del pensamiento y de su evolución. El desarrollo cognitivo y el aprendizaje tienen lugar a partir de la actividad constructiva del sujeto en un contexto de interacción social.

Actualmente todas las investigaciones importantes sobre el desarrollo del lenguaje, la inteligencia, la personalidad así como la adquisición de todo tipo de destrezas y conocimientos no pueden prescindir de la dimensión social, es decir, cómo todas las cualidades que mejor caracterizan al ser humano y lo diferencian del resto de los seres vivos solamente surgen, se desarrollan y adquieren caracteres específicos por efecto de la relación del sujeto con sus semejantes, tanto si son adultos u otros niños. El desarrollo humano y el desarrollo cognitivo sólo tienen lugar en un contexto de interacción social.

A no ser por motivos de la propia investigación, los procesos de intercambio o de comunicación entre los sujetos resultan muy difíciles de seccionar o diferenciar entre los distintos aspectos de naturaleza psíquica que están interviniendo: los aspectos lingüísticos, cognitivos, emocionales, prácticos etc. que están presentes, en mayor o menor medida. (Rogoff, 1993).

Una de las características del enfoque cognitivo es su interés por comprender los procesos generales y, al mismo tiempo, su limitación para analizar las diferencias individuales en el aprendizaje y en el desarrollo; así, por ejemplo, los desequilibrios que se producen entre el sujeto y el objeto de conocimiento y las diferencias de opinión y puntos de vista entre los intervinientes en la resolución de un problema. Parece limitarse a un conflicto que se produce en el plano de la lógica y de las perspectivas, sin incluir otros aspectos no-lógicos, como son los factores socioemocionales, que están presentes en todo proceso de interacción y comunicación humana. Da la impresión de que el sujeto de la psicología cognitiva es un ser pensante cuando originariamente y radicalmente es sobre todo un ser que siente.

El modelo de Piaget señala que, para que el sujeto acepte otro punto de vista distinto al suyo, es necesario que se den algunas condiciones: insatisfacción con su punto de vista, interés por explorar nuevas alternativas, la intersubjetividad entre compañeros. Sin embargo en la investigación sobre el desarrollo intelectual y el conflicto cognitivo se ahonda muy poco en estos factores subjetivos e intersubjetivos, a pesar de que los mismos pueden ser altamente relevantes para determinar las condi-

ciones óptimas del conflicto y del progreso cognitivo, así como los posibles impedimentos socioemocionales que pueden existir para avanzar hacia un nivel de equilibrio cualitativamente superior.

Partiendo de principios teóricos diferentes, el modelo de Piaget y el de Vygotski coinciden al destacar la importancia de la interacción social como mecanismo que facilita el desarrollo cognitivo. La interacción social evidencia al sujeto la insuficiencia de una determinada creencia o punto de vista y le incita a adoptar el punto de vista del otro, considerado cualitativamente diferente y más adecuado para la comprensión y resolución del problema planteado.

Sin embargo difieren notablemente entre sí cuando explican las características óptimas de los sujetos que intervienen en la resolución conjunta de un problema tanto si se trata de una interacción niño-adulto o entre iguales. Mientras en la perspectiva de Piaget el conflicto es el resultado de las diferencias de opinión entre al menos dos iguales dispuestos a cooperar, Vygotski sitúa el conflicto óptimo en la interacción entre un experto y un aprendiz, en la zona de desarrollo próximo. Un experto es el adulto pero también es el compañero que se muestra más capaz en destreza y comprensión para realizar correctamente la tarea (Rogoff, 1993). Para Coll, la interacción social ideal es aquella en la que se confrontan puntos de vista y esquemas moderadamente divergentes entre los participantes

Las implicaciones y consecuencias que se derivan de ambos modelos son enormes, tanto en un plano teórico como en la práctica educativa. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje escolar, la adopción de un modelo u otro afecta entre otros aspectos a la manera de organizar las situaciones de aprendizaje y al papel que en el desarrollo intelectual juegan las interacciones profesor- alumno y alumno-alumno.

El conflicto sociocognitivo tipo implica procesos de intercambio comunicativo. Cada participante expresa lo que hay que hacer, cómo, por qué; cada participante toma en cuenta su punto de vista y la del compañero y juntos deciden cuál es la mejor solución. Sin embargo cuando dos sujetos están juntos tratando de resolver un problema, vemos cómo uno de ellos dice sintéticamente lo que hay que hacer y el compañero le imita. Si ambos sujetos son de competencia cognitiva semejantes, no hay conflicto y lo que uno propone es aceptado por el otro, sin más. Posiblemente cuando los intervinientes son de competencia parecida y con niveles de autoeficacia alta, la menor discrepancia en la manera de resolver el ejercicio puede dar lugar a una discusión intensa, no tanto por el convencimiento propio de la solución sino por hacerse valer como persona ante el otro. También puede ocurrir que entre dos sujetos de nivel de competencia cognitiva semejante no hubiera confrontación de ideas y uno de ellos con un nivel de autoestima bajo (o de autoeficacia bajo) aceptara, al menos provisionalmente, la solución aportada por el otro aun cuando inicialmente no estuviera convencido de que fuera correcta.

El problema que estoy planteado es el siguiente: en las situaciones de interacción social, y en particular en situaciones de cooperación para el aprendizaje y la resolución de problemas de alto contenido cognitivo, las variables interactivas no son sólo de naturaleza cognitiva sino que las variables socioemocionales condicionan el curso de la cooperación, los posibles contrastes de puntos de vista y la manera de resolver las divergencias. Estas circunstancias influyen notablemente en el progreso y la consistencia del aprendizaje constructivo.

Tanto cuando se intentan diseñar situaciones de aprendizaje como cuando se analizan las distintas interacciones reales que se producen en el aula podemos comprobar que los aspectos cognitivos, lógicos o discursivos no son los únicos que están presentes. Las conductas intelectuales no tienen un funcionamiento autónomo e independiente de los procesos propiamente psicosociales, es decir, el sujeto cuando interactúa lo hace con su intelecto, su lenguaje, sus emociones, sus creencias, expectativas, etc. El pensamiento, en cuanto producto del acto intelectual, tiene entre sus elementos básicos a la "intención", la actitud, la atribución, etc, aspectos del orden de la subjetividad, (Wallon), además de los factores "objetivos" propiamente dichos.

Es necesario tener en cuenta los aspectos contextuales del proceso de enseñanza aprendizaje: el conjunto de factores que determinan la percepción que el estudiante tiene de la acción educativa (Rogoff, 1982). Son factores unas veces explícitos y la mayoría implícitos, relativos a sí mismo, a la tarea, al entorno físico, al entorno cultural, a los grupos sociales a los que pertenece, sus experiencias anteriores, etc.

Aun cuando la tarea a realizar tenga un alto contenido cognoscitivo, es necesario que se den en el niño otras condiciones que a nuestro juicio son muy importantes. Por ejemplo, que esté motivado para hacerla bien, que se represente correctamente la situación, que posea un nivel de autoeficacia suficiente o ligeramente alto, etc. En las situaciones de aprendizaje mediante interacción social cabe tener en cuenta por consiguiente los aspectos subjetivos de cada uno de los participantes.

Desde este punto de vista, en el análisis del desarrollo cognitivo mediante procesos de interacción social, sea entre iguales o en relación con un experto, hay que tener en cuenta lo que podríamos llamar aspectos subjetivos de cada uno de los participantes, pues afectan tanto a la dinámica de la propia interacción social como a los resultados de la misma, esto es, a la naturaleza del conflicto y al desarrollo cognitivo. La disposición cognitiva para indagar y resolver el problema, la capacidad para escuchar al otro, para dar una opinión propia con decisión, para desafiarse intelectualmente cuando es necesario, para adoptar el punto de vista del otro cuando el suyo ha demostrado su falta de oportunidad, etc. son aspectos psicológicos subjetivos que no se pueden aislar en el análisis de los procesos cognitivos de naturaleza social, si no es a riesgo de distorsionar la realidad y de llegar a conclusiones irreales aunque formalmente sean correctas.

*"Posiblemente algunas situaciones afectivas constituyan contextos operacionales, cuya complejidad impida al individuo el aislamiento de las variables necesarias para la aplicación de un determinado tipo de operaciones, que pueden realizarse sin dificultad en otros contextos operacionales de signo distinto. Un análisis operatorio de situaciones que se engloban dentro del apartado que denominamos "afectividad", podría, sin duda, aportar un nuevo enfoque al estudio, tanto de los problemas que presenta el extenso campo de lo que llamamos "afectividad" como el no menos extenso campo de lo denominamos inteligencia" (Moreno y Sastre, 1980: 246).*

Cuando dos sujetos tratan de resolver conjuntamente un problema y surge entre ellos un conflicto cognitivo, cabe preguntarse cuáles son las variables interactivas que intervienen para que se produzca el progreso cognitivo y si estas son variables fundamentalmente cognitivas o de otro tipo: motivación, autoconcepto, la experiencia social anterior, la experiencia en situaciones y trabajos cooperativos, etc, así como la interrelación entre las variables cognitivas y las no-cognitivas.

Tomemos una situación de aprendizaje de la realidad escolar. Es la clase de matemáticas del un grupo de 5° de EGB. En los días anteriores los alumnos han estado trabajando en el aprendizaje de las nociones de números mixtos a partir de un método que se basa en los principios del aprendizaje constructivo y cooperativo. Es una forma de abordar el aprendizaje de las matemáticas que los alumnos vienen practicando desde 2° de EGB. Al comienzo de la clase la profesora solicita a los alumnos a que se agrupen por parejas. Cada uno busca a su compañero habitual. Les pide que traten de hacer juntos varios ejercicios. El primero de ellos es el siguiente:

$2 < \dots < 3$  . No sabemos cómo, pero Jon y Mikel han escrito en su libro:  $2 < 5/2 < 3$ . Cuando supone que todos los alumnos han terminado la tarea la profesora pide a otro alumno que salga a la pizarra y haga el ejercicio delante de todos. Ese alumno escribe directamente, sin dar ninguna explicación:  $2 < 7/3 < 3$ . La profesora pregunta a la clase si están de acuerdo con la solución propuesta. Todos parecen asentir pues nadie dice nada.

La clase continúa de forma parecida y en un momento determinado la profesora observa que Jon ha borrado de su libro la solución  $5/2$  y encima ha escrito  $7/3$ . Cuando la profesora le interroga sobre el por qué de ese cambio Jon le dice que, porque esa era la solución, ella misma la había dado por buena y nadie había expresado lo contrario. Cuando la profesora trata de averiguar cómo había llegado a la solución  $5/2$  y por qué la había rechazado y reemplazado por  $7/3$ , Jon no es capaz de dar una explicación, baja la cabeza y su mirada se clava en la mesa. Poco después la profesora se aleja y la clase continúa.

Este ejemplo puede tener la siguiente variante.

La profesora ha mandado unos deberes para casa, entre los cuales se encuentra el ejercicio apuntado. Jon no sabe cómo hacerlo y le pide ayuda a su padre. Este trata de hacerle ver que si están trabajando con fracciones, el n° que hay que buscar es una fracción. Que un n° mayor que 2 y a la vez menor que 3 no puede ser un n° entero sino una fracción; que un n° entero puede ser expresado también mediante una fracción cuyo numerador es un múltiplo exacto del denominador. Pone varios ejemplos. Posteriormente llega a la conclusión de que la solución puede ser  $5/2$ . Jon le expresa a su padre que le ha entendido y escribe en su libro  $5/2$ . Al día siguiente la profesora pide a otro alumno que salga a la pizarra y haga el ejercicio delante de todos. Ese alumno escribe directamente, sin dar ninguna explicación:  $2 < 7/3 < 3$ . La profesora pregunta a la clase si están de acuerdo con la solución propuesta. Todos parecen asentir, pues nadie dice nada en contra. Esa tarde el padre observa los cambios que Jon ha realizado al apuntar la solución de  $7/3$ . El padre le pregunta que por qué es mejor la solución ahora apuntada y Jon no le contesta nada.

## 2. FACTORES PERSONALES DE LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Los procesos de enseñanza aprendizaje pueden ser entendidos como sistemas complejos de comunicación humana. Ocupando roles específicos, los alumnos y los profesores se comunican, coordinan y complementan mutuamente para lograr objetivos, tanto explícitos como implícitos. Es la comunicación la que puede despertar y alentar al alumno a aprender más y mejor, a ser mayor, a desarrollarse completamente.

Durante los procesos de intercambio o de comunicación entre los sujetos resulta muy difícil diferenciar los distintos aspectos de naturaleza psíquica que están interviniendo: los aspectos lingüísticos, cognitivos, emocionales, prácticos etc. están presentes, en mayor o menor medida.

Dependerá sobre todo de la calidad de la comunicación, en mayor medida que de la cantidad, que los objetivos se alcancen para beneficio del alumno. Pero, incluso en una escuela activa, democrática y participativa, el papel del profesor se destaca del resto de los alumnos. Resulta necesario que el profesor esté cercano a sus alumnos, les comprenda, les oriente y les ayude a resolver sus dificultades; pero no se puede confundir su rol con el de los demás alumnos o compañeros de clase. Por ello en la relación educativa los rasgos de tipo socio-afectivos del profesor son tanto o más importantes que los de tipo intelectual-directivo, hasta el punto de que si el profesor no se muestra respetuoso con la personalidad de cada alumno, si no es capaz de crear un ambiente de respeto mutuo, de relación positiva y apoyo incondicional, las funciones de naturaleza cognoscitiva se verán afectadas negativamente. En consonancia serían rasgos de personalidad del buen maestro, entre otros, la capacidad para aceptar a todos los alumnos por el mero hecho de serlos, mostrarse solícito para orientarles en su aprendizaje, comprenderles globalmente (Postic, 1982).

El alumno se atribuye a sí mismo ciertas cualidades, insuficiencias o defectos, en función de la forma en que es percibido por los que le rodean, profesores, compañeros, y por las actitudes manifiestas o veladas que muestran ante él. Hay que tener en cuenta que estamos en una etapa del desarrollo psicológico y en un contexto familiar y social donde lo escolar es casi lo más importante que le ocurre al alumno y su experiencia modula el resto de aspectos. Para el niño resulta muy difícil diferenciar entre su identidad personal y el autoconcepto académico, y aunque en la escuela le juzgasen solamente por sus rendimientos, que no es lo habitual, las valoraciones que en este campo perciba sobredeterminarán su personalidad global. Así el "buen alumno" y el "mal alumno" estarán respectivamente sobrestimados, positiva o negativamente, por sí mismos y por las personas de su entorno.

Han sido bastante estudiados los efectos de las representaciones mentales del profesor y su autoconcepto en las expectativas que de ellas se derivan, en el rendimiento académico de sus alumnos y en sus respectivos autoconceptos (Goñi, 1996). Ocurre que las concepciones previas que el profesor tiene sobre los alumnos determinan, en parte, las diferencias en el modo de relacionarse con ellos. Si algo caracteriza a la educación escolar es que se realiza de modo presencial y en grupos más o menos numerosos. El alumno que acude a la escuela tiene en su clase a sus iguales, sus rivales, sus compañeros de aprendizaje mutuo y de juego, e incluso a sus amigos. Simplemente la presencia del resto de compañeros como testigos está condicionando las relaciones entre los profesores y los alumnos y las de los alumnos entre sí.

Los alumnos están pendientes de las valoraciones que puede recibir de su competencia por parte de los otros o de sí mismo. En algunos casos su actuación está determinada por una elevada motivación de logro, en otros es el miedo al fracaso lo que condiciona sus trabajos, hasta el punto que tratan de evitar las tareas en las que han de competir con alguno de sus compañeros. Hay alumnos que están más pendientes de lo que pueden pensar de él sus compañeros o profesores que de la propia tarea. Así algunos sólo trabajan cuando el profesor está a su lado, otros evitan dar las respuestas adecuadas para no ser etiquetados como "empollones".

Estas y otras variables personales son de suma importancia para comprender la dinámica de las relaciones en el aula. Sin pretender ser exhaustivo cabría citar: el manejo de las situaciones de incertidumbre y de los errores, el locus de control externo o interno, la atención puesta en el proceso o en el resultado, la percepción de la figura del profesor como ayuda o sancionador de sus trabajos.

*"Tradicionalmente, la influencia de los factores personales en el aprendizaje ha sido explicada a partir de la existencia de diferencias individuales, entendidas como características personales, que existen al margen del contexto del aula" (Monereo, 1994: 79), como si se trataran de rasgos estables que marcan diferencias individuales de carácter determinante cuando podemos comprobar que son en gran medida las propias experiencias escolares las que determinan la formación de esas características.*

"El rendimiento académico de un alumno depende de las capacidades que se tienen y también de las que se cree tener y de las actitudes que de esa creencia se derivan (Marchago, 1991: 62). En el mismo sentido señala este autor: *"El concepto que el alumno tiene de sí mismo condiciona toda su actividad, sus esfuerzos, expectativas y sus niveles de motivación y aspiración"* (Marchago, 1991: 69). En el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de pensamiento, *"la percepción y valoración de las propias habilidades puede determinar el comportamiento más o menos estratégico"* (Monereo, 1994: 81).

L'Ecuyer (1978) define el autoconcepto como la manera en que se percibe uno a sí mismo, sus capacidades y aptitudes, sus cualidades y defectos, sus gustos e intereses, así como las imágenes sociales, de bueno o malo, de competente o incompetente. La formación del autoconcepto de un niño está muy relacionada con lo que ocurre en la vida escolar. El sentimiento y la percepción propia de la competencia, productividad y eficacia se revalidan continuamente cuando el alumno se enfrenta a las tareas y actividades escolares, en relación con los compañeros y el profesor.

El éxito escolar no es una garantía absoluta de que el alumno tenga un autoconcepto positivo, pero sí aumenta la posibilidad de que sea el caso. Por el contrario, experiencias de fracaso sí contribuyen a que el alumno desarrolle un autoconcepto negativo.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Existen numerosos estudios que ponen en evidencia las relaciones mutuas, causales o no, entre el rendimiento académico y el autoconcepto general y académico (García Correa, 1993: 165). Pero la mayoría de estas investigaciones se centran en el rendimiento como producto, a partir de las calificaciones escolares o notas.

Si el aprendizaje escolar y el autoconcepto se van conformando mediante procesos de interacción complejos del sujeto con los otros, adultos y compañeros, los estudios correlacionales difícilmente pueden captar los aspectos sustanciales de la dinámica interna de las relaciones entre autoconcepto y aprendizaje. Por esta razón proponemos centrarnos en el estudio de los intercambios comunicativos que se establecen entre los sujetos que participan en la actividad del aula, y en concreto entre un alumno y sus compañeros.

Parafraseando a Monereo (1994), el problema que nos planteamos se podría formular así:

- ¿En qué medida el desarrollo de un autoconcepto académico más o menos positivo, ya sea de carácter general o específico, influye en la dinámica de la interacción con los compañeros en situaciones en las que el objetivo es resolver juntos una tarea de alto nivel cognitivo? ¿Cómo se proponen las soluciones a los problemas y cómo son tenidas en cuenta por el otro?

- ¿Las diferencias de niveles y tipos de autoconcepto académico influyen en el grado de apropiación de las propuestas del otro cuando se pasa de un trabajo por parejas a una situación de trabajo individual?

- ¿Existen diferencias significativas entre los sujetos de alto y bajo nivel de autoconcepto académico en la toma de conciencia y en la manera de expresar y resolver los conflictos cognitivos que se puedan plantear?.

- ¿Cabría la posibilidad de atribuir al autoconcepto académico bajo, o negativo la responsabilidad de ciertas inhibiciones intelectuales de algunos alumnos, entendida ésta como una restricción de las posibilidades de pensar con eficacia?

- Hasta qué punto las diferencias de autoconcepto académico entre los sujetos están acompañadas o no de diferencias reales de competencia, eficacia y productividad ante las tareas, y si estas diferencias se manifiestan de igual manera cuando se trata de un trabajo individual o en pequeño grupo/ pareja.

- ¿Las experiencias anteriores en situaciones de trabajo cooperativo amortigua los efectos negativos del autoconcepto académico negativo, al comparar sus procedimientos y resultados con otros sujetos también con autoconceptos negativos pero sin experiencia significativa en situaciones de aprendizaje cooperativo?

#### **4. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACION**

1. Se seleccionan dos grupos naturales de alumnos de la Educación Primaria, con edades aproximadas de 10-11 años.

- Grupo A: Experiencias continuadas en trabajos por parejas.

- Grupo B: Poca o casi ninguna experiencia continuada en trabajos por parejas.

2. Se aplica a todos los alumnos un Cuestionario de Autoconcepto Académico, previa revisión y modificación pertinente de los ya publicados.

3. Se solicita a todos los sujetos que realicen individualmente al menos tres ejercicios de razonamiento lógico. Los ejercicios pueden ser extraídos de alguno de los Tests de Inteligencia comercializados, en particular aquellos que supongan elección múltiple de la respuesta y no estén saturados en otros factores (culturales, verbales, espaciales).

4. Se corrigen los Cuestionarios de Autoconcepto y se evalúa el nivel alcanzado por cada sujeto. Se establecen tres categorías de sujetos según su autoconcepto: Alto, Medio y Bajo.



5. En cada uno de los grupos naturales se determinan distintos tipos de emparejamientos. Alto- Alto; Medio-Medio; Bajo-Bajo; Alto- Medio, Alto- Bajo, Medio- Bajo. Se les propone la realización conjunta de otros tres ejercicios similares a los anteriores. Al finalizar, cada uno de ellos rellena un cuestionario cerrado, de elección múltiple de respuesta, donde se investiga el proceso que han seguido, las propuestas habidas, los tipos de discusión, etc.

6. Para finalizar de nuevo todos los sujetos vuelven a contestar a otros tres ejercicios parecidos a los anteriores.

7. Análisis de las respuestas. Valoraciones. Redacción del informe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

CASTRO, J.A. (1985): *Los "Sistemas de Perturbaciones". Un método psicopedagógico para la reeducación cognitiva*. Salamanca: Universidad Pontificia.

ELOSUA, M<sup>a</sup>.R. y GARCIA, E. (1993): *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.

GONZALEZ-PIENDA, J.A.; NUÑEZ, J.C. (1994): "Relevancia del autoconcepto para el aprendizaje y el rendimiento escolar". *Actas del III Congreso Infad*, 278-284. León: Universidad de León.

GOÑI, A. (1996): "Autoconcepto y autoestima". En A. Goñi Ed): *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

MARCHAGO, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

MONEREO, C, CASTELLO, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PEREZ, M.LI. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

MORENO, M. y SASTRE, G. (1980): *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona: Gedisa.

POSTIC, M. (1982): *La relación educativa*. Madrid: Narcea

ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en la interacción social*. Barcelona: Paidós.