

ANEXOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
MARCO TEÓRICO	31
1. LA INTERVENCIÓN MEDIANTE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN.	33
1.1. Aspectos introductorios.	33
1.1.1. La orientación en el núcleo de la educación y el "Career Education" en el marco de la reforma educativa.	36
1.1.2. Modelos de intervención en orientación.	48
1.1.2.1. El Modelo de Counseling.	57
1.1.2.2. El Modelo de Servicios.	63
1.1.2.3. El modelo de programas.	70
1.1.2.4. El Modelo de Servicios actuando por Programas.	84
1.1.2.5. El modelo de consulta triádica (asesoramiento).	89
1.1.3. Consideraciones finales.	106
1.2. Aproximación al concepto de programa.	111
1.3. Elementos de un programa de orientación.	114
1.3.1. Fase I: la evaluación de necesidades educativas.	116
1.3.2. Fase II: el diseño del programa.	119
1.3.3. Fase III: la aplicación del programa.	128
1.3.4. Fase IV: la evaluación de proceso y final.	132
1.4. Consecuencias de la intervención por programas.	135
2. LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.	141
2.1. Introducción.	141

2.2. El diseño de los programas.	143
2.3. Presentación y contenido de los programas.	146
2.3.1. El programa de orientación del clima del aula.	149
2.3.2. El programa de la motivación académica y de formación.	151
2.3.3. El programa de orientación de la atención en el aula.	153
2.3.4. El programa de orientación de los hábitos de estudio.	154
2.3.5. El programa de autoestima académica y profesional.	157
2.3.6. El programa de educación de la disciplina en el aula.	158
2.3.7. El programa de adaptación al cambio.	159
2.4. La evaluación de necesidades y la elaboración de objetivos.	159
2.5. Las actividades: estrategias para la mejora.	162
2.6. Pasos y pautas para el desarrollo de los programas de orientación.	164
<hr/>	
3. LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN.	173
3.1. Aspectos introductorios.	173
3.2. El concepto de evaluación de programas.	175
3.3. Modelos de evaluación de programas.	182
3.3.1. Clasificación de los modelos de evaluación.	183
3.3.2. Aportaciones de los distintos modelos a un proceso de evaluación de la intervención por programas de orientación.	216
3.4. Los diferentes tipos de evaluación implicados en la evaluación de la intervención por programas.	221
3.4.1. La descripción y análisis del contexto y la evaluación de necesidades.	225
3.4.1.1. La descripción – análisis del contexto de intervención.	226
3.4.1.2. La evaluación o diagnóstico de necesidades.	228
3.4.2. La evaluación de la programación de la intervención.	233
3.4.3. La evaluación del proceso de intervención.	235

3.4.4. La evaluación de los efectos de la intervención. _____	239
3.4.4.1. La evaluación de la eficacia de la intervención. _____	240
3.4.4.2. La evaluación de la eficiencia de la intervención. _____	241
3.4.4.3. La evaluación de la efectividad y del impacto de la intervención. _____	243
3.4.5. La evaluación del proceso de evaluación. _____	248
BLOQUE METODOLÓGICO _____	251
4. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS: OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN. _____	253
4.1. Aspectos introductorios. _____	253
4.2. El planteamiento general de la evaluación. _____	254
4.3. Los objetivos generales de la evaluación del proceso de intervención. _____	262
4.4. Criterios para la realización de una evaluación de la intervención por programas. _____	266
4.4.1. El análisis del contexto de intervención. _____	276
4.4.2. La evaluación de la programación de la intervención. _____	278
4.4.3. La evaluación del desarrollo de la intervención. _____	279
4.4.4. El logro o eficacia de la intervención. _____	281
4.4.5. El impacto de la intervención por programas. _____	283
4.4.5. La evaluación de la propia evaluación. _____	284
5. LA METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS. _____	289
5.1. Aspectos introductorios: justificación de la metodología utilizada. _____	289
5.2. El diseño de investigación en la evaluación de la intervención por programas. _____	292
5.3. La validación de los criterios evaluativos de la intervención por programas. _____	302

5.4. El proceso de recogida de información para la evaluación de la intervención por programas.	306
5.5. Presentación de los instrumentos utilizados en la investigación.	314
5.5.1. Los cuestionarios de evaluación inicial y final que incorporan cada uno de los programas utilizados.	315
5.5.1.1. Características comunes de los cuestionarios:	315
5.5.1.2. Características específicas de los cuestionarios:	319
5.5.2. Fiabilidad de los instrumentos.	328
5.5.3. Las fichas de seguimiento de la aplicación de los programas.	334
5.5.4. Los cuestionarios para la evaluación de la intervención por programas.	338
5.5.4.1. Características comunes de los cuestionarios para la evaluación del proceso de intervención por programas.	339
5.5.4.2. Características específicas de cada cuestionario de evaluación del proceso de intervención por programas.	342
5.5.5. Otros instrumentos y técnicas utilizados para la evaluación.	347
5.6. El proceso de análisis de la información.	348
PARTE EMPIRICA	355
6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN.	357
6.1. Introducción.	357
6.2. Aspectos generales de los centros de capacitación agraria.	359
6.3. Características del proceso de orientación antes de la intervención por programas. Los orígenes de la intervención por programas.	362
6.4. Características de los agentes implicados en el proceso de intervención: orientadores, tutores, profesores y alumnos.	364
6.5. Síntesis valorativa de los aspectos más destacables del contexto de intervención.	378

7. LA EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE LA INTERVENCIÓN. ____	383
7.1. Descripción de las fases del proceso de intervención. _____	383
7.1.1. Primera fase: objetivos, pretest y planificación del curso. ____	384
7.1.2. Segunda fase: aplicación de actividades y sesiones de seguimiento. _____	386
7.1.3. Tercera fase: evaluación del proceso y de resultados, difusión y análisis de las perspectivas de continuidad. _____	388
7.2. Descripción y evaluación del proceso de asesoramiento. _____	389
7.2.1. Actuaciones realizadas para la puesta en marcha del proceso de intervención. _____	389
7.2.2. Proceso de asesoramiento seguido en el curso 94 – 95. ____	394
7.2.2.1. Primera reunión. _____	395
7.2.2.2. Segunda reunión. _____	396
7.2.2.3. Tercera reunión. _____	397
7.2.2.4. Cuarta reunión. _____	397
7.2.3. Proceso de asesoramiento seguido en el curso 95 – 96. ____	398
7.2.4. Proceso de asesoramiento seguido en el curso 96 – 97. ____	407
7.3. Síntesis valorativa de la programación de la intervención. _____	419
8. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN. _____	425
8.1. Descripción del proceso de intervención. _____	425
8.1.1. La elección del programa de intervención. _____	426
8.1.2. La pasación de los cuestionarios de evaluación inicial en el aula y su tabulación. _____	429
8.1.3. Los compromisos adquiridos por cada profesor y el desarrollo de estrategias. _____	431
8.1.4. El desarrollo de las estrategias de intervención en el aula. ____	433
8.1.5. Descripción de algunos aspectos destacables del proceso de intervención. _____	434
8.1.6. La pasación de los cuestionarios de evaluación final: cambios observados en los grupos. _____	442
8.2. Síntesis valorativa del proceso de intervención. _____	443

9. LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN. _____	449
9.1. Cuestiones previas. _____	449
9.2. Análisis de los resultados obtenidos a través de los distintos programas. _____	450
9.2.1. Comprobación de la eficacia global de la intervención. _____	452
9.2.2. Comprobación de la eficacia de los programas por zonas geográficas. _____	454
9.2.3. Comprobación de los resultados de la intervención según el curso académico en que se aplica el programa. _____	459
9.2.4. Eficacia de la intervención según el programa aplicado. _____	465
9.2.5. Eficacia de la intervención por escuelas. _____	470
9.3. Análisis de la eficacia del proceso de intervención. _____	482
9.4. Síntesis valorativa de la eficacia de la intervención. _____	493
10. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN. _____	497
10.1. Cuestiones previas. _____	497
10.2. El análisis del impacto de la intervención. _____	498
10.3. Aspectos que favorecen la intervención por programas. _____	504
10.4. Aspectos que dificultan la intervención por programas. _____	506
11. CONCLUSIONES FINALES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. _____	513
BIBLIOGRAFÍA _____	519
ANEXOS _____	543

ÍNDICE DE CUADROS, ESQUEMAS Y GRÁFICOS

Capítulo 1

Esquema nº1: Enfoque de triangulación. _____	96
Esquema nº2: Fases del proceso de asesoramiento. (Adaptado de Amador, 1993). _____	101
Cuadro nº1: Aspectos a tener en cuenta para la elección del modelo de orientación a utilizar. _____	108
Cuadro nº2: Fases y elementos de un programa de orientación. _____	115
Esquema nº3: Planificación de la evaluación en la elaboración y aplicación de programas. _____	134

Capítulo 2

Esquema nº4: Activadores de la formación y procesos educativos integrados en el núcleo formativo (Montané y Martínez: 1994) _____	147
Cuadro nº3: Contenidos de algunos programas que trabajan el clima del aula. _____	150
Esquema nº5: Factores integrantes del clima del aula. _____	151
Cuadro nº4: Contenidos de distintos programas sobre motivación académica. _____	152
Cuadro nº5: Contenidos de programas que tratan la atención en el aula. _____	153

Índice de cuadros esquemas y gráficos

Cuadro nº6: Contenidos de distintos programas de hábitos de estudio (adaptado de Rodríguez Espinar y otros, 1994) _____156

Cuadro nº7: Los contenidos de algunos programas de autoestima. ____157

Cuadro nº8: Los contenidos del programa de disciplina. _____158

Esquema nº6: Pasos para el desarrollo de la intervención por programas. _____165

Cuadro nº9: Temporización del proceso de intervención por programas. _____171

Capítulo 3

Cuadro nº10: Clasificaciones de modelos de evaluación según diversos autores. _____186

Esquema nº10: El modelo CIPP de Stufflebeam (en Sanz, 1990)_____195

Esquema nº11: Fases de la evaluación según el modelo de evaluación respondente de Stake. (En Alvira: 1991) _____204

Cuadro nº11: Cuestiones evaluativas y sus respectivos conjuntos de datos según Atkinson. (En: Álvarez y otros, 1996) ____206

Cuadro nº12: Diferencias entre objetivos del cliente y objetivos del programa según Lombana. _____208

Cuadro nº13: Cuestiones evaluativas según el tipo de objetivos y el tipo de evaluación según Lombana. (En: Álvarez y otros, 1996) _____209

Cuadro nº14: Las aportaciones de los distintos modelos a un proceso evaluativo de la intervención por programas. _____219

Esquema nº12: La evaluación como núcleo del proceso de intervención por programas. (En Álvarez González y otros,1996).____222

Esquema nº13: Modalidades de evaluación según las fases de la implantación de un programa. Fuente: Rodríguez Espinar y otros, 1993: 597) _____224

Capítulo 4

Cuadro nº15: Las cuestiones que debe contemplar un diseño de evaluación. (Jiménez Jiménez, 1999) _____257

Esquema nº14: Fases de la investigación evaluativa (En: Latorre y otros, 1996) _____258

Esquema nº15: Fases del proceso de evaluación de programas según Rodríguez Espinar y otros (1993: 599-600) _____259

Capítulo 5

Cuadro nº16: Criterios para la evaluación de programas en cada fase de la evaluación según Sobrado y Porto _____270

Cuadro nº17: Criterios evaluativos para evaluar la evaluación. _____288

Esquema nº16: Proceso interactivo de recogida de información necesaria para evaluar un proceso de intervención por programas (adaptado de Werner y Schoepfle, 1987) __307

Capítulo 6

Cuadro nº 18: Actividades de orientación realizadas por los centros y escuelas de capacitación agraria. _____363

Gráfico nº 1: Distribución de la muestra de profesores según la titulación de procedencia. _____368

Gráfico nº2: Distribución de los profesores según el genero. _____368

Gráfico nº3: Cursos y número de profesores donde se han aplicado los programas _____369

Tabla nº1: Asignaturas y número de profesores donde se han aplicado los programas. _____370

Tabla nº2: Profesores participantes en programas. _____371

Gráfico nº4: Relación de programas aplicados por centros y número de profesores. _____377

Capítulo 7

Cuadro nº19: Programación de la intervención por programas. _____	384
Cuadro nº20: Factores que pueden favorecer o dificultar el proceso de intervención por programas. _____	391
Cuadro nº21: Aspectos que pueden favorecer o dificultar la intervención por programas según los tutores (curso 95-96) _____	400
Tabla nº3: Asistencia del profesorado a las reuniones de seguimiento propuestas por el asesor en el curso 95 – 96. _____	404
Tabla nº4: Número de sesiones de seguimiento realizadas por los orientadores y profesores asistentes en el curso 96 –97. _____	408
Cuadro nº22: Distribución de las reuniones de seguimiento realizadas por los orientadores de los centros en el curso 96 – 97. _____	411
Tabla nº5: Asistencia del profesorado a las reuniones mantenidas por el asesor externo. _____	417
Cuadro nº23: Planificación de la temporización de las acciones a desarrollar. _____	422
Cuadro nº24: Aspectos destacables de la evolución de la programación de la intervención. _____	424

Capítulo 8

Cuadro nº25: Proceso seguido en los centros para elegir el programa de intervención. _____	427
Tabla nº6: Número de compromisos asumidos por los profesores. ____	431
Tabla nº 7: Compromisos adquiridos por los profesores. _____	432
Cuadro nº26: Actividades más desarrolladas por el profesorado. _____	434
Cuadro nº27: Descripción de la evolución del proceso de intervención. _____	441
Cuadro nº 28: Evolución de la implicación del orientador en el proceso	

de aplicación de programas. _____ 445

Capítulo 9

Tabla nº8: Resultados globales de la intervención. _____ 453

Tabla nº9: Diferencias globales entre las zonas en el pretest y en el postest. _____ 455

Tabla nº10: Diferencias entre zonas en el pretest. _____ 456

Tabla nº11: Diferencias entre zonas en el postest. _____ 457

Tabla nº12: Diferencias observadas en el pretest – postest en cada una de las zonas. _____ 458

Tabla nº13: Casos que han obtenido mejores, iguales o peores resultados en el pretest y postest en porcentajes. _____ 458

Tabla nº14: Diferencias entre cursos académicos. _____ 459

Tabla nº15: Diferencias entre años en el postest _____ 460

Tabla nº16: Diferencias observadas en el pretest – postest en cada uno de los cursos. _____ 461

Tabla nº17: Casos que han obtenido mejores, iguales o peores resultados en el postest y pretest en porcentajes por cursos. _____ 461

Tabla nº18: Comparación de resultados según la zona y el curso. _____ 463

Tabla nº19: Comparación de resultados según el programa aplicado. _____ 466

Tabla nº20: Comparación general de la intervención por escuelas. _____ 471

Tabla nº21: Comparación de resultados del programa de adaptación al cambio según el centro. _____ 471

Tabla nº22: Comparación de resultados del programa de atención según el centro. _____ 472

Tabla nº23: Comparación de resultados del programa autoestima según el centro. _____ 473

Índice de cuadros esquemas y gráficos

Tabla nº24: Comparación de resultados del programa de motivación según el centro. _____ 476

Tabla nº25: Comparación de resultados del programa de clima según el centro. _____ 478

Tabla nº26: Comparación de resultados del programa de disciplina según el centro. _____ 480

Tabla nº27: Comparación de resultados del programa de hábitos de estudio según el centro. _____ 481

Cuadro nº29: Cambios producidos en la implicación del orientador de los centros en el proceso de orientación. _____ 486

Cuadro nº30: Proceso de aplicación de programas seguido por los centros. _____ 487

Tabla nº28: Evolución de la participación del profesorado en los tres años de asesoramiento. _____ 489

Cuadro nº31: Motivos expresados por los orientadores por las que se manifiesta un incremento, disminución o mantenimiento del número de profesores que aplican programas. _____ 490

Anexo nº1: Programas de orientación
utilizados

L' ORIENTACIO DE L'ATENCIO A L'AULA

ASPECTES DESCRIPTIUS.

1. IMPORTÀNCIA DE L'ATENCIÓ

Encara que a la classe, un alumne rep informació dels companys que parlen, de la manera de vestir d'un amic, els i les alumnes que entren o surten, aquest és capaç de seguir el fil de l'explicació del professor. Això és possible perquè posseeix un mecanisme anomenat atenció que li permet concentrar-se en allò que vol i prescindir d'altres informacions.

L'atenció i la motivació es consideren els dos activadors principals dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

Sense un determinat nivell d'atenció necessari en l'adquisició dels continguts l'alumne no aprèn, es distreu i s'avorreix.

El professor ha de saber el nivell d'atenció que requereixen les tasques d'aprenentatge teòric i pràctic i les estratègies d'entrenament de l'atenció a l'aula.

2. CONCEPTE D'ATENCIÓ.

S'entén per atenció la **concentració o focalització perceptiva**. En aquest sentit l'atenció i la motivació estan íntimament lligades: un alt nivell de concentració en una tasca implica augmentar l'energia i dedicació a l'aprenentatge, de la mateixa manera, l'impuls dedicat a aprendre, propi de l'alumne motivat, demana també alts nivells de focalització perceptiva. L'atenció per a l'aprenentatge o realització d'una tasca demana esforç, és un treball que comporta **un desgast d'energia i per tant fatiga**. En el procés d'aprenentatge el punt més dèbil o l'indicador de que falla alguna cosa és la disminució de l'atenció. Qualsevol problema provenint dels factors de l'atenció, que es comentaran a continuació, repercutiran en l'eficàcia de l'aprenentatge.

3.- ATRIBUTS DE L'ATENCIO

Les principals característiques de l'atenció a l'aula són:

- a) **Activitat.** El nivell d'atenció per a l'aprenentatge i desenvolupament de qualsevol tasca suposa una activitat del sistema nerviós que incrementa la vigilància cap a l'exterior, centrat en el currículum al mateix temps que interactua amb les experiències i aprenentatges previs.
- b) **Amplitud.** L'atenció només pot abastar entre cinc i nou factors, tant si són nombres com si són paraules. Si en l'activitat d'aprenentatge, l'alumne ha de processar més informació a la vegada, probablement es bloquejarà el procés d'aprenentatge.
- c) **L'atenció és selectiva.** Com que només es poden abastar un nombre limitat de factors, l'alumne ha de valorar la informació rebuda, realitzar una jerarquia de prioritats, seleccionar la que consideri més important, oblidar i rebutjar la majoria d'informació considerada com a irrellevant. Aquest procés és summament important si l'alumne desitja aprendre de manera relaxada, útil i constant.
- d) **Organització.** L'activitat de l'alumne, durant tota la seva vida i de manera especial en el procés de formació, ha de sistematitzar-se, organitzar-se de manera lògica i sotmetre's als objectius i exigències de l'ensenyament-aprenentatge. El professor pot ajudar als alumnes amb recursos d'educació de l'atenció per tal de facilitar-los aquest delicat procés atencional.

Algunes operacions exigeixen concentració, estat d'alerta (atenció alta) però la tendència a economitzar esforços procura construir rutines i reduir l'atenció a una activitat mínima d'alerta als canvis (baix nivell d'atenció).

CONCENTRADA SEL·LECTIVA ACTIVA VOLUNTÀRIA	A L T A	A T E N C I Ó	B A I X A	DIFUSA DIVIDIDA PASSIVA INVOLUNTÀRIA
--	------------------	---------------------------------	-----------------------	---

Classificació de l'atenció segons processos bipolars. Atenció alta-baixa.

4. CLASSES D'ATENCIÓ

L'atenció acostuma a denominar-se de diverses maneres que accentuen matisos de la seva pròpia activitat. Totes les formes de classificació la descriuen en forma d'un continu que oscil·la entre la màxima intensitat i el mínim estat d'alerta. En cap cas es pot parlar d'absència total d'atenció.

Si quan es mira un programa de televisió poc interessant, el cos està cansat, és possible que algun cop hom es quedi adormit, l'atenció ha deixat un servei automàtic de vigilància que està alerta als possibles canvis. Si algú vol gastar una broma i baixa totalment el volum de la televisió, probablement ens despertariem: estàvem atents a possibles canvis i desitgem saber a que es deuen.

Les principals classes o denominacions de l'atenció poden resumir-se de la següent manera:

4.1. Atenció concentrada versus difosa.

Es relaciona amb la intensitat i l'amplitud d'observació.

En l'atenció concentrada es focalitza la percepció en una operació i s'atén de forma menys rellevant a les situacions contextuais que estiguin fora del camp de l'esmentada focalització. I a l'inrevés; si atenem a un context general o difós, sense concentrar-nos en cap aspecte en concret, només s'activarà l'atenció davant d'un objecte o situació que considerem novedosa.

4.2. Atenció selectiva versus dividida.

Es refereix a l'acte de concentrar-se en pocs factors filtrats per mantenir-s'hi, procés molt similar al de la concentració, o per contra, alternar la vigilància en un conjunt de factors que pel seu nombre o

complexitat, cal atendre de manera alternativa. Aquest seria el cas de l'alumne que escolta la ràdio al mateix temps que estudia.

4.3. Atenció activa versus passiva.

Aquesta denominació de l'atenció té relació amb l'esforç o activitat de l'alumne.

L'atenció s'activa per l'esforç del subjecte en mantenir l'estat d'alerta o de màxima alerta, perquè és conscient de la necessitat d'actuar de manera adequada. És per aquest motiu que l'atenció en el seu nivell de màxima activitat o màxima alerta provoca cansament, per la qual cosa l'alumne ha d'alternar etapes d'activitat amb d'altres més relaxants per recuperar les energies perdudes.

Les tasques que exigeixen màxima concentració i per tant alt nivell d'activitat, com per exemple els estudis comprensius en els que hi ha processos de reelaboració i tasques de precisió, s'han d'alternar en el temps amb d'altres més properes a l'atenció passiva que ens permeti relaxar-nos.

4.4. Atenció voluntaria versus involuntaria.

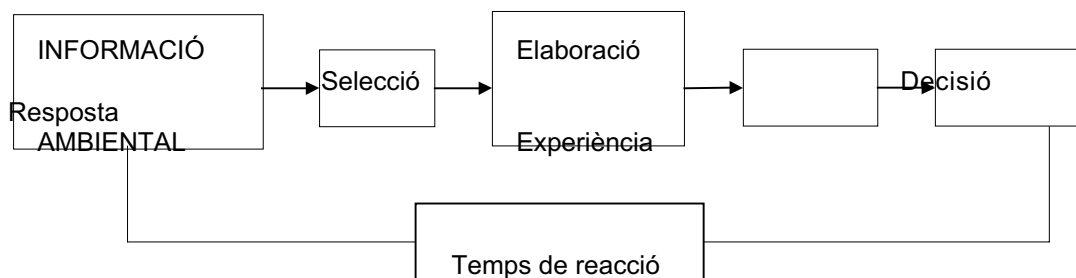
Té a veure amb l'esforç que realitzarà el subjecte. L'atenció activa i concentrada demana un esforç normalment considerable, que només es pot realitzar de manera voluntaria, excepte en casos evidents de suposat perill imminent, com per exemple l'amenaça d'un suspès. L'atenció involuntaria es refereix pel contrari, al comportament quasi automàtic i involuntari que permet reduir al màxim l'esforç i relega al subjecte a un estat d'alerta mínima, de manera que només està al cas de les novetats que es consideren rellevants.

L'atenció pot entendre's també com a nivell de consciència. La concentració o focalització és també una forma de coneixement i percepció clarificadora. L'atenció en aquest cas és una activitat d'observació però els mecanismes relacionats amb aquest procés són més complexos i l'atenció és només una part del mateix.

5. FUNCIONS DE L'ATENCIÓ.

Seguint les processos d'aprenentatge de la memòria, l'atenció realitza les següents funcions:

1. Selecciona la informació que prové del medi i es concentra en ella.
2. Valora la importancia comparant els esmentats estímuls amb les seves experiències, valors, expectatives,...
3. Pren decisions: repeteix la informació per a que no es deteriori amb l'oblit, compara i emmagatzema la informació o emet una resposta correcta.



Processos de l'atenció segons l'aprenentatge de la memòria.

En tots aquests processos hi ha un component de percepció i és aquí on el professor hauria d'actuar per tal d'activar i mantenir el nivell d'atenció necessària.

L'atenció és selectiva; no es pot atendre a més de cinc a nou estímuls o factors, s'atén ràpidament a cadascun d'ells per separat per actualitzar el procés d'oblit. El professor que en el desenvolupament de la classe presenta molta informació en poc temps obliga l'alumne a augmentar la velocitat de reconeixement, de valoració i de selecció de l'esmentada informació per a no perdre's. L'alumne poc acostumat a aquesta activitat es fatiga aviat, en reduir l'activitat de concentració i selecció augmenta l'oblit, es perd en l'explicació i li serà més difícil recuperar i seguir el procés lògic del discurs del professor.

6. FACTORS DE L'ATENCIÓ.

En general els factors de l'atenció poden dividir-se en externs i interns al subjecte.

6.1. Factors externs.

Fan referència als canvis del medi extern de l'alumne. L'atenció no pot resistir-se als canvis de l'entorn que ofereixen novetat per als alumnes.

En general aquests canvis operen quan:

- a) algú o alguna cosa es mou a l'aula i suposa un succés novedós: gesticulacions, canvis posturals del professor, són novetats que faciliten per un moment la focalització de l'atenció;
- b) canvis relacionats amb sorolls inesperats, crits, modulacions de la veu;
- c) tamany dels objectes. Es pot observar que la proximitat del professor en relació a l'alumne augmenta el tamany visual;
- d) intensitat en els estímuls. En teoria la intensitat de la llum, el to i volum de la veu, en principi, obliguen a centrar l'atenció. Posteriorment el procés d'habitució reduirà la intensitat en la concentració.

Convé recordar que la informació que prové del canal auditiu es procesa més ràpidament que la del canal visual, però la màxima eficàcia s'obté quan la informació es rep dels dos canals alhora.

Aquests factors que, en sí mateixos, incrementen l'atenció, s'han d'interpretar desde la tendència de les persones a trobar pautes constants de rutina per reduir la intensitat de l'atenció i aproximar-la, per la llei del mínim esforç, a passiva i difosa.

6.2. Factors interns.

Estan relacionats amb situacions pròpies de cada subjecte i poden resumir-se en:

- a) categories de **valors**: els valors dels alumnes estan relacionats amb l'esforç que estan disposats a realitzar per entendre els continguts o desenvolupar una tasca.

- b) les **expectatives** de l'alumne afavoreixen activitats internes de preparació i faciliten la posada en marxa dels processos de l'atenció, en relació amb la informació o tasca a desenvolupar.
- c) les **experiències** prèvies ofereixen un bagatge de continguts, destreses i vivències que faciliten l'activitat i l'esforç necessaris per actualitzar les matèries, en part conegudes, sempre que la novetat en la informació i les activitats a desenvolupar siguin considerades també com a rellevants.

7. DIFERÈNCIES INDIVIDUALS.

Les diferències individuals dels alumnes, bàsicament la capacitat d'aprenentatge, incideixen de forma diferent en relació amb l'atenció:

Els alumnes amb un alt nivell d'intel·ligència, aprenen més fàcilment en la fase inicial o en tasques complexes però els resulta també més fàcil caure en la monotonia, en l'avorriment i consegüentment en la distracció. En contraposició, els alumnes amb menys capacitat de comprensió, un cop integrat l'aprenentatge es distreuen menys en tasques rutinàries. La mateixa execució de la tasca exigeix un cert nivell d'activitat que els permet mantenir l'estat d'alerta necessària.

ASPECTES APLICATS.

1. MENÚ D'ACTIVITATS.

El professor ha de saber que resulta molt fàcil aconseguir que els alumnes prestin atenció momentàniament, però resulta molt més difícil mantenir-la per un període de temps.

1.1. Activitats generals desde els factors de l'atenció.

a) Desde els factors externs:

En general, es millora l'atenció amb la introducció de formes didàctiques variades. Així, amb les classes magistrals, la utilització de mitjans audiovisuals, sessions de discussió, treballs en grup, simulació de problemes, etc. s'obtenen més alts nivells d'atenció i de rendiment en general. Això és així sempre que la temporització i exigències dels continguts no permetin la integració de rutines ni comportin excessiu cansament.

El professor que introdueix novetats en les formes didàctiques de la classe, ha de tenir cura a canviar amb certa freqüència l'ordre de presentació, perquè amb el temps la suposada varietat s'integrarà com a rutina. Cal recordar de tota manera que un canvi excessiu de factors a l'aula pot impedir la concentració i bloquejar l'aprenentatge.

La novetat prové dels factors externs ja descrits com la mobilitat, modulació de la veu, etc. Tots ells estan relacionats amb comportaments quasi teatrals i no tots els professors poden adquirir-los amb certa espontaneïtat. Resulta més aconsellable servir-se dels factors interns de l'atenció.

b) Desde els factors interns:

En relació amb la fatiga que comporta l'atenció concentrada, convé presentar les tasques de la classe alternant períodes d'alta concentració amb d'altres menys fatigosos. D'aquesta manera, l'explicació de continguts de relació i comprensió pot alternar-se amb períodes de discussió en grup.

Atenent als **valors**, el professor hauria de conèixer els interessos dels alumnes i relacionar-los amb el programa del curs, per mantenir l'atenció en els temes que són d'interès prioritari.

En relació amb les **expectatives**, resulta convenient, a l'inici de la classe, exposar un esquema o resum dels temes que es tractaran. La presentació d'un programa detallat a l'alumne i recordar la part pertinent que es desenvoluparà, facilita processos d'activitat interna,

que permet la posterior comprensió i dedicació a l'aprenentatge dels temes desenvolupats a classe.

L'ensenyament de temes relacionats amb **l'experiència** prèvia dels alumnes incrementa l'activitat atencional. Aquest fet obliga a conèixer la història acadèmica de cada alumne per tal de poder fer referència a aspectes generals experiències de la classe. En algunes ocasions el professor podrà organitzar una experiència prèvia a l'explicació de continguts teòrics i relacionar els esmentats aspectes amb la pràctica experiencial de la classe.

En l'**aprenentatge de destreses** hi ha una alt component de **processos cognitius** en els que intervé l'atenció.

En la fase d'aprenentatge inicial s'exigeix màxima concentració, en ella el professor ha d'advertir que la tasca exigeix dedicació, silenci i absència d'altres estímuls que poden interferir, com sorolls innecessaris o música de fons.

L'aprenentatge resulta sovint difícil en l'ensenyament aprenentatge d'una tasca complexa en la que l'atenció no pot observar tots els elements concurrents.

La millor solució és la de descomposar l'aprenentatge en fases, per a que l'atenció pugui controlar més fàcilment la tasca a desenvolupar.

1.2. Activitats segons els ítems del qüestionari.

1. Relacionar-se amb els alumnes en el temps lliure de manera informal, a les hores de pati, fora del centre, durant les excursions, etc. per conèixer-los millor.
2. Aprofitar el coneixement personal dels alumnes per referir-se a ells en els exemples i aplicacions de la matèria del curs a l'aula.
3. Aprendre's de memòria els noms dels alumnes.
4. Conèixer el nivell de coneixements dels alumnes i les seves experiències relacionades amb la matèria del curs de la qual s'és professor.

5. Adaptar els exemples i explicacions de la matèria al seu nivell i tipus d'experiències anteriors.
6. Presentar un esquema previ d'allò que es tractarà a classe.
7. Intentar explicar sempre que es pugui la utilitat de la matèria que es va a estudiar, tant per al seu futur professional com per fonamentar coneixements i aplicacions posteriors.
8. Comentar algunes vegades, i en especial quan es detecta que s'avorreixen, si el ritme de les explicacions i la forma són adequades. La explicació lenta i reiterativa fomenta l'avorriment i la ràpida genera cansament, abandonament i distracció.
9. Si es comenta un tema novedós del qual l'alumnat no en té experiència, convindria organitzar una pràctica, sempre que sigui possible, per referir-se a ella en l'explicació teòrica del tema.
10. Procurar canviar les formes externes en l'exposició dels temes. Amb el temps, el professorat acostuma a recórrer a comportaments rutinaris en la forma d'ensenyar que reverteix en hàbits de docència de poca varietat. Les classes magistrals, les sessions en grup, la utilització de mitjans audiovisuals, les sessions de discussió, etc. són un mitjà important per mantenir l'atenció.
11. Analitzar els continguts del programa i procurar introduir en la programació diferents formes d'ensenyament. Passat un temps convé modificar l'ordre i si és possible, les activitats.
12. Cuidar el to, la intensitat i la modulació de la veu són formes de manteniment de l'atenció. El professor hauria de cuidar les classes com si fossin obres de teatre (en les qüestions de veu).

QÜESTIONARI D'AVVALUACIÓ DE L'ATENCIÓ

Qüestionari del professor.

1. Coneixo aspectes de la vida dels alumnes.
2. Relaciono les matèries del curs amb aspectes que conec dels alumnes.
3. A classe, m'adreço als alumnes i els crido pel seu nom.
4. Coneixo les experiències i trajectòria escolar dels alumnes.
5. Amb freqüència adapto els exemples i les aplicacions de la classe a les experiències prèvies dels alumnes.
6. Abans de començar la classe presento un esquema sobre el que es tractarà.
7. Algunes vegades faig referència a la utilitat de la matèria per a la vida acadèmica i professional.
8. Algunes vegades pregunto a classe si es poden seguir les meves explicacions amb facilitat.
9. Abans de parlar de temes novedosos organitzo alguna pràctica per tal de referir-me a ella durant l'exposició teòrica.
10. Quan noto que els alumnes s'avorreixen a classe, procuro amenitzar l'explicació augmentant el to de veu, apropant-me als alumnes o iniciant el diàleg.
11. Segons els continguts del programa, procuro alternar les classes magistrals amb sessions de discussió, de treball en grup o utilitzo tècniques audiovisuals.
12. En les explicacions a classe, em sembla que tots m'entenen i m'escolten.

QÜESTIONARI D'AVAUACIÓ DE LA ATENCIÓ.

Qüestionari de l'alumne

1. El professor em coneix bastant bé.
2. Els exemples que posa el professor es relacionen amb coses que coneixo.
3. El professor, a vegades, es refereix a mí a classe.
4. El professor coneix com m'han anat els estudis anteriorment.
5. En les matèries de classe, el professor s'adapta al nostre nivell i experiències.
6. Abans de les explicacions el professor ens diu que és allò que farem.
7. Trobo que aquesta matèria és útil.
8. A classe, generalment, em passa el temps depressa.
9. Les activitats de classe m'ajuden a entendre els temes de l'assignatura.
10. Les classes d'aquest professor són entretingudes.
11. A classe, utilitzem formes variades de treballar per aprendre.
12. El professor explica de forma clara i comprensible.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE L'ATENCIÓ A L'AULA
Full de respostes per al professor

Nomi Cognoms: _____
 Curs _____

Contesti amb una X la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Total	_____		

Puntuació:

Columna de l'esquerra (V) 2 punts
 Columna central (?) 1 punt
 Columna dreta (F) 0 punts

Preguntes que puntuen 2 punts _____

Preguntes que puntuen 1 punt _____

:
 Puntuació total del professor: _____

Interpretació:

Alta: més de 19 punts
Mitja: entre 10-19 punts.
Baixa: menys de 10 punts.

QÜESTIONARI D'AVAUACIÓ DE L'ATENCIÓ A L'AULA
Full de respostes per a l'alumne

Nom Cognoms: _____
Curs _____

Contesta amb una X la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Total	_____		

Puntuació:

Columna de l'esquerra (V)	2 punts
Columna central (?)	1 punt
Columna dreta (F)	0 punts

Interpretació:

Alta:	més de 19 punts
Mitja:	entre 10-19 punts.
Baixa:	menys de 10 punts.

Preguntes que puntuen 2 punts _____

Preguntes que puntuen 1 punt _____

:

Puntuació total del alumne: _____

Interpretació general del curs

Mitjana del curs: _____

Ítems més baixos:

--

Activitats:

--

Contrast amb les activitats deduïdes de l'avaluació del professor:

--

Activitats finals triades:

--

Intervencions específiques

Alumnes amb baixa puntuació	Ítems més baixos	Activitats del menú

Recorda: El número d'ordre de les activitats del menú, els ítems de les escales del professor i dels alumnes es corresponen entre sí.

LECTURES RECOMENDADES.

- BELTRAN, J. (1988): **Para comprender la psicología**. Verbo Divino. Estella, pp.121-136.
- GENOVARD, C. I ALTRES (1985): **Hábitos de estudio. Como estudiar para aprender**. Universitat Autònoma. Barcelona. I.C.E.
- GENOVARD, C. (1982): Orientación y consejo psico-pedagógico en el dominio de la atención, en GENOVARD. Ed. **Consejo y orientación psicológica**. UNED. Madrid, 1982, Vol I pp.259-304.
- MONTANÉ, J. i MARTINEZ, M. (1994): **La orientación escolar en la educación secundaria. PPU. Barcelona**.
- REUHLIN, M. (1980): **Psicología**. Morata. Madrid.
- VEGA, J.L. (1984): Desarrollo de los procesos atencionales. en J.MAYOR, **Actividad humana y procesos cognitivos**. Alhambra. Madrid.

**PROGRAMA D'ORIENTACIÓ DEL CLIMA A
L'AULA**

Màrius Martínez

ASPECTES DESCRIPTIUS.

1. EL CLIMA: CONCEPTE I VARIABLES

L'estudi no és una activitat fàcil. Estudiar requereix d'un esforç i una dedicació continuades. Si a aquest esforç li afegim el fet d'haver de lluitar contra altres forces que no són les derivades de la pròpia activitat acadèmica estem apropant-nos a la possibilitat de fracassar.

L'estudiant quan va a classe s'enfronta amb la dificultat d'haver d'aprendre i dominar una matèria nova; en alguns casos ho ha de fer en un context o ambient poc agradable o poc afavoridor. En les mans del professor està intentar millorar aquest ambient per a que la única dificultat real, a la que s'hagi d'enfrontar l'alumne, sigui la que prové exclusivament d'allò que està aprenent. En aquestes condicions podrà dedicar totes les seves energies a seguir amb èxit els estudis, en definitiva, el seu procés educatiu, que és el màxim objectiu que persegueix.

A aquest ambient que pot afavorir o dificultar el procés educatiu se l'anomena clima de formació, clima d'ensenyament - aprenentatge o **clima de l'aula**.

1.1. Què és el clima del aula?

El clima de l'aula per tant, és la situació o ambient que es crea a la classe, en cadascuna de les assignatures, de manera més o menys permanent, a partir de la interacció que mantenen diversos elements o dimensions que pertanyen tant als alumnes com al professor, de la matèria, de les característiques del centre, que influencien els resultats educatius d'aquests alumnes.

Si sabem quin és el clima més adequat per a l'educació i podem saber quin és el que tenim a la nostra classe, estem en condicions de millorar-lo i afavorir així uns millors resultats educatius millorant la nostra tasca professional.

Podem dir per tant que el clima no és una sola variable o característica sinó el resultat de la interacció de variables dels estudiants, professor, matèria, mètode, aula, etc.

1.2. Variables que conformen el clima del aula

El professor

El professor és el líder formal del grup classe. D'ell depèn en bona mesura la configuració d'un bon nombre de factors que determinen el clima de l'aula. Ens referim fonamentalment a la manera de tractar l'assignatura que imparteix, l'actitud vers la formació i educació, la manera d'entendre la disciplina, l'ordre i l'organització de la classe i finalment (com a resultat de l'anterior) el tracte que dispensa als alumnes

El professor amb la manera d'abordar l'assignatura (la manera de fer les classes, de preparar les explicacions, de fer participar o no als alumnes, etc...) pot afavorir un ambient d'aprenentatge motivador, que permeti als alumnes participar del progrés en l'assignatura fent-la interessant i propera als seus interessos. Amb les seves actituds enfront a l'educació,

interessant-se pel progrés de tots els alumnes, pel seu procés educatiu i sentint-se corresponsable del mateix. En la relació amb els alumnes afavoreix el diàleg, la comprensió i la complicitat o bé afavoreix el distanciament, la desconfiança, el temor, o la indisciplina, generada com a rebuig d'unes classes frustrants o avorrides.

Segons com es plantegi l'assignatura, el tracte amb els seus alumnes, i el seu paper com a professor i educador afavorirà l'ambient propici per la formació i educació o bé un ambient afavoridor del fracàs escolar.

Els alumnes

Els alumnes són també corresponsables de crear un bon clima o no. Cal tenir present que reaccionen d'una manera o una altra en funció de com se'ls tracta, en la mesura que se senten implicats en el procés educatiu. També és fonamental que allò que se'ls explica els sigui interessant, útil i així ho reconeixin. Els alumnes incideixen sobre el clima a través de les relacions que mantenen entre ells. Amb el nivell de cohesió com a grup afavoreixen o dificulten la dinàmica de la classe i per tant el procés educatiu.

L'aula i l'ambient físic:

L'ambient físic està conformat per totes aquelles característiques de l'espai i el mobiliari. La lluminositat, la temperatura, els sorolls, si bé conformen aquest ambient físic, es suposa que estan cobertes a qualsevol centre o escola. Les variables d'ambient físic que podem tenir en compte afecten a la distribució del mobiliari (col·locació de taules, cadires i altres mobles), i l'ambientació o decoració de la classe, que la faci un lloc agradable d'estar-hi.

L'entorn immediat: el centre i els pares.

Cal tenir present que l'aula amb els seus elements no està aïllada. S'emmarca en un centre educatiu que té uns valors i unes normes, expressades en el seu projecte educatiu. La concepció que el centre té de l'educació, de la disciplina, de l'ordre i de la col·laboració entre professors configuren aspectes condicionants de l'ambient de la classe de manera indirecta però notòria.

El mateix passa amb els pares, aquests poden afavorir determinades actituds vers l'escola i per extensió vers l'aula. Els valors dels pares i la seva visió del paper de l'escola i dels professors porta a determinats comportaments dels alumnes i possibilita o no el diàleg que ambdues institucions educadores han de tenir necessàriament pel bon desenvolupament de la tasca educativa.

2. LA INTERVENCIÓ PER MILLORAR EL CLIMA DEL AULA.

Per millorar el clima de l'aula caldrà modificar aquells aspectes que afavoreixin menys un ambient educatiu propici al progrés de tots els alumnes. A continuació us oferim un seguit d'activitats que serveixen per millorar cadascuna de les dimensions que configuren el clima de l'aula. Hi ha activitats que actuen sobre la motivació i sobre l'atenció, de fet, millorar aquestes, generalment millora el clima.

El professor pot abordar una o diverses dimensions incorporant o modificant la seva tasca docent a partir de les activitats i els suggeriments que detallem a continuació. Entre parèntesi figuren els ítems que es corresponen a cada dimensió.

2.1. Per millorar l'interès i la participació dels alumnes (i1 i2 i3 i7 i12 i19)

Participació

- Realitzar preguntes reals i evitar servir-se de les aportacions dels alumnes per demostrar que el professor està en possessió d'un nivell de coneixements superior.
- Valorar les aportacions dels estudiants encara que només sigui per l'interès si l'aportació no és correcte.

Democràcia

- Procurar que les decisions sobre qüestions que afectin a la classe siguin fruit de reflexió, debat i decisions de tota la classe i no d'uns pocs (els millors o els que parlen més bé).
- Intentar que les decisions es prenguin per consens millor que per majoria.

Satisfacció

- Relacionar els temes tractats a classe amb experiències, valors o situacions properes als alumnes.
- Aprofitar el coneixement que es té dels alumnes per a referir-se a ells en exemples i aplicacions de la matèria, a classe.
- Procurar no deixar activitats a mitges sense acabar-les. És preferible que la fita sigui menor i que s'acabi.
- Intentar que tothom tingui experiències d'èxit en allò que fa.
- Procurar que els alumnes amb baixos nivells de motivació aconseguixin èxits acadèmics per tal que aspirin, en un futur proper, a fites que requereixin d'esforços superiors.

Dificultat

- Procurar que sempre tothom pugui fer la feina que es demana, o entengui el que s'explica. Que a ningú li costi seguir. Es pot facilitar:
 - Fent preguntes periòdiques (no cal que sigui a ningú en concret però cal fixar-se en els més endarrerits),
 - Voltant per la classe mirant els apunts o exercicis dels alumnes.
 - No censurar les preguntes si són reflex de no entendre quelcom.

• Apatia

- Vincular els alumnes amb la matèria afavorint:
 - que pugin participar.
 - que puguin exposar a classe
 - que puguin triar l'ordre de....
 - que pugin expressar com farien ells ...
- No adoptar posicions dogmàtiques ni recolzar-se en l'autoritat en les explicacions; d'aquesta manera l'alumne també pot expressar els seus dubtes sense por a quedar en ridícul.
- Tenir en compte que els alumnes amb baixa motivació es resisteixen a abandonar la seva situació per por a augmentar el seu fracàs. Això es pot manifestar en forma de apatia, indisciplina, ...
- Evitar situacions de màxima ansietat i tensió o les situacions d'avorriment.
- Cal presentar les feines a classe alternant feines d'alta concentració amb feines de baixa concentració, els dos extrems de manera continuada fan que l'alumne deixi de prestar atenció.

2.2. Per augmentar la cohesió del grup (I4 I5 I6 I8)

Fricció

- Si es detecta un problema no ignorar-lo, buscar la manera de fer-li front. Les coses no s'arreglen soles.
- Si es detecten friccions, afavorir-ne el diàleg a classe per arribar a pactes.

Grupets

- Procurant que el grup es barregi al màxim alhora de fer treballs a classe, sense que vulgui dir separar amics,...no es tracta de separar sinó d'agrupar.
- Afavorir la realització de treballs en petit grup.
- Si es vol debatre algun tema a classe, assegurar-se primer el recolzament dels líders mitjançant xerrades o negociacions prèvies en particular.

2.3. Per afavorir la comprensió i el recolzament (I9 I11 I16 I18)

Favoritisme

- Procurar fer participar als que menys possibilitats tenen de fer-ho o als que menys ho fan i moderar la participació dels que la monopolitzen.
- Donar prioritat als que normalment no la tindrien
- El professor es mostrarà confiat, assequible i obert als alumnes.

2.4. Per fomentar el desenvolupament de l'alumne (I10 I13 I14 I15 I7)

Competitivitat

- Afavorir tasques de col·laboració entre avançats i endarrerits però també de complementarietat. Que tots els alumnes puguin tenir un paper d'intercanvi i col·laboració i no de competició entre ells.
- Comentar i valorar la competició només si s'entén com la lluita amb un mateix per autosuperar-se i ser més persona.
- Valorar en públic i en privat l'esforç i la dedicació i no només els resultats.

Casos individuals

- El professor ha d'atendre als casos problemàtics individuals el més aviat millor.
- Buscar alternatives de feina, d'estudi i arribat el cas de centre per aquells que tenen problemes greus.
- El professor pot comentar a classe els problemes relacionats amb l'aprenentatge de l'assignatura, així els alumnes saben que es tenen en compte els seus problemes.
- Mentalitzar-se que el professor ho és de tothom i no només dels que segueixen bé l'assignatura (igual que els metges, que no poden rebutjar un pacient per ser difícil).

2.5. Per afavorir l'ordre i l'organització de la classe (I20 I21 I22 I23 I24 I25 I26)

Orientació a la tasca

- És important que tothom sàpiga en cada moment, en quin punt del programa es troba i perquè es fa aquella activitat. Convé utilitzar programes, esquemes, índexs, guions, per escrit, perquè els alumnes sàpiguen exactament on són.
- Convé que els alumnes tinguin per escrit els objectius de l'assignatura, entesos com a el lloc on es vol arribar, per saber que s'espera d'ells i que han de fer per assolir-los.
- No avaluar res que no estigui en els objectius a partir del primer dia de classe.
- Procurar explicar sempre la utilitat que té o tindrà allò que s'està treballant a classe.

Formalitat

- El professor ha de procurar que el grup es regeixi per un seguit de normes que afectin a tothom per igual.
- Es bo tenir normes en la mesura que faciliten el comportament i no generen angoixa (no saber a que atènyer-se, no saber si allò està bé o malament) sempre i quan siguin les mínimes, ben raonades, clares, consensuades que tothom les conegui i per a tothom.
- Fer reunions amb els alumnes per tal de determinar les regles de treball i funcionament de la classe, i els compromisos que el grup i cada persona té.
- Recordar de tant en tant les normes de la classe.
- Reduir al mínim la improvisació.
- Si cal canviar alguna norma, cal discutir-ho primer amb tothom, raonadament.

Ambient material

- Procurar que els alumnes puguin:
 - Distribuir el mobiliari segons criteris raonats
 - Decorar les parets de la classe amb un criteri.

- Fer reunions a l'aula.
- Fer-se responsables del que conté l'aula.

Velocitat

- Procurar no estancar-se massa temps en un mateix tema.
- El professor ha d'acabar el temari, si no dóna temps no vol dir córrer més sinó retallar.
- Explicar als alumnes quin es el calendari previst per als temes i procurar acomplir-lo.

2.6. Per facilitar la innovació i el canvi (I27 I28 I29)

Flexibilitat

- Procurar ser consistent i coherent en allò important però flexible en els casos necessaris. Barrejar ambdós estils, autoritari i flexible, amb coherència és la millor manera de controlar el grup en un clima favorable.
- Cal procurar la força de la raó (ser consistent en allò important si està fonamentat en raons explicables) i no la raó de la força (fonamentar les decisions en l'autoritat). Si no hi ha arguments de pes, possiblement es pugui canviar i millorar.

Multivarietat

- Procurar no fer tots els temes de la mateixa manera (p. ex. sempre fer una exposició magistral i després exercicis). Intentar variar les activitats tant del professor com dels alumnes:
- Convé combinar l'estil autoritari-democràtic o la capacitat de mantenir els dos tipus de comportament: estricte en allò important però flexible en tot allò que es pugui variar en funció de suggeriments dels alumnes: el programa s'ha de donar però es pot variar la metodologia, l'ordre dels temes, les activitats, el tipus de treballs, ...
- Procurar que els alumnes puguin, raonadament, proposar maneres de treballar que els agradin més, sempre i quan s'arribi a assolir l'objectiu.
- Està atent a l'estat anímic i físic de la classe, i en cas de detectar cansament canviar l'activitat, fer una breu pausa, augmentar la participació,...

- Si es té classe a hores diferents de la mateixa assignatura, variar la metodologia en funció de l'horari: més complexa a principi del matí, i més pràctica a la tarda o després del pati,...
- La pròpia varietat d'estratègies o recursos també ha de canviar per no convertir-se en monòtona, sense caure en canvis excessius que impedirien la concentració.
- Variar el to de veu, el volum, el recorregut del professor a la classe, la gesticulació, situar-se en llocs diferents per parlar, acostar-se als llocs més distants de la pissarra, apropant-se al que seria una obra teatral.
- El professor pot demanar suggeriments sobre tipus d'activitat i recol·lectar i anar aplicant aquelles que suposin variacions a les tradicionals.

ASPECTES APLICATS.

1. QÜESTIONARIS D'AVALUACIÓ DEL CLIMA DEL AULA.

A continuació expliquem les característiques dels qüestionaris (adjuntats a l'annex) i les normes per la correcta administració dels mateixos.

1.1. Descripció dels qüestionaris.

El qüestionari de l'alumne té 29 ítems que mesuren diversos aspectes del clima de l'aula i 3 ítems que controlen la bondat de resposta.

El qüestionari del professor té els mateixos 29 ítems, redactats una mica diferent però exactament equivalents (p. ex: el nº 10 del professor és igual al nº 10 de l'alumne, només hi ha diferències de redacció), i no té els tres ítems de control.

El qüestionari mesura les percepcions que tenen els estudiants i el professor sobre sis dimensions que engloben diversos aspectes referits al clima, que es detallen a continuació, relacionant-los amb cadascun dels ítems que els mesuren:

1 - Interès i participació -	- Participació	I2 I3
	- Interès	I1
	- Democràcia	I7
	- Satisfacció	I12

	- Dificultat	I19
2 - Cohesió del grup	- Fricció	I8
	- Subgrups	I4 I5 I6
3 - Comprensió i recolzament del professor	- Favoritisme	I11 I18
	- Comprensió i recolzament	I9 I16
4 - Desenvolupament de l'alumne	- Competitivitat	I15 I17
	- Casos individuals	I10 I13 I14
5 - Ordre i organització de la classe	- Orientació a la tasca	I20 I21 I24
	- Formalitat	I22 I25
	- Ambient material	I26
	- Velocitat	I23
6 - Innovació i canvis.	- Flexibilitat	I28 I29
	- Varietat d'estratègies metòdiques	I27

Les dimensions del clima i els ítems del qüestionari.

1.2. Normes d'aplicació dels qüestionaris

Inici de curs

- A l'inici del curs només pot utilitzar-se el qüestionari del professor, això li pot servir per pensar sobre com té pensat actuar amb el grup classe.

Un mes i mig després d'haver començat

- En haver passat un cert temps - que s'hagi pogut generar un cert clima fruit de la interacció a l'aula - es pot passar el qüestionari dels alumnes.
- És convenient explicar als alumnes que el qüestionari servirà per millorar alguns dels aspectes sobre els que es pregunta, que és molt senzill i que no porta més de deu minuts contestar-lo.
- Cal restar atent en la passació de principi de curs d'aquells ítems que no s'entenguin o siguin ambigus per tal d'aclarir dubtes i posteriorment modificar el qüestionari..

A final de curs

- En acabar el curs es pot tornar a passar els dos qüestionaris. Les condicions d'aplicació són les mateixes que a principi de curs.

1.3. Normes de correcció del qüestionari.

En haver passat els qüestionaris cal agrupar els ítems segons les dimensions que es detallen al quadre 1 per esbrinar quin dels blocs és el més deficitari.

Les contestes de "V" puntuen dos punts, les de "F" zero punts i els interrogants "?" un punt. Amb aquestes puntuacions s'obté una idea aproximada de la puntuació del clima de la classe. El qüestionari té 29 ítems que mesuren el clima, la millor puntuació que es pot obtenir és de 58 punts (contestar a tot amb un sí, són $29 * 2 = 58$), la pitjor és de 0 punts.

0 PUNTS	-----	29 PUNTS	-----	58 PUNTS	
extrem	molt baix	baix	mig	alt	molt alt

De tota manera ja hem dit que cal intervenir per blocs ítems. El professor pot decidir intentar millorar una sola dimensió o varies o totes, el programa permet totes les opcions.

En el programa s'inclou un full resum de les respostes promig del grup classe, només cal fer un promig de les respostes de cada ítem i passar-ho a les caselles i a les gràfiques.

Per realitzar les gràfiques poden utilitzar-se diferents colors per visualitzar millor els resultats, per exemple:

- Color negre per les respostes del professor.
- Color blau per les respostes dels alumnes al pretest
- Color vermell per les respostes dels alumnes al postest

$\text{PROMIG D'UN ITEM} = \frac{\text{suma de puntuacions a aquell ítem}}{\text{número de persones que el contesten}}$

Fent un promig de les puntuacions dels ítems s'obté el promig de la dimensió el qual dóna una idea de quins són els aspectes més fluixos o

amb més necessitat de ser treballats. Al final de curs es pot comparar amb el que s'obtingui aleshores i mirar si hi ha millores.

2. PASSOS A SEGUIR PER L'ORIENTACIÓ DEL CLIMA.

Per a l'aplicació d'aquest programa d'orientació de l'autoestima poden seguir-se els següents passos:

1. elecció d'un grup de professors-professores o tutors-tutores interessats/des en millorar la relació professor-grup classe en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El professor ha d'entendre que no se li demana més de tres reunions durant el curs per aplicar aquest programa;
2. presentació del programa, continguts i funcionament. La lectura prèvia d'aquest pot escurçar el temps de presentació;
3. aplicació dels qüestionaris al professor i al grup classe. Interpretació de les dades;
Cal tenir en compte que els tres últims ítems són de validesa, pel que s'hauran de rebutjar els qüestionaris que els alumnes hagin contestat dos o tots tres ítems amb "?" o "F". A més, si hi ha una tercera part de la classe que ha contestat així només podem acceptar les dades amb reserva. Caldria revisar que ha passat.
4. segona reunió en la que es comenten els resultats i s'escullen propostes d'intervenció;
Cal tenir en compte alhora de triar les activitats que cada ítem del qüestionari es correspon a una activitat del menú, així, l'ítem 1 es correspondrà a l'activitat 1, l'ítem 2 a l'activitat 2, i així successivament. Si el grup puntua baix en l'ítem 3, s'hauria de treballar l'activitat 3 del menú.
5. si la situació ho exigeix pot realitzar-se una sessió de revisió de la marxa del programa cap a la meitat de curs;
6. avaluació de resultats a final de curs i propostes per a futurs cursos;
7. considerar la **conveniència** de redactar i publicar l'experiència en revistes o seminaris d'interès per al professorat.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL CLIMA DE LA CLASSE

Qüestionari del professor.

1. Relaciono els temes y treballs de classe amb els interessos i expectatives dels alumnes
2. Amb freqüència, a classe, expesso els dubtes que tinc sobre el tema
3. Amb freqüència faig preguntes a classe per tal d'iniciar el diàleg
4. Programo treballs en grup per fer a classe
5. Podria dir que a les meves classes afavoreixo les discussions en grup
6. Procuo formar grups de treball diferents per no afavorir la creació de subgrups permanents a la classe
7. Tinc interès en que els alumnes prenguin decisions sobre aspectes que els afecten
8. Quan detecto problemes de relació entre els alumnes procuro iniciar desseguida alguna estratègia
9. Crec que dono la imatge d'un professor confiat, assequible i obert als alumnes
10. Amb freqüència comento a classe problemes, relacionats amb l'aprenentatge de l'assignatura, que sé que afecten a alguns alumnes
11. Procuo no afavorir a uns alumnes més que a uns altres
12. Procuo mantenir l'atenció dels alumnes
13. Presto especial atenció als casos problemàtics relacionats amb l'aprenentatge
14. Des del principi de curs procuro detectar els problemes d'aprenentatge per resoldre'ls el més aviat possible
15. Afavoreixo tasques de col·laboració
16. Evito ridiculitzar els alumnes quan fracassen en els seus intents d'aprendre
17. Acostumo a valorar esforç i dedicació i no solament resultats
18. Procuo que tots els alumnes puguin participar sense afavorir o, fins i tot, motivant els més callats
19. Procuo que la matèria no es faci dura ni difícil de seguir
20. Amb els programes, esquemes, agenda de treball, y les introduccions sobre els temes, els alumnes sempre saben allò que han de fer
21. Amb freqüència recordo als alumnes els objectius del curs, els compromisos i normes a seguir

- 22.Amb certa freqüència comentem a classe els acords relacionats amb la marxa del curs
- 23.Crec que controlo la temporització del programa
- 24.Crec que controlo bé la metodologia
- 25.Actuo de forma més inflexible quan es tracta de continguts però cedeixo en la manera en que els volen aprendre
- 26.Amb la distribució del mobiliari i la decoració procuro que la classe sigui un lloc agradable per estar-hi
- 27.A les classes utilitzo estratègies metòdiques suficientment variades com per interessar els alumnes
- 28.Amb freqüència quan noto petits símptomes de descontent o indicis de desànim canvio la forma d'ensenyar
- 29.Estic sempre obert a les propostes de canviar les estratègies, parlant amb els alumnes, tant en contingut com en mètode

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL CLIMA DE LA CLASSE.

Qüestionari per a l'alumne.

Llegiu amb deteniment les preguntes i contesteu-les al full de respostes.
no contesteu en aquest full

1. Els temes y treballs de classe sovint tenen a veure amb situacions que ens han passat o coneixem
2. Com que el professor també explica dubtes o problemes que té sobre la matèria, m'atreveixo a preguntar-li els dubtes que tinc jo sense problemes
3. El professor facilita el diàleg a classe y si fa preguntes, ens deixa pensar-les i contestar-les
4. El professor ens fa fer treballs en grup a la classe
5. A classe fem debats en grup
6. El professor procura anar fent grups de treball diferents a la classe
7. A classe prenem decisions sovint sobre coses que ens afecten
8. Quan el professor nota algun problema de relació entre alumnes desseguida intenta solucionar-ho
9. El professor és una persona confiada, assequible i oberta als alumnes
10. Amb freqüència comenta a classe problemes, relacionats amb l'aprenentatge de l'assignatura,
11. El professor procura tenir en consideració a tots els alumnes per igual, sense preferències
12. Les classes normalment són interessants
13. A classe es presta especial atenció als problemes relacionats amb l'aprenentatge
14. Des del principi de curs procura conèixer els problemes d'aprenentatge per resoldre'ls el més aviat possible
15. En aquesta classe hi ha moltes activitats de col·laboració entre companys
16. El professor evita ridiculitzar-me quan faig malament la feina
17. Em sembla que en aquest grup es valoren l' esforç i la dedicació i no només els resultats
18. El professor ajuda a que realment tots els alumnes tinguin les mateixes possibilitats d'opinar y participar

- 19.La matèria es segueix bé, sense dificultats
- 20.Amb els programes, esquemes, agenda de treball, y les introduccions sobre els temes, sempre sabem allò que hem de fer
- 21.El professor ens recorda amb freqüència els objectius del curs i els compromisos i normes a seguir
- 22.Amb certa freqüència comentem a classe els acords relacionats amb la marxa del curs
- 23.Crec que en aquesta assignatura es controla bé el temps
- 24.Penso que el professor organitza bé les classes
- 25.Sovint podem proposar la manera de treballar encara que no puguem tocar els continguts
- 26.Per com ens deixa col·locar-nos i per la decoració de la classe, podria dir que aquesta és un lloc agradable per estar-hi
- 27.En aquest curs s'utilitza una manera d'ensenyar interessant i divertida
- 28.El professor nota si estem cansats o desanimats i té en compte la situació
- 29.El professor està sempre obert a les crítiques i suggeriments dels alumnes, i està disposat a canviar en benefici de la nostra formació
- 30.Penso que ha estat fàcil contestar aquest qüestionari
- 31.Crec que la majoria de companys l'hauran contestat sincerament
- 32.Penso que he entès bé les preguntes del qüestionari

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL CLIMA DE LA CLASSE.

Full de respostes per al professor

Nom i Cognoms: _____
Curs _____

Contesti amb una X la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Puntuació	_____		

Puntuació:

Columna de l'esquerra (V)	0 punts
Columna central (?)	1 punt
Columna dreta (F)	2 punts

Preguntes que puntuen 2 punts _____

Preguntes que puntuen 1 punt: _____

Puntuació total del professor: _____

Interpretació:

Alta:	més de 19 punts
Mitja:	entre 10-19 punts.
Baixa:	menys de 10 punts.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL CLIMA.

Full de respostes per a l'alumne

Nomi Cognoms: _____
Curs _____

Contesta amb una **X** la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Validesa _____			
				TOTAL _____			

Puntuació:

- Columna de l'esquerra (V) 2 punts
- Columna central (?) 1 punt
- Columna dreta (F) 0 punts

FULL RESUM DELS RESULTATS DEL CLIMA

Data _____	Curs _____
Matèria _____	

DIMENSIÓ TOTAL	ÍTEM	PROMIG - ÍTEM		
INTERÈS I PARTICIPACIÓ:	I1	_____	0.....1.....2	
	I2	_____	0.....1.....2	
	I3	_____	0.....1.....2	
	I7	_____	0.....1.....2	
	I12	_____	0.....1.....2	0.....1.....2
	I19	_____	0.....1.....2	
COHESIÓ DEL GRUP	I4	_____	0.....1.....2	
	I5	_____	0.....1.....2	
	I6	_____	0.....1.....2	
	I8	_____	0.....1.....2	0.....1.....2
COMPRESIÓ I RECOLZAMENT	I9	_____	0.....1.....2	
	I11	_____	0.....1.....2	
	I16	_____	0.....1.....2	
	I18	_____	0.....1.....2	0.....1.....2
DESENVOLUPAMENT DE L'ALUMNE	I15	_____	0.....1.....2	
	I10	_____	0.....1.....2	
	I13	_____	0.....1.....2	
	I14	_____	0.....1.....2	0.....1.....2
	I17	_____	0.....1.....2	
ORDRE I ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE	I20	_____	0.....1.....2	
	I21	_____	0.....1.....2	
	I22	_____	0.....1.....2	
	I23	_____	0.....1.....2	
	I24	_____	0.....1.....2	0.....1.....2
	I25	_____	0.....1.....2	
	I26	_____	0.....1.....2	
INNOVACIÓ I CANVIS	I27	_____	0.....1.....2	
	I28	_____	0.....1.....2	
	I29	_____	0.....1.....2	0.....1.....2

Recordi:

- Cal rebutjar aquells qüestionaris que en dos o en tots tres ítems contestin ? o FALS. Si hi ha una tercera part de la classe que ha contestat així, només podem acceptar les dades amb reserva. Caldria revisar que ha passat.
- Pot utilitzar diferents colors per visualitzar millor les gràfiques. Exemple: negre per les respostes del professor, blau per les respostes dels alumnes en el pretest i vermell per les respostes dels alumnes en el postest.

Interpretació general del curs

Mitjana del curs: _____

Ítems més baixos:

--

Activitats:

--

Contrast amb les activitats deduïdes de l'avaluació del professor:

--

Activitats finals triades:

--

Intervencions específiques

Alumnes amb baixa puntuació	Ítems més baixos	Activitats del menú

Recordi: El número d'ordre de les activitats del menú, els ítems de les escales del professor i dels alumnes es corresponen entre sí.

LECTURES RECOMANADES

BELTRAN LLERA, J. (1985): **Psicología educacional**. UNED, Madrid.

GENOVARD, C.; GOTZENS, C.; MONTANE, J. (1983): **Psicología de la educación**. CEAC, Barcelona.

GENOVARD, C. ; GOTZENS, C. (1990): **Psicología de la instrucción**. Santillana. Madrid.

GOOD, T. L. ; BROPHY, J.E. (1983): **Psicología educacional**. Interamericana, México

MONTANÉ, J.; MARTÍNEZ, M. (1994): **La orientación escolar en la educación secundaria**. PPU, Barcelona.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993). **Teoría y práctica de la orientación educativa**. PPU, Barcelona.

VILLA , A. i VILLAR, L.M. (Coords.) (1992): **Clima organizativo y de aula**. Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones, Vitoria - Gasteiz.

**PROGRAMA D'AUTOESTIMA ACADÈMICA I
PROFESSIONAL**

**Josep Montané
Mercè Jariot
Màrius Martínez**

Col·laboradores: Rosa M^a Collado
M^a Lluïsa Sintes

ASPECTES DESCRIPTIUS

1. INTRODUCCIÓ.

Quan un alumne ha perdut la seva apreciació envers sí mateix com a persona, com a estudiant i com a futur treballador, la seva formació, educació i progrés professional s'està deteriorant de forma perillosa. L'alumne que es menysprea a sí mateix, lluita desesperadament contra tot aquell que pretengui enfonsar-lo encara més, i evita a tota costa penetrar en la frontera de la indefensió apresada i la depressió, posseeix un baix nivell d'autoestima.

Els professors amb l'ensenyament, l'avaluació i la valoració dels resultats dels alumnes, són també responsables del nivell d'autoestima acadèmica d'aquests. Si a més a més, en alguns casos, realitzen interpretacions negatives de les intencions i capacitats dels alumnes, obliguen a que aquests es menyspreïn a sí mateixos.

La professió d'educador i formador és una de les més importants, però, moltes vegades, corre el perill de provocar efectes contraris als desitjats. Quan el professor posseeix un baix concepte de l'alumne, aquest l'intueix i es situa en clara desavantatge en front a l'opinió del professor, expert i dotat de reconeixement oficial. Amb el temps l'alumne acaba acceptant l'opinió negativa del professor i es comporta com un mal alumne. El problema s'agreuja si considerem, que per una part el professor no pot canviar si no veu resultats positius en l'alumne, i per un altre, aquest no millorarà si el professor no l'ajuda. Aquesta malaltia educativa s'expandeix: els professors que tenen un baix concepte dels seus alumnes, acaben menyspreant-los, es distancien d'ells, poden intentar canviar de curs o de nivell, però amb el temps es senten insatisfets com a educadors i professors i, finalment, els seus judicis de valor pejoratiu sobre els alumnes reverteixen en autovaloracions negatives com a docents.

Objectius del programa

Amb aquest programa d'educació de l'autoestima es pretén ajudar al professor a que, en la seva funció docent, a classe, ajudi als seus alumnes a millorar el concepte de sí mateixos i a actuar en conseqüència. De forma indirecta es pretén, també trencar el cercle viciós en el que es troben alguns professors i alumnes que esdevenen en sentiments mutus d'insatisfacció i baixos nivells d'autoestima.

2. ASPECTES TEÒRICS.

2.1. **Concepte d'autoestima.**

L'autoestima és l'últim procés que realitza una persona en el llarg trajecte d'integrar les valoracions que rep del seu entorn: família, escola, amics i ambient en general.

S'ha escollit el terme d'autoestima, entre altres termes semblants com autoconcepte, autoimatge, autoavaluació, o autovaloració perquè aquest, es considera que és l'últim producte del procés que segueix el subjecte en integrar la valoració del medi ambient. Dels processos que segueix el subjecte: coneixença de sí mateix, autoavaluar-se, valorar-se, autoestimar-se o autoavorrir-se, aquest últim sembla que explica millor la influència que reb el subjecte de la valoració del medi i en com tradueix aquesta valoració en experiències d'èxit i fracàs.

Aquest procés pot explicar-se de la següent forma:

- la persona coneix el món exterior;
- de la interacció amb l'exterior coneix el jo personal com a diferent del medi;
- es coneix a sí mateix: **autoconcepte**;
- percep les característiques personals en forma de valoració: **autovaloració**;
- percep l'autovaloració de forma positiva o negativa, s'autoaprecia o menysprea i actua en conseqüència.

2.1.1. **Concepte d'autoestima general.**

S'entén doncs per autoestima el concepte que un té de sí mateix segons les seves qualitats subjectivables i valoratives, això és: l'alumne s'autoestima en funció de la valoració que reb del medi ambient i que experimenta com a positiva i negativa per a ell mateix.

2.1.2. **Models d'autoestima.**

En general, a pesar dels múltiples matisos que s'inclouen en la comprensió de l'autoestima, aquesta pot explicar-se des de tres enfocaments: des de la perspectiva de la valoració social, des de la percepció del subjecte i des de la interacció ambient-subjecte.

L'enfocament social defensa que els nivells d'autoestima depenen, bàsicament, de la valoració ambiental que rep el subjecte. Aquest construeix el seu nivell

d'autoestima integrant la valoració que reb des del medi ambient familiar, escolar i social. Aquest enfocament considera que, a pesar de la tendència estabilitzadora, el nivell d'autoestima evoluciona quan es produeixen canvis ambientals permanents i durables.

L'enfocament basat en la **percepció del subjecte** constata la presència d'una estructura quasi estable amb resistència al canvi davant la influència mutant del medi ambient. Aquest segon enfocament dóna preponderància al medi intern del subjecte, als trets de personalitat i als factors biològics incideixen en la percepció del medi ambient i el tradueixen en més o menys positiu o negatiu, determinant així els nivells d'autoestima baixa, normal o alta.

En el primer enfocament la valoració ambiental és la variable que determina els nivells d'autoestima per això els programes d'orientació es basen en els models ecològics que faciliten la modificació del medi ambient social, escolar i familiar, mentre que en el segon només els enfocaments d'orientació personal permetrien modificar les experiències d'èxits o fracassos.

En la pràctica el tercer enfocament, l'**interaccionista**, és el més acceptat i el que millor concorda amb la realitat. Fins i tot els autors assenyalats com ambientalistes o subjectivistes, integren l'enfocament interactiu amb predomini d'una o altra tendència. La descripció de l'autoestima des d'aquest enfocament explica l'autoestima com un procés en el que influeix la valoració del medi ambient i la forma de rebre aquesta valoració per part del subjecte segons el model interaccionista, l'autoestima pot explicar-se de la següent manera:

- a) L'autoestima suposa la presència d'**una estructura semipermanent** l'evolució i l'estabilitat de la qual es deguda a la influència de les valoracions que provenen del medi i a la forma de percebre-les.
- b) S'admet l'estabilitat de l'estructura bàsica de l'autoestima. En els subjectes, els canvis ambientals no incideixen directament i immediata en l'evolució i canvi de l'autoestima, encara que aquesta sigui sensible a la valoració ambiental. Però l'estabilitat de l'autoestima té les seves limitacions i està sotmesa a una possible evolució segons el tipus de valoració i forma de percepció del subjecte.
- c) L'autoestima pot evolucionar, encara que intenta mantenir-se i es resisteix al canvi, com si d'una estructura sempiterna es tractés.

Aquesta és sensible a la valoració emesa pels altres; tant és així que l'opinió dels altres sobre un mateix és un bon indicador del nivell d'autoestima integrada pel subjecte. Però el millor indicador de l'autoestima està en la percepció personal de la valoració ambiental. Els èxits i fracassos rebuts són bons indicadors de l'autoestima, però aquesta depèn també de com el subjecte els experimenta. La història d'èxits i fracassos dels alumnes confirmen que les persones que reben la valoració filtren i fins i tot distorsionen la valoració rebuda.

d) Existeixen també altres elements capaços de filtrar la informació rebuda i que convé tenir-los en compte per modificar-la:

- El subjecte que té necessitat o es sent altament atret pel grup, ambient o subjecte valorador, manifesta també una major dependència de la valoració ambiental.
- La persona que manifesta un alt grau de certesa en la seva autovaloració, depèn menys de l'opinió o valoració del medi exterior. Un alt nivell de certesa implica generalment un major nivell d'experiències d'èxits o fracassos en els quals fonamentar-se, per la qual cosa la possibilitat de canvi és inversament proporcional al grau de certesa del seu nivell d'autoestima. En conseqüència el grau d'estabilitat dels nivells d'autoestima no només depèn dels canvis ambientals, de les seves experiències prèvies, sinó també de la certesa que acompanya el judici de l'autoestima. A més, l'atracció per l'avaluador i la certesa en el judici perceptiu, indiquen, també, el nivell d'estabilitat o de resistència al canvi.

2.2. Classes d'autoestima.

Si del mateix concepte d'autoestima es dedueix que la persona emet un judici de valor sobre si mateix, en forma d'autoestima automenypreu, en funció de la valoració que rep del medi i que experimenta com a positiva o negativa per a ella, sorgeix el concepte d'**autoestima baixa o pejorativa i autoestima alta o positiva**. A pesar de què en molts subjectes aquests dos elements s'inclouen a la vegada i configuren la població d'autoestima normal, des de la nostra visió educativa resulta més operatiu considerar només els dos nivells baixos i alts per saber que no s'ha de fer i considerar que l'objectiu d'aquest programa és aconseguir que tots els alumnes avancin cap a nivells d'alta autoestima.

Per entendre millor les diferències entre els alumnes d'autoestima baixa i alta, en forma de resum convé considerar que:

- a) En general totes les persones tendeixen a incrementar el seu nivell d'autoestima, així el nivell d'aspiracions o d'autoestima ideal és més elevat que el real.
- b) El nivell real d'autoestima de les persones condiciona el seu nivell d'aspiracions o d'autoestima ideal; els alumnes de baixa autoestima presenten menys atreviment en les seves aspiracions que els d'alta autoestima. Malgrat tot en principi ningú aspira al màxim nivell. Tots els alumnes somnien en ser més del que són, però ningú aspira o manifesta les seves aspiracions al màxim nivell possible.
- c) Els alumnes d'**autoestima baixa**, també desitgen superar-se però aquests desitjos s'han d'interpretar de forma diferent. La seva precària situació no els permet lluitar directament per sortir del seu nivell de deteriorament, aquests només aspiren a evitar nous fracassos que els abocaria a situacions de desesperació. Amb l'aigua al coll només tenen una obsessió: no ofegar-se; i no estan disposats a perdre energies encaminades a millorar la seva situació, donat que temen que amb aquests esforços aquesta situació pugui empitjorar encara més. Els comportaments dels alumnes de baixa autoestima, aquí descrits, s'han d'interpretar des d'aquesta perspectiva: no presentar-se a un examen, no assistir a les classes, no estudiar, passar de tot allò relacionat amb el centre escolar, etc., els permet afirmar que si haguessin assistit a l'examen o les classes, si haurien estudiat o si tinguessin afició a l'estudi segurament haguessin tret bones notes. I al contrari, si es dediquen a estudiar i suspenen haurien d'acceptar que són inútils. Cal observar que tots aquests intents d'escapar dels fracassos, aparentment els ajuda a sobreviure, però també els enforteix l'ancoratge en el seu baix nivell d'autoestima.

Els alumnes d'autoestima alta ofereixen els millors indicadors d'èxit educatiu, acadèmic i professional.

2.3. Dimensions de l'autoestima.

a) La generalitat de l'autoestima

A pesar de què l'autoestima és el producte d'un conjunt de valoracions que provenen de camps diferents afecten a tota la persona en si. Un judici de valor acadèmic negatiu, a classe, per part d'una persona qualificada no afecta només a una persona com a alumne sinó que pot repercutir en els sentiments de realització com a fill i component d'un grup.

b) La dimensionalitat de l'autoestima

Tot i acceptant que tota valoració afecta a la totalitat de l'autoestima de l'alumne, aquest pot recolzar-se en un bloc de valoracions positives per resistir els atacs pejoratius que provenen d'un altre sector. Aquest concepte es fonamenta en les següents consideracions:

- Els grans blocs que configuren l'autoestima provenen de la valoració que rep el subjecte de: *la família, de l'aspecte físic percebut pels altres, dels amics, de la percepció de la valoració acadèmica, de la realització professional i de les expectatives o elecció de la parella;*
- El nivell de coherència de la valoració rebuda per aquests estaments condiciona l'estabilitat de l'autoestima. Si tots coincideixen en menysprear o valorar positivament a un subjecte, li serà molt difícil agafar-se a algun judici de valor favorable;
- Per contra si els esmentats estaments valoren de forma desigual el subjecte, aquest no només posseeix judicis d'autovaloració inestables sinó que pot recolzar-se més en uns que en altres per iniciar un procés de millora;
- Les classes d'autoestima poden ser tantes com factors valoratius, és per això que es pot parlar d'autoestima acadèmica i professional tot i sabent que aquests factors estan influenciats per altres ja esmentats.

2.4. Origen i evolució de l'autoestima

El judici de valor, que un posseeix sobre si mateix, no és innat, es construeix i evoluciona al llarg de la vida, degut a les valoracions rebudes per la família l'escola i el medi social i també com a conseqüència de les pròpies experiències d'èxits i fracassos. Els pares són, en un principi, els principals configuradors de l'autoestima dels seus fills, la proporció, bàsicament qualitativa, de valoracions positives i negatives condicionen l'origen de l'autoestima baixa o alta.

El desenvolupament i maduració del coneixement de si mateix en un procés interactiu, persona-medi, afavoreix un judici de valor sobre un mateix. Les persones, en especial les considerades com a significatives, actuen **en forma de mirall** que reflecteixen el *qui sóc jo* del subjecte; si, a pesar d'oferir imatges personals des de diferents enfocaments, es constata que hi ha coherència, l'estabilitat de l'autoestima serà major i en conseqüència hi haurà més resistència al canvi. La imatge personal reflectida en la valoració de la resta i la interpretació d'aquesta valoració formen el concepte d'un mateix que amb el temps es tenyeix de valor i guiarà la forma de comportar-se.

En relació amb l'edat, els primers anys, s'integren els aspectes de l'autoconcepte dels valors físics personals, amb el temps i a mesura que els processos mentals són abstractes, l'autoconcepte es forma amb l'increment de destreses, valors i actituds personals madurant en forma d'opinions i creences, interessos, sentiments d'amistat, etc. que esdevindran processos d'autoestima. L'autovaloració del físic, les destreses d'autonomia i la socialització són part important en el procés de maduració de l'automestima. Les experiències escolars en forma d'èxits i fracassos, la valoració dels adults qualificats (pares i professors) i el grup d'amics, són els elements decisius per l'estabilitat del coneixement de si mateix. En l'adolescència la recerca de la identitat personal es barreja amb els desigs d'autoafirmació i independència dels adults, al mateix temps que se'ls necessita. Valora els iguals però necessita dels adults per poder imitar-los. La maduració física canvia la seva imatge corporal i aquest nou autoconcepte el condiona en la seva autoafirmació necessària per relacionar-se amb els companys d'un i altre sexe. És, en aquesta etapa, on els èxits i fracassos escolars es perceben com condicionants de les seves expectatives d'èxit social, dels seus interessos i aspiracions professionals. En aquesta etapa l'autoestima acadèmica i professional interactuen de forma decisiva.

Donat que ja en aquesta etapa, l'alumne, pot haver-se definit en la seva autoestima, els comportaments que seguiran, són de gran transcendència per al seu futur. En la joventut i en l'etapa adulta el grau de certesa i coherència de les valoracions rebudes són indicadors de predicció de quin pot ser el seu futur acadèmic i professional.

2.5. Modificació dels nivells d'autoestima en l'ensenyament aprenentatge en l'aula

Donat que l'autoestima és un judici de valor sobre un mateix, els nous elements de valoració rebuda i la forma d'integració d'aquests judicis explica l'evolució o tendència a l'estabilitat de l'autoestima.

De tot el que s'ha dit fins aquí es dedueix que l'autoestima és educable no només en els primers anys, sinó al llarg de la vida. De totes maneres aquesta afirmació requereix diverses matisacions:

- a) L'autoestima tendeix de fet a mantenir-se estable. En alguns casos els alumnes durant uns anys no solen modificar el seu nivell d'autoestima. S'ha d'advertir també que, en la majoria dels casos,. Als alumnes no se'ls pot modificar la seva

valoració ambiental familiar i escolar, pel que difícilment poden canviar la percepció de la valoració.

b) La modificació de l'autoestima des del punt de vista de la multidimensionalitat, i de la interacció ambient-subjecte ofereix un conjunt d'estratègies d'intervenció que en el nostre cas pot sintetitzar-se de la següent forma:

- Resulta més fàcil modificar un aspecte de l'autoestima que l'autoestima en general. Així iniciar un procés de millora de l'autoestima acadèmica, de reconeixement social o de l'aspecte físic, és un bon mètode per a iniciar un procés de canvi general en l'autovaloració.
- La millor manera d'iniciar un procés d'intervenció en l'autoestima és incidir en la valoració ambiental. L'estratègia de valorar els intents o resultats dels alumnes, més que emetre judicis de valor pejoratiu sobre comportaments no desitjables, permet a l'alumne rebre un predomini de valoracions positives sobre les negatives. En conseqüència el professor o tutor ha d'intentar que l'alumne percebi que les experiències d'èxit predominen sobre els fracassos.

En la pràctica sempre que s'observa un canvi positiu en l'autoestima de les persones es degut a una alteració sistemàtica de la comunicació entre valorador i subjecte.

- A pesar de què resulta més difícil incidir en la forma de defensa o distorsió de la percepció de les suposades valoracions, tot i això el professor pot tenir en compte els següents:
 - ◇ la valoració subjectiva de l'alumne es basa en comparacions. En conseqüència el professor ha de tenir cura de no reprovar més a uns alumnes donat que aquests creuran que són els pitjors del grup.
 - ◇ el professor ha de considerar les respostes de distorsió de la realitat o de resistència al canvi dels alumnes com anormals, i com un procés necessari, abans de decidir-se a provar un canvi inicial en l'autoestima, i de cap manera han de minar la moral del professorat en aquest procés d'espera.
 - ◇ quan el nivell d'autoestima de l'alumne és poc coherent per rebre valoracions de diferent signe, aquesta situació d'inestabilitat el fa més fàcilment modificable. Quan l'autoestima és coherent i per tant més consistent, la introducció de valoracions noves i discordants provoca

sentiments d'inestabilitat que amb el temps poden abocar al canvi desitjat.

- En el cas de baix nivell d'autoestima acadèmica, els treballs o sessions de discussió en grup faciliten que la valoració positiva d'aquest alumne per part del grup influeixi en la valoració acadèmica quan es treballa en grup.
- La col·laboració dels pares pot ser en alguns casos decisiva en el període de l'adolescència. Si s'aconsegueix que aquests valorin als seus fills en el seu esforç i dedicació a l'estudi, honradesa, desig d'autonomia, sinceritat, etc., afavoreixen un procés de millora de l'autoestima general i frenen en part la influència nefasta del predomini de sentiments de fracassos escolars.

ASPECTES APLICATS.

1. L'AVALUACIÓ DE L'AUTOESTIMA EN EL GRUP CLASSE.

L'objectiu d'aquest programa és millorar l'autoestima, és per això que no es busca tant avaluar el nivell d'autoestima de l'alumne com **conèixer, en la interacció professor alumne, els factors que influeixen** de forma negativa o positiva en la formació d'aquest concepte per poder millorar-la. L'avaluació educativa de l'autoestima, en el nostre cas, ens porta a detectar els factors que influeixen i que a la vegada el professor pot millorar. En definitiva és una avaluació d'allò que hauria de fer el professor a l'aula per, augmentar o mantenir els nivells d'autoestima desitjables.

El menú d'activitats i el qüestionari d'avaluació del professor i dels alumnes, recull els principals factors de millora de l'autoestima i que no descrivim aquí per no repetir-nos en els pròxims apartats.

De forma complementària el professor pot fer servir els qüestionaris d'avaluació de l'autoestima en si mateixos per comprovar com evoluciona aquest concepte al llarg del temps, tot i sabent que el seu procés d'intervenció no produirà resultats immediats, o per conèixer el temps de resistència al canvi del grup classe de l'autoestima.

2. MENÚ D'ACTIVITATS.

1. Preparar les classes i les explicacions de forma que tots puguin aprendre el més fàcilment possible els coneixements mínims;
2. Expressar alguna vegada el convenciment de que tots poden aprendre;
3. Comentar que els que no aprenen és per la forma d'ensenyar i d'estudiar i de que no hi ha culpables, sinó fets que s'han d'afrontar per part del professor i dels alumnes;
4. Aprofitar petits encerts dels alumnes per confiar en ells i creure que poden ser més capaços del que sembla;
5. Explicar als pares que valorin els seus fills com a persones, encara que manifestin expectatives de futur diferents a les seves;
6. Conèixer la història d'èxits i fracassos dels alumnes i la seva forma de viure-ho;
7. Convèncer els alumnes de la poca utilitat que té el fet de copiar en els exàmens;
8. Tenir cura de la imatge d'un professor competent i de persona apreciable;
9. Comprendre que les absències voluntàries a classe i el passotisme acadèmic són formes desesperades d'evitar nous fracassos;
10. Promoure algunes activitats fàcils a classe per poder valorar els alumnes amb més experiències de fracàs;
11. Programar activitats de grup entre els alumnes i agrupar-los per afinitats i amistat;
12. Procurar no comparar els millors alumnes amb els pitjors, sinó més aviat proposar models de treball o aspectes del mateix intentant citar com a exemple al màxim número d'alumnes possibles.

3. PASSOS A SEGUIR PER A L'EDUCACIÓ DE L'AUTOESTIMA A L'AULA.

Per a l'aplicació d'aquest programa d'orientació de l'autoestima poden seguir-se els següents passos:

1. elecció d'un grup de professors-professores o tutors-tutores interessats/des en millorar la relació professor-grup classe en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El professor ha d'entendre que no se li demana més de tres reunions durant el curs per aplicar aquest programa;
2. presentació del programa, continguts i funcionament. La lectura prèvia d'aquest pot escurçar el temps de presentació;
3. aplicació dels qüestionaris al professor i al grup classe. Interpretació de les dades;
4. segona reunió en la que es comenten els resultats i s'escullen propostes d'intervenció;
Cal tenir en compte alhora de triar les activitats que cada ítem del qüestionari es correspon a una activitat del menú, així, l'ítem 1 es correspondrà a l'activitat 1, l'ítem 2 a l'activitat 2, i així successivament. Si el grup puntua baix en l'ítem 3, s'hauria de treballar l'activitat 3 del menú.
5. si la situació ho exigeix pot realitzar-se una sessió de revisió de la marxa del programa cap a la meitat de curs;
6. avaluació de resultats a final de curs i propostes per a futurs cursos;
7. considerar la **conveniència** de redactar i publicar l'experiència en revistes o seminaris d'interès per al professorat.

**QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA AUTOESTIMA ACADÈMICA I
PROFESSIONAL.
Qüestionari del professor.**

1. Preparo les classes i les explicacions de forma que tots puguin aprendre el més fàcilment possible els coneixements mínims.
2. Expresso algunes vegades el convenciment de què tots poden aprendre.
3. A vegades comento amb els alumnes com els fracassos són aparents, donat que són deguts a formes inadequades d'ensenyar i d'aprendre que es poden millorar.
4. Aprofito els petits èxits dels alumnes per a valorar la seva capacitat d'èxit en la vida com a persones.
5. Explico a vegades als pares que valorin als seus fills com a persones, encara que siguin diferents de com voldríem.
6. Procuro conèixer la història d'èxits i fracassos dels alumnes i la seva forma de viure'ls.
7. En alguna ocasió comento com copiar o aprofitar-se del treball d'altres companys no ajuda a confiar en un mateix.
8. Crec que em manifesto com a bon professor i adult en el que es pot confiar
9. Interpreto que el que fan alguns alumnes fracassats de la meua classe és una manera desesperada i inútil d'evitar-ne més.
10. Promoc, a vegades, algunes activitats fàcils a classe per poder valorar als alumnes amb més experiències de fracàs.
11. A vegades organitzo activitats de grup entre els alumnes i els agrupo per afinitats i preferències
12. Procuro tenir en compte als meus alumnes sense fer comparacions.

**QÜESTIONARI D'AVUACIÓ DE LA AUTOESTIMA ACADÈMICA I
PROFESSIONAL.**

Qüestionari per a l'alumne

Llegiu amb deteniment les preguntes i contesteu-les al full de respostes. **no
contesteu en aquest full**

1. El que aprenc a la classe em fa sentir útil.
2. Crec que serveixo per aprendre en aquesta assignatura.
3. Amb la manera d'ensenyar del professor i amb la forma d'estudiar que jo tinc aprenc suficientment en aquesta classe.
4. El professor te en compte els meus petits èxits en aquesta classe.
5. A classe alguna vegada comentem com els nostres pares, encara que no treguéssim bones notes, també ens veurien com persones dignes de respecte
6. A vegades el professor ens fa comprendre que som millors del que ens pensem
7. En aquesta classe copiar als exàmens és una forma dolenta d'aconseguir èxits
8. Crec que la classe fàcilment pot pensar que el professor és competent i que se li té confiança
9. Crec que el professor aprecia als alumnes encara que treguin notes baixes
10. Penso que el professor, quasi sempre, posa tasques fàcils per als alumnes que han perdut el ritme de la classe
11. El professor moltes vegades ens fa treballar en grup i ens deixa escollir els nostres companys de treball
12. Freqüentment el professor proposa a diferents alumnes com a models de treball a seguir

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA AUTOESTIMA ACADEMICA I PROFESSIONAL

Full de respostes del professor

Nom i Cognoms: _____
Curs: _____

Contesti amb una X la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					Total _____		

Puntuació:

Columna de l'esquerra (V)	0 punts
Columna central (?)	1 punt
Columna dreta (F)	2 punts

Preguntes que puntuen 2 punts: _____

Preguntes que puntuen 1 punt: _____

Puntuació total del professor: _____

Interpretació:

Alta:	més de 19 punts
Mitja:	entre 10-19 punts.
Baixa:	menys de 10 punts.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA AUTOESTIMA ACADÈMICA I PROFESSIONAL

Full de respostes de l'alumne

Nom i Cognoms:	_____
Curs	_____

Contesta amb una X la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Total	_____		

Puntuació:

Columna de l'esquerra (V)	2 punts
Columna central (?)	1 punt
Columna dreta (F)	0 punts

Preguntes que puntuen 2 punts _____

Preguntes que puntuen 1 punt _____

Puntuació total del alumne: _____

Interpretació:

Alta:	més de 19 punts
Mitja:	entre 10-19 punts.
Baixa:	menys de 10 punts.

Interpretació general del curs

Mitjana del curs: _____

Ítems més baixos:

--

Activitats:

--

Contrast amb les activitats deduïdes de l'avaluació del professor:

--

Activitats finals triades:

--

Intervencions específiques

Alumnes amb baixa puntuació	Ítems més baixos	Activitats del menú

Recorda: El número d'ordre de les activitats del menú, els ítems de les escales del professor i dels alumnes es corresponen entre sí.

LECTURES RECOMANADES

- GARANTO, J. (1984): **Las actitudes hacia sí mismo y su medición**. Barcelona: Public y Edic de la Universidad de Barcelona
- L'ECUYER, R. (1985): **El concepto de sí mismo**. Barcelona: Oikos-Tau
- MONTANÉ, J.; MARTÍNEZ, M. (1994): **La orientación escolar en la educación secundaria**. PPU, Barcelona.
- NTANÉ, J. (1983): *La teoría de la consistencia disonancia versus la teoría de la autoestima. Una nueva perspectiva para futuras investigaciones* (II), **Revista de Psicología General i Aplicada**. **38 (3)** 467-479
- RODRÍGUEZ, S. (1982): **Factores de rendimiento escolar**. Barcelona: Oikos-Tau
- SERRANO, J. (1985): **Autoestima y ansiedad ante los exámenes**. **Educadores**, **132**, 221-226

PROGRAMA D'EDUCACIÓ DE LA DISCIPLINA
A L'AULA.

Josep Montané
Màrius
Martinez

Col·laboradores: Elisenda Bartrina Rapesta
Meritxell Fabà Ramos

ASPECTES DESCRIPTIUS

1. INTRODUCCIÓ.

Són moltes les formes d'explicació dels comportaments disruptius a l'aula. Cada professor entén de manera més o menys personalitzada quan un conjunt dels comportaments dels alumnes són contraris, o si més no, interfereixen els objectius generals del centre o de l'aprenentatge de la seva matèria.

Per sobre d'aquesta personalització es troba una postura general de consens: quan la forma de comportar-se de l'alumnat molesta al professor o als alumnes, o interfereix en l'aprenentatge a l'aula, o impedeix els objectius generals del centre, ja sigui a l'aula o fora d'aquesta, sol considerar-se, aquest comportament com a inadmissible, ja que posa en perill el procés de formació i d'educació dels alumnes, com a col·lectiu, i de forma particular del responsable d'aquests comportaments.

El professorat no sol seguir un sol model o enfocament de disciplina amb totes les seves conseqüències: teoria, objectius, interpretació de la conducta d'indisciplina, avaluació i tècniques d'intervenció. Per tant, la descripció, en línies generals, del marc teòric, aplicatiu de diferents models, ofereix uns eixos de referència suficientment amplis al professor o tutor, per iniciar-se de forma sistemàtica en el camp teòric-pràctic de l'educació de la disciplina a l'aula i al centre educatiu.

2. MODELS DE DISCIPLINA.

A grans trets, les diferents formes d'explicar els comportaments que interfereixen la bona marxa de l'aprenentatge a l'aula poden sintetitzar-se de la següent forma:

2.1. Model psicodinàmic.

Concepte:

El refús a les normes del centre o als consells i advertències dels professors és una conseqüència del refús a l'autoritat dels seus pares, probablement resultat d'una tendència inconscient instal·lada en els primers anys de vida. Els comportaments problemàtics són expressions de problemes personals inconscients.

Objectius:

Segons aquest enfocament es pretén que:

- els alumnes entenguin que els conflictes personals amb els seus pares no haurien de confondre's ni generalitzar-se en el centre educatiu: els professors no són els pares.
- el desenvolupament integral de les etapes personals permet millorar les relacions interpersonals amb altres adults.
- l'agressivitat, entesa com un mitjà de defensa, ha de reduir-se o canalitzar-se a través d'altres activitats tolerades o acceptades en el centre educatiu.

Explicació del comportament a l'aula.

- el mal comportament és un desajust i una inadaptació respecte les normes del grup classe i un refús a l'autoritat del professor.
- la disciplina suposa l'acceptació del professorat com a autoritat, assumir que els conflictes familiars no tenen perquè influir en el comportament escolar.

Menú d'activitats.

- a) Establir un clima de confiança i respecte mutu.
- b) Evitar els càstigs i informar de les conseqüències naturals que es deriven dels comportaments indesitjables.
- c) Oferir activitats regulades en les que els alumnes puguin manifestar de forma simbòlica i canalitzar la seva agressivitat: jocs de rol, discussions, esports competitiu, etc.

2.2. Model humanista.

Concepte.

Tota persona, de per si tendeix a desenvolupar-se i a obrir-se camí a la vida; tot i això, són molts els alumnes que no sempre aconsegueixen formar-se i educar-se dins les aules. Freqüentment els alumnes veuen al

professor i al centre escolar com una amenaça als seus intents de progressar en la vida. Els alumnes requereixen un context de respecte, de confiança i d'invitació per trobar el camí que els permeti integrar-se en el sistema educatiu com un mitjà de desenvolupament personal.

Objectius.

Mitjançant l'autocomprensió i la millora de l'autoestima personal i acadèmica, es pretén que els alumnes desenvolupin comportaments d'autodisciplina. El clima de confiança comunicació, comprensió i acceptació dels alumnes és una invitació contínua a dedicar-se a la formació i creixement personal abandonant els comportaments contraris a aquests objectius.

Explicació del comportament a l'aula.

La falta de destreses, tant dels professors com dels alumnes, per comunicar-se entre si ocasiona els comportaments d'indisciplina. Qualsevol forma de comportament irregular per part de l'alumne s'interpreta com una demanda d'ajut.

A vegades, la indisciplina del centre educatiu en comptes de potenciar la motivació, el clima de treball i la confiança, es converteix en un obstacle, difícilment salvable, pels alumnes que experimenten sentiments de frustració i de fracàs.

L'autoestima acadèmica i en general de l'alumne és el determinant del comportament en el centre escolar.

Menú d'activitats.

- a) Crear un ambient d'acceptació i de respecte mutu, ja que afavoreix un clima de comunicació que permet a l'alumne expressar els seus sentiments de forma satisfactòria.
- b) Promoure sessions de comunicació sobre la marxa de la classe i el clima de formació i estudi.
- c) Incidir en l'entusiasme i exemple del professor, doncs és un element que afavoreix la dedicació a l'estudi.
- d) Conèixer la família o aspectes familiars dels alumnes com a mitjà per augmentar el nivell de confiança i acceptació.

2.3. Model social ecològic.

Concepte.

El comportament humà és fruit d'un procés interactiu. El resultat de les interrelacions entre el subjecte i altres individus i el medi explica la presència de comportaments desitjats o no dels alumnes.

Objectius.

- comprendre que la xarxa de relacions socials inclou un conjunt de normes en evolució i per tant modificables.
- aprendre a intervenir en el medi ambient i en els grups per integrar valors i normes relacionades amb l'aprenentatge i l'educació.
- facilitar destreses de supervivència i canvi del medi ambient per actuar de forma responsable en el centre escolar.

Explicació del comportament a l'aula.

Els problemes de disciplina s'interpreten com a dificultats de relació entre alumnes i professors, com a conflictes entre els valors i les normes dels alumnes i les de la institució escolar.

El comportament de l'alumnat depèn de la influència que n'exerceix-hi el professorat, del clima d'aprenentatge del grup classe i dels valors educatius dels grups presents al centre escolar.

El professorat i l'equip directiu amb la seva forma de comportar-se convida i afavoreix un tipus de comportament en l'alumnat. Els alumnes són molt influenciables i depenen, en part, de les expectatives del professorat en relació a la seva dedicació.

Menú d'activitats.

- a) Afavorir sessions de grup per detectar els valors i les normes relacionades amb la dedicació a l'estudi i a l'educació.
- b) Crear un clima de confiança amb els alumnes més representatius del curs i transmetre'ls individualment els valors bàsics relacionats amb la disciplina del centre.
- c) Informar i demanar col·laboració a la família en relació als problemes observats al centre.

- d) Procurar millorar el marc escolar i les normes del centre, si fos necessari, abans d'intentar canviar les conductes dels alumnes.

2.4. Model cognitiu-evolutiu.

Concepte.

Les etapes evolutives i de desenvolupament individual són la base de la comprensió i interiorització de les normes de comportament. En l'etapa de les operacions concretes, els alumnes entenen que un comportament és bo o dolent segons les conseqüències immediates de la conducta. En el període de les operacions abstractes, aquests poden entendre que haurien de tractar els altres com ells voldrien ser tractats. En les etapes de comportament moral de Kohlberg, els alumnes comencen per obtenir la norma per tal d'evitar el càstig immediat, i arriben a descobrir que el bé o el mal depèn d'un principi general superior a la mateixa llei o autoritat.

Objectius.

Es pretén que cada alumne adquireixi el nivell de moralitat adequada a la seva etapa evolutiva.

Explicació del comportament a l'aula.

La interpretació dels comportaments disruptius es fonamenta en les etapes morals evolutives que poden esquematitzar-se així:

- **estadi preoperacional.** Abans dels quatre anys normalment l'alumne és incapaç d'entendre les normes i es mou només per interessos propis. Però la por a perdre l'estimació de les persones estimades l'impulsa a obeir-les;
- en el període de les **operacions concretes** els alumnes són encara bastant incapaços d'entendre el punt de vista dels altres. En aquesta etapa, la moral consisteix en obeir els adults perquè s'enfaden o poden reprimir o castigar. Tot i així, són capaços de comprendre la relativitat de les normes ja que saben com recuperar l'amistat dels adults o entendre que la transgressió no serà castigada si els adults no se s'enteren;
- en l'etapa de les **operacions abstractes** són capaços d'entendre el punt de vista dels companys, professors o pares, i integrar part dels

principis de moralitat basats en el respecte als altres. La reflexió i les destreses d'autocontrol pertanyen, bàsicament, a aquest període;

- els **nivells de Kohlberg** expliquen de forma més detallada les etapes morals en relació a l'edat i la maduresa:
 - * Nivell 1: **etapa preconvençional**. El comportament moral es redueix a evitar conseqüències físiques i morals de la transgressió de les normes.
 - * Nivell 2: **etapa convencional**. Els alumnes comprenen que el comportament és adequat si afavoreix i manté les bones relacions amb els companys de classe i els professors. Evitar la reprovació i buscar la valoració forma el nucli del comportament moral en aquest nivell.
 - * Nivell 3: **etapa postconvençional**. Els principis morals són els fonaments del comportament per sobre de la llei o de la presència de l'autoritat.

Menú d'activitats.

- a) Ensenyar les normes de disciplina de manera adequada a la capacitat i a l'etapa evolutiva dels alumnes.
- b) Explicar com les normes són necessàries per a la bona marxa del centre i de la classe.
- c) Als alumnes capaços d'entendre conceptes abstractes, a partir dels 11 anys, iniciar-los en els principis i valors de la convivència social.

2.5. Model de presa de decisions.

Concepte.

Segons aquest model el professor, davant la presència de problemes a la classe o al Centre, en cada cas i immediatament després de l'aparició del problema, analitza la situació i intervé segons el cas concret. Segons aquest model el professor, en consonància amb la informació rebuda de la classe, jutja la situació, pren una decisió i actua de forma diferent donat que cada problema és també divers segons els casos i les situacions.

Objectius.

- Rectificar les situacions concretes que dificulten el procés d'ensenyament aprenentatge, el més ràpidament possible, per a restablir el més aviat possible el procés instruccional interromput.

Explicació del comportament a l'aula.

No s'intenta tant, en aquest model, analitzar les causes de la indisciplina com detectar els indicis disruptius, quan abans millor, de manera immediata per prevenir i intervenir.

Menú d'activitats.

A nivell preventiu:

- a) Recordar les normes abans d'iniciar els processos educatius d'ensenyament aprenentatge en els que es preveu que puguin aparèixer comportaments distorsionadors.
- b) Preparar les classes de manera que els alumnes els sigui més fàcil col·laborar en les tasques de formació.
- c) Establir rutines de comportament per facilitar la implantació d'hàbits d'ordre i de disciplina.
- d) Crear un clima de confiança, de treball i de col·laboració mitjançant comportaments de respecte, de valoració i de sentit de l'humor.
- e) Servir-se de la persuasió i del prestigi com a professor per tal que els alumnes es dediquin a les tasques d'aprenentatge i abandonin els comportaments inhibitoris.
- f) Detectar indicis actitudinals i comportamentals per intervenir abans que esdevinguin problemes de disciplina escolar.
- g) Aprendre a identificar situacions problemàtiques.

Procés d'intervenció:

- h) Davant la presència d'un problema que interfereixi la bona marxa de l'ensenyament aprenentatge, analitzar els pros i els contres, suprimir les alternatives menys eficaces i escollir d'immediat la millor solució del moment.
- i) Comentar i demanar la participació de l'alumnat en la recerca de solucions als problemes disruptius presents a l'aula.
- j) Analitzar l'efectivitat de les mesures de prevenció i d'intervenció utilitzades a curt i a llarg termini.

2.6. Model cognitiu conductual.

Concepte.

El comportament humà, i en conseqüència dels alumnes, depèn d'una banda de les opinions, de les creences i de les conviccions i, de l'altre, de les emocions que acompanyen a aquests continguts cognitius. Per tant, la influència en les idees i en les emocions mitjançant reforços positius ens porta a aconseguir la modificació del comportament, a l'aula en el nostre cas.

Objectius.

Bàsicament es pretén influir en les idees i en les sensacions relacionades amb el comportament de la disciplina acadèmica.

Explicació del comportament a l'aula.

Els comportaments disruptius són conseqüència de la forma de pensar dels alumnes i dels reforços que enforteixen aquests conceptes.

Menú d'activitats.

- a) Ensenyar a pensar abans d'actuar.
- b) Raonar sobre els principis i la necessitat d'unes normes mínimes de convivència i de respecte per aconseguir un clima d'ensenyament i aprenentatge adequat.
- c) Recordar i informar de les normes de manera que tots els alumnes les coneguin i les interioritzin.
- d) Crear un clima agradable que acompanyi els comportaments de la disciplina.
- e) A través d'entrevistes i de sessions de grup aconseguir que els alumnes rebin reforços socials positius al compliment de la norma o negatius quan no la compleixen.
- f) Afavorir jocs estructurats per tal que els alumnes aprenguin a relacionar-se entre sí mitjançant el compliment de la normativa concreta.

ASPECTES APLICATS

1. MENÚ D'ACTIVITATS GENERALS.

Mesures preventives:

1. Recordar les normes abans d'iniciar els processos educatius d'ensenyament aprenentatge en els que es preveu que puguin aparèixer comportaments distorsionadors.
2. Preparar les classes de manera que als alumnes els sigui més fàcil col·laborar en les tasques de formació.
3. Establir rutines de comportament per facilitar la implantació d'hàbits d'ordre i de disciplina.
4. Crear un clima de confiança, de treball i de col·laboració a través de comportaments de respecte, de valoració i de sentit de l'humor.
5. Servir-se de la persuasió i del prestigi com a professor per tal que els alumnes es dediquin a les tasques d'aprenentatge i abandonin comportaments inhibitoris del mateix.
6. Detectar indicis actitudinals i comportamentals i intervenir abans que es converteixin en problemes de disciplina escolar.
7. Aprendre a identificar situacions problemàtiques.
8. Crear un ambient d'acceptació i de respecte mutu que permeti als alumnes expressar els seus sentiments de forma satisfactòria.
9. Conèixer la família o els aspectes de la vida dels alumnes per influir millor en la transmissió de valors i de normes en els consells individuals relacionats amb la disciplina del curs o del Centre.
10. Intentar millorar el marc escolar i les normes del Centre, si fos necessari, abans d'intentar canviar les conductes dels alumnes.
11. Ensenyar a pensar abans d'actuar.
12. Raonar sobre els principis i la necessitat d'unes normes mínimes de convivència i de respecte per aconseguir un clima d'ensenyament aprenentatge.
13. Recordar i informar de les normes de manera que tots els alumnes les coneguin i les interioritzin.
14. Crear un clima agradable que acompanyi als comportaments de la disciplina.
15. Mitjançant entrevistes o sessions de grup aconseguir que els alumnes rebin reforços socials positius o d'aprovació al compliment de la norma i negatius o de reprovació quan no la compleixen.
16. Afavorir jocs estructurats per tal que els alumnes aprenguin a relacionar-se entre si a través del compliment d'una normativa concreta.

Mesures d'intervenció.

17. Evitar els càstigs i informar de les conseqüències naturals que s'esdevenen dels comportaments indesitjables.
18. Oferir activitats regulades en les que els alumnes puguin manifestar les seves actituds de refús a les normes i valors del centre de forma simbòlica i analitzar la seva agressivitat: jocs de rol, discussió de grup, esports competitius, etc.
19. Afavorir sessions de comunicació sobre la marxa de la classe i el clima de formació i d'estudi.
20. Manifestar entusiasme per la matèria i donar exemple de dedicació i interès per afavorir la dedicació dels alumnes a l'estudi.
21. Afavorir sessions de grup per detectar els valors i les normes relacionades amb la dedicació a l'estudi i a l'educació.
22. Crear un clima de confiança amb els alumnes més representatius del curs i transmetre'ls individualment els valors bàsics, relacionats amb la disciplina del centre.
23. Informar i demanar col·laboració a la família, en relació els problemes observats en el centre.
24. Ensenyar les normes de disciplina de manera adequada a la capacitat i a l'etapa evolutiva dels alumnes.
25. Explicar com les normes són necessàries per la bona marxa del centre i de la classe.
26. Als alumnes capaços d'entendre conceptes abstractes, a partir dels 11 anys, iniciar-los en els principis i els valors de la convivència social.
27. Davant de la presència d'un problema que interfereix la bona marxa de l'ensenyament aprenentatge, analitzar els pros i els contres, suprimir alternatives menys eficaces i escollir d'immediat la millor solució del moment.
28. Comentar i buscar la participació de l'alumnat en la recerca de solucions als problemes disruptius presents a l'aula.
29. Analitzar l'efectivitat de les mesures de prevenció i d'intervenció a curt i a llarg termini.
30. Constatar si els suposats problemes de disciplina interfereixen l'aprenentatge o només molesten al professor.

2. PROCESSOS D'INTERVENCIÓ PER REDUIR ELS COMPORTAMENTS DISRUPTIUS A L'AULA.

1. Aplicació de l'escala d'avaluació o d'observació del nivell de disciplina a l'aula. El principi de curs només pot utilitzar-se l'escala del professor. Posteriorment, una vegada iniciat el curs es podrà avaluar el conjunt de problemes de comportament dels alumnes que interfereixen el clima d'aprenentatge. En el post-test podran utilitzar-se dos qüestionaris: el del professor i el de l'alumnat.
2. Interpretació del qüestionari. Senyalar els principals problemes de disciplina que impedeixen els objectius de formació i educatius del centre.
3. Selecció de les principals estratègies d'actuació exposades en el menú d'activitats segons el concepte de disciplina del professor i dels resultats dels qüestionaris del professor i dels alumnes.

Cal tenir en compte alhora de triar les activitats que cada ítem del qüestionari es correspon a una activitat del menú, així, l'ítem 1 es correspondrà a l'activitat 1, l'ítem 2 a l'activitat 2, i així successivament. Si el grup puntua baix en l'ítem 3, s'hauria de treballar l'activitat 3 del menú.

4. Aplicació del programa a l'aula.
5. Revisió cap a la meitat del curs o quan l'equip de professors i tutors ho creu convenient.
6. Avaluació final en acabar el curs.
7. Revisió dels resultats i noves propostes.
8. Informe al claustre dels resultats i de les experiències si l'equip ho creu oportú.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA DISCIPLINA.

Qüestionari per al professor.

Mesures preventives.

1. Tot sovint recordo les normes de disciplina quan preveig que poden aparèixer comportaments distorsionadors.
2. Preparo les classes de manera que els alumnes els sigui més fàcil estar atents a l'aula.
3. Quan constato que costa establir un comportament d'ordre a l'aula procuro insistir en això i establir rutines de comportament per facilitar la implantació d'hàbits d'ordre i de disciplina en aquest punt.
4. Crec que es pot dir de mi que afavoreixo el clima de confiança, de treball i de col·laboració mitjançant comportaments de respecte, de valoració i de sentit de l'humor.
5. Freqüentment intento servir-me de la persuasió i del prestigi com a professor per tal que els alumnes es dediquin a les tasques d'aprenentatge i molestin menys als companys.
6. Estic alerta de detectar els problemes de disciplina abans que aquests apareguin clarament.
7. Crec que sé valorar quan un comportament és un problema de disciplina.
8. Tinc especial interès en crear un ambient d'acceptació i de respecte mutu que permeti els alumnes expressar els seus sentiments de forma satisfactòria.
9. Conec aspectes de la vida dels alumnes per influir millor en la transmissió de valors i de normes en els consells individuals relacionats amb la disciplina dels curs o de centre.
10. Intentaria millorar el marc escolar i les normes del centre si fos necessari abans de canviar les conductes dels alumnes.
11. En alguns casos ensenyo als alumnes a pensar abans d'actuar.
12. Abans d'informar en relació a les normes de classe o del centre procuro raonar sobre els principis i la necessitat d'aquestes normes per a la bona marxa del centre.

- 13.Freqüentment recordo i informo de les normes del curs de manera que tots els alumnes les coneguin i les tinguin presents.
- 14.A l'aula intento crear un clima agradable que acompanyi als comportaments de disciplina.
- 15.Mitjançant entrevistes o sessions de grup procuro aconseguir que els alumnes rebin reforços socials positius o d'aprovació al compliment de la norma i negatius o de reprovació quan no la compleixen.
- 16.A vegades procuro que els alumnes participin en els jocs estructurats per tal que aprenguin a relacionar-se entre ells mitjançant el compliment d'una normativa concreta.

Mesures d'intervenció.

- 17.Sempre que estigui el meu abast evito els càstigs i informo de les conseqüències naturals derivades dels comportaments indesitjables.
- 18.Algunes vegades organitzo activitats en les que els alumnes poden manifestar les seves actituds de refús a les normes i els valors del Centre de forma simbòlica i canalitzar la seva agressivitat: jocs de rol, discussió en grup, esports competitius, etc.
- 19.A l'aula o en la tutoria promocio sessions de comunicació sobre la marxa del curs i el clima de formació i d'estudi.
- 20.Crec que a la classe em manifesto com un professor entusiasta i demostro interès en afavorir la dedicació dels alumnes a l'estudi.
- 21.Quan noto que els alumnes s'avorreixen o molesten a la classe realitzo alguna sessió de grup per detectar els valors i les normes relacionades amb la dedicació a l'estudi i a l'educació.
- 22.Si no aconseguixo que els alumnes m'obeeixin a classe, observo qui són els promotors, procuro guanyar-me la seva confiança i parlo amb ells en privat com amic i company.
- 23.En alguns casos informo i demano col·laboració a la família en relació als problemes observats al centre.
- 24.Crec que ensenyo les normes de disciplina de manera adequada a la capacitat i a l'etapa evolutiva dels alumnes.
- 25.Algunes vegades comento i explico com les normes són necessàries per la bona marxa del centre i de la classe.

26. Als alumnes capaços d'entendre conceptes abstractes, a partir dels 11 anys, els explico la necessitat dels principis i dels valors de la convivència social.
27. Davant la presència de problemes que interferència la bona marxa de l'ensenyament aprenentatge, analitzo però i contres, i escullo les alternatives més adequades pel moment.
28. A l'aula comento i demano la participació de l'alumnat en la recerca de solucions als problemes disruptius.
29. Freqüentment analitzo l'efectivitat de les mesures de prevenció i d'intervenció utilitzades a curt i a llarg plaç.
30. Quan crec que hi ha un problema de disciplina és perquè aquest problema perjudica el procés d'ensenyament aprenentatge.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA DISCIPLINA.

Qüestionari per a l'alumne

1. Freqüentment el professor ens recorda com hauríem de comportar-nos a l'aula o en el centre.
2. Aquesta classe resulta bastant interessant i amena.
3. Quan el professor desitja implantar una norma insisteix constantment fins que ho aconsegueix.
4. Crec que es pot dir que en aquesta classe hi ha un clima de treball, de confiança, de respecte, i de sentit de l'humor.
5. El professor és un entusiasta del tema i manifesta interès per la matèria que explica.
6. En aquesta classe es descobreixen els problemes de disciplina abans que apareguin clarament.
7. Normalment les normes de comportament d'aquest centre són clares i importants per poder estudiar.
8. Crec que, en aquesta classe, es pot expressar el que pensem i sentim.
9. El professor coneix alguns aspectes personals de la meua vida.
10. En aquest centre el professors procuren millorar les normes i els serveis en la mesura que sigui possible per tal de sentir-nos bé i poder estudiar.
11. Penso que aquí m'ensenyen a reflexionar abans d'actuar.
12. Freqüentment ens ensenyen a conèixer el per què de les normes del centre.
13. Crec que conec les principals normes d'aquest centre.
14. En aquesta classe hi ha un clima agradable fins i tot quan ens parlen de disciplina.
15. Els meus companys de classe veurien malament que alguna persona es dediqués a molestar o a distreure als companys.
16. En aquest centre s'organitzen activitats competitives basades en reglaments.
17. A la meua classe es compleixen les normes, no tant pels càstigs, sinó perquè ens convenen.

- 18.M'agrada participar de les activitats recreatives o esportives del centre.
- 19.A vegades, a l'aula o a la tutoria, discutim sobre la marxa del curs i el clima de formació i d'estudi.
- 20.El professor es preocupa de nosaltres i frueixo explicant la seva matèria.
- 21.El professor procura que les classes siguin interessants i per aconseguir-ho, a vegades, ens demana l'opinió.
- 22.Crec que aquest professor desitja ser un amic i li agrada parlar amb nosaltres fora de l'aula.
- 23.Si em portés malament a classe, em sembla que el professor parlaria amb els meus pares o familiars per intentar resoldre el problema.
- 24.Entenc bé al professor quan ens explica el per què hem de complir amb la normativa de la classe o del centre.
- 25.A vegades, ens expliquen com les normes són necessàries per la bona marxa del centre i de la classe.
- 26.Crec que pel meu curs està clar que les normes d'aquest centre són necessàries.
- 27.Quan es presenta un problema a l'aula crec que el professor actua correctament.
- 28.A classe nosaltres també decidim quines són les normes que hem de complir.
- 29.A vegades, revisem en grup si es compleixen les normes de la classe o del centre.
- 30.Totes les normes de disciplina de la classe o del centre són importants per la convivència i la formació.
- 31.Crec que he entès bé totes aquestes preguntes.
- 32.Per mi, respondre a aquestes qüestions ha resultat interessant.
- 33.Els joves de la meva edat solen ser sincers quan responen a aquests qüestionaris.

QÜESTIONARI D' AVALUACIÓ DE LA DISCIPLINA.

Full de respostes per al professor

Nom i Cognoms: _____
Assignatura _____

Contesti amb una X la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Puntuació _____			
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TOTAL _____			
Puntuació _____							

Puntuació:

Columna de l'esquerra (V)	0 punts
Columna central (?)	1 punt
Columna dreta (F)	2 punts

Interpretació:

Alta:	més de 45 punts
Mitja:	entre 35-45 punts.
Baixa:	menys de 35 punts.

Preguntes que puntuen 2 punts: _____

Preguntes que puntuen 1 punt: _____

Puntuació total del professor: _____

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA DISCIPLINA.

Full de respostes per a l'alumne

Nomi Cognoms: _____
 Curs _____

Contesta amb una X la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Puntuació _____
 (Item 1 a Item 17)

Puntuació _____
 (Item 18 a Item 30)

PUNTUACIÓ TOTAL _____

Puntuació: Columna de l'esquerra (V) 2 punts
 Columna central (?) 1 punt
 Columna dreta (F) 0 punts

Interpretació: **Alta:** més de 19 punts
Mitja: entre 10-19 punts.
Baixa: menys de 10 punts.

Preguntes que puntuen 2 punts _____
 Preguntes que puntuen 1 punt _____

Interpretació general del curs

Mitjana del curs: _____

Items més baixos:

Activitats:

Contrast amb les activitats deduïdes de l'avaluació del professor:

Activitats finals triades:

Intervencions específiques

Alumnes amb baixa puntuació	Items més baixos	Activitats del menú

Recorda: El número d'ordre de les activitats del menú, els ítems de les escales del professor i dels alumnes es corresponen entre sí.

LECTURES RECOMENADES

- CURWIN, R.L.; y MENDLER, A. N. (1987): **La disciplina en la clase**. Madrid: Narcea.
- FONTANA, D. (1989): **La disciplina en el aula. Gestión y control**. Madrid: Santillana.
- GOTZENS, C. (1984): **Modelos no conductistas de aplicación y tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela**. Col. Temas de psicología, nº 5: Universidad de Barcelona.
- GOTZENS, C. (1985): *El control de la clase y la disciplina*. En Juan Mayor. **Psicología de la Educación**. Anaya: Madrid.
- GOTZENS, C. (1986): **La disciplina en la escuela**. Pirámide: Madrid.
- MONTANÉ, J. i MARTINEZ, M. (1994): **La orientación escolar en la educación secundaria**. PPU. Barcelona.

**ORIENTACIÓ DE LA MOTIVACIÓ
ACADÈMICA I DE FORMACIÓ**

Josep Montanè
Mercè Jariot

Col·laborador: Francesc Auquer

ASPECTES DESCRIPTIUS

1. INTRODUCCIÓ.

Diem que estan motivats els alumnes que empren els seu temps a l'estudi, estan atents a classe i s'esforcen per aprendre. En general, s'entén, doncs, per motivació l'impuls que fa que l'alumne desitgi aprendre.

La predisposició a emprar les energies per l'estudi i a superar les dificultats pròpies de qualsevol procés d'aprenentatge s'anomena motivació. Aquest programa de motivació pretén ajudar l'alumne perquè dediqui les seves energies a l'aprenentatge. Són molts els problemes, en la vida d'un alumne dins el curs, que l'inviten a emprar les seves energies en altres tasques diferents a les de l'estudi, per això el professor hauria d'utilitzar els recursos al seu abast per aconseguir que els alumnes tinguin interès per aprendre dins i fora de l'aula.

Com s'explica que uns alumnes estiguin més predisposats a estudiar que altres?.

Totes les persones i d'entre elles els alumnes de secundària desitgen viure millor i estan motivades per això. El professor davant de totes aquestes expectatives té un paper decisiu per animar o frustrar definitivament les temptatives d'èxit de molts dels seus alumnes.

És per això que una millora de la motivació no solament repercuteix en un augment de l'aprenentatge escolar sinó en la millora de l'itinerari de desenvolupament personal i en l'increment d'aspiracions professionals del subjecte.

2. ANÀLISI I SÍNTESI DELS MODELS DE MOTIVACIÓ.

2.1. Enfocaments globals de la motivació per a la formació.

Són moltes les maneres d'explicar per què l'alumne decideix dedicar el seu temps i esforç a la formació o a rebutjar-la. Però, curiosament, i per

sort, tots expliquen un mateix fet. No crec que es pugui prescindir de cap d'ells ja que tots concorden entre si i ofereixen una visió complementària del mateix problema des de diferents punts de vista.

En aquesta descripció teòrica es desenvolupa breument cadascun dels models per integrar-los en un sol concepte que ens permeti entendre de forma global l'origen, desenvolupament i possibles pautes d'intervenció.

2.1.1. *Els nivells d'autoestima equivalen a nivells de motivació.*

Els alumnes es comporten segons el concepte acadèmic que tinguin de si mateixos i aquest concepte l'adquireixen de la valoració que reben dels professors i dels seus propis companys. D'aquí es dedueix que les valoracions negatives al que per ells són temptatives d'estudi creen un baix nivell motivacional.

Els alumnes amb un baix nivell d'autoestima manifesten un objectiu bàsic: no augmentar el nombre de fracassos que els abocaria a una situació d'automenyspreu o d'indefensió per la qual cosa defugen de tota situació d'esforç en l'estudi. Les absències a la classe, no estudiar, manifestar que "passen" de tot, copiar..., són els comportaments que, si bé és cert que no els ajuden a millorar la seva situació escolar, els impedeix almenys augmentar el seu fracàs, ja que sempre els hi resta el recurs de suposar que si haguessin assistit a classe o haguessin estudiat podrien haver progressat en els seus estudis. Els alumnes amb baix nivell d'autoestima, donat que no poden fracassar més, desconfien de tota oferta d'ajuda ja que creuen que poden ser enganyats i fer palès que un cop més han fracassat. Qualsevol millora del nivell d'autoestima dels alumnes s'inicia per una valoració externa que, per ser estable, ha de basar-se en un progrés real de l'alumne.

L'atenció i la programació individual adaptada a les possibilitats reals de l'alumne permeten valorar-lo en base a un progrés real. El nivell d'aspiracions professionals està relacionat directament amb el nivell d'autoestima, les experiències d'èxits o fracassos obliguen a elegir una professió a la mesura de les seves possibilitats estimades.

2.1.2. *L'atribució de causalitat.*

La teoria de l'**Atribució de causalitat** basada en Weiner (1979) i relacionada amb la motivació acadèmica ens indica que els alumnes poc

motivats atribueixen els èxits a causes externes (com la bondat del professor) i els fracassos a la pròpia incapacitat personal.

Potser, pel nostre cas la millor aportació d'aquest enfocament és la interrelació descrita entre la possibilitat de *control* de les exigències del curs, l'*esforç* i el *nivell d'aspiracions*. Quan l'alumne no controla la nota o els nivells de rendiment previstos, augmenta la dedicació i l'esforç en l'estudi. Si ni així ho aconsegueix, redueix el nivell d'aspiracions en relació al domini dels esmentats objectius, estem ja a la frontera del pas del control intern a l'extern. Si malgrat tot l'alumne no aconsegueix els objectius o nivell de rendiment, i si ja no els pot reduir, donat que està al límit de l'aprovat i no pot augmentar la dedicació a l'estudi, creurà que aprovar o suspendre ja no depenen del seu esforç sinó de causes externes i incontrolables a les seves possibilitats.

En definitiva l'alumne que fracassa, amb freqüència, en els seus estudis, evita a tota costa l'esforç, donat que és llavors quan ha de posar en qüestió la seva capacitat. El sentiment de baixa autoestima o de vergonya és menor si estudia poc, donat que sempre té una excusa externa a la seva vàlua, suspendre per no estudiar i no perquè no té capacitat per això.

El treball cooperatiu i no competitiu, una programació que permeti obtenir èxits amb un esforç mitjà, i una avaluació que faciliti a l'alumne observar el progrés real i l'eficàcia de la seva dedicació a l'estudi, creen la convicció de que el resultat acadèmic depèn de l'esforç personal i racional de cadascú.

2.1.3. **La motivació per a l'assoliment.**

Amb el nom de **motivació per l'assoliment** o per a l'èxit es desenvolupen un conjunt d'investigacions inspirades en els models anteriorment descrits, les conclusions dels quals es poden esquematitzar així:

- l'impuls o dedicació a l'estudi s'enforteix quan l'alumne experimenta que té èxit, per la qual cosa l'aconseguint percebut funciona a modus de factor motivacional.
- així mateix de forma complementària tots estem motivats a fugir del fracàs, per la qual cosa s'ha d'evitar a tota costa que l'alumne

abandoni els estudis o minvi la dedicació als mateixos per justificar el seu fracàs i atribuir-lo a la poca dedicació.

- la probabilitat d'assolir l'èxit i la percepció del valor del mateix són les principals variables que decideixen, en l'alumne, la dedicació a l'estudi o al treball.

L'educació de la motivació des d'aquest enfocament es centra en:

- fomentar el treball cooperatiu a classe de forma que, les petites aportacions inicials dels menys preparats, no esdevinguin reprovacions.
- valorar les aproximacions a l'èxit encara que provinguin d'alumnes que s'han esforçat de forma normal.
- promoure decisions i responsabilitats a la classe.
- facilitar i acceptar objectius dels alumnes amb riscos de fracàs moderats.

En definitiva es pressuposa que només els èxits, encara que siguin parcials i requereixin esforços moderats, seran acceptats pels alumnes poc motivats i amb una llarga experiència en fracassos. Fins i tot la planificació d'un curs en base als objectius mínims és una invitació a abandonar o a fugir d'estudi per a aquells alumnes amb experiències de fracàs acadèmic o de formació pràctica que preveuen que només podran seguir la marxa del curs amb un alt nivell de dedicació.

2.1.4. ***La curiositat com a motivació.***

La curiositat acadèmica està íntimament relacionada amb el desig d'aprendre nous continguts.

Els alumnes amb baix nivell de motivació o amb un bagatge elevat d'experiències de fracàs manifesten poca curiositat, probablement perquè les seves expressions de curiositat a l'aula esdevingueren font de reprovacions per part dels professors o dels companys.

Si s'adopta una visió de futur, i es consideren els canvis del mercat laboral, així com la motivació per la formació permanent, l'alumne amb un alt nivell de curiositat estarà en clar avantatge en relació amb els

alumnes passius sense ganes d'aprendre les novetats pròpies de la integració de les innovacions.

Les classes amb un professor autoritari sense quasi espai de decisió per part dels alumnes, l'avaluació de l'aprenentatge memorístic no comprensiu y la no acceptació de qüestions no relacionades directament amb els temes de la classe o amb la metodologia d'exposició afavoreixen un baix nivell de curiositat. L'aplicació de l'aprenentatge per descobriment, les sessions de discussió i la presa de decisions a l'aula, creen un ambient favorable per a la mateixa.

S'ha de tenir present, malgrat tot, que els alumnes creatius aprenen més en un ambient afavoridor de la curiositat, mentre que els alumnes poc disposats a conèixer nous temes a curt termini rendeixen més amb una classe dirigida que exigeixi d'ells una actitud passiva i receptiva sense que quasi hi hagi lloc per a la curiositat.

2.1.5. ***Motivació extrínseca versus intrínseca.***

Les teories del reforç indiquen que els alumnes s'interessen per l'estudi degut a reforçadors externs o interns. En el primer cas les pressions familiars, l'esperança d'aconseguir més fàcilment un treball o de promocionar-se professionalment, les lloances dels professors i el reconeixement per part dels companys, són reforçadors externs al procés d'estudi que poden afavorir l'aprenentatge acadèmic.

En moltes ocasions l'alumne es mou únicament, o principal per aquests reforçadors, però iniciant l'estudi amb aquests pot produir-se el pas de la motivació extrínseca a la intrínseca. Si durant el procés d'estudi l'alumne troba agradable l'esmentat treball, el reforç positiu s'instal·la en el mateix acte de l'aprenentatge per la qual cosa els reforçadors externs ja no són necessaris per ells mateixos.

L'alumne que gaudeix a les classes perquè veu que entén el que li ensenyen i si al llegir un text a casa seva li succeeix el mateix i comprova que pot intervenir en les discussions a classe està salvat, no necessita que ningú lloï la seva dedicació a l'estudi, té motivació intrínseca perquè troba plaer en la mateixa tasca de l'estudi.

En alumnes poc motivats cal recórrer, en principi, als reforçadors externs al temps que es procura que l'esforç de l'aprenentatge es vegi recompensat per l'èxit. La percepció de l'èxit obtingut: satisfacció de la curiositat, capacitat per comprendre i servir-se dels continguts adquirits, és la millor forma d'educació de la motivació: aconseguir que la satisfacció acompanyi al mateix acte d'aprenentatge.

2.1.6. Lloc de control intern o extern.

Les persones que han pres poques decisions en la seva vida, sigui per el motiu que sigui, poc a poc es van convenent que les coses que els hi passen no estan sota el seu control i depenen de factors externs no controlables.

Aquests alumnes creuen que obtenir bones notes o trobar un bon treball dependrà més de la sort que de la seva dedicació en el futur. A l'aula solen estar passius i aparentment receptius però poc participatius, donat que estan convençuts que molt poques coses depenen de la seva decisió.

Ben al contrari, els alumnes que posseeixen una llarga experiència que els èxits i experiències obtingudes es deuen al seu esforç i a la seva dedicació, es mostren actius i emprenedors, conscients que el nivell de formació a aconseguir no ve de fora, sinó d'un mateix. Aquests alumnes estan sempre disposats a aprendre més. Als professors els agrada aquest tipus d'alumnat que els fa sentir útils i satisfets.

Cal facilitar als alumnes amb lloc de control extern moltes oportunitats per a que prenguin decisions a l'aula, només així i de mica en mica experimenten que el que ocorre a l'aula depèn en gran part de les seves decisions personals.

2.2. Enfocaments parcials de la motivació per a la formació.

Hi han també altres models que expliquen només en part el procés motivacional, entre aquests cal destacar:

2.2.1. La zona activa de l'aula com a factor i indicador motivacional.

S'ha comprovat que existeix una zona més activa a l'aula, els alumnes que l'ocupen estan més atents i participatius. Aquesta es presenta en forma d'**U** mirant cap el professor i fins la tercera fila de bancs.

Els alumnes situats en aquesta zona solen treballar més i intervenen amb més freqüència en el diàleg i les sessions de discussió. Es discuteix tanmateix si els alumnes ocupen aquest lloc perquè estan més motivats o és la proximitat del professor la que actua com a factor motivador; probablement els dos supòsits interactuen

Els professors que inviten als alumnes menys motivats a ocupar la zona activa de l'aula i organitzen l'estructura de la classe de forma que tota ella sigui zona activa, probablement podran comprovar que augmenta la motivació.

2.2.2. L'ansietat com a motivador.

Els nivells d'ansietat presenten certa relació amb la dedicació a l'estudi.

Els alumnes amb un nivell d'ansietat alta solen quedar bloquejats en els seus processos atencional i tenen dificultats de concentració. En canvi nivells mitjans d'ansietat permeten els millors resultats, donat que els alumnes posseeixen energia per dedicar-se a l'estudi i l'atenció no es bloqueja. I finalment els alumnes amb baix nivell d'ansietat presenten poca dedicació i baixos nivells de motivació acadèmica.

Si combinem nivells d'ansietat amb els resultats en l'aprenentatge i la dificultat en la tasca d'aprendre es constata que:

- els alumnes amb un nivell d'ansietat elevada i en tasques fàcils aprenen més que els subjectes amb baix nivell d'ansietat.
- els subjectes amb alt nivell d'ansietat davant d'una tasca difícil rendeixen menys que els alumnes amb un nivell menor d'ansietat.
- i, finalment, els alumnes amb un nivell mig d'ansietat, en general rendeixen més tant en les tasques difícils com en les fàcils.

En resum el professor que intenta que els alumnes treballin amb un nivell mig d'ansietat, no se'ls regala l'aprovat però si estudien poden aprovar, obtenen els millors resultats amb els seus alumnes.

2.3. Interrelació d'aquests models.

Tots aquests enfocaments aquí descrits es relacionen entre ells, tant en baixos com en alts nivells de motivació.

2.3.1. *Baixos nivells de motivació.*

Els alumnes amb un baix nivell d'autoestima s'autovaloren negativament com alumnes perquè els professors, els companys i fins i tot els seus pares van valorar negativament el resultat de la seva dedicació a l'aprenentatge. En conseqüència, s'inhibeixen davant l'estudi per a no rebre valoracions negatives. Amb el temps accepten que si no aprenen és perquè no serveixen per estudiar i creuen que ni augmentant el temps i l'esforç aconseguiran els seus propòsits i, si alguna vegada, no es compleixen aquestes previsions atribueixen els èxits a la bondat del professor, convençuts de que si no haguessin estudiat també hagueren aprovat.

Segons això, el fet d'aprendre està relacionat amb una situació aversiva. L'alumne està sotmès a un condicionament aversiu, per la qual cosa fuig, sempre que pot, de la situació d'estudi per estar lligada a un reforç negatiu. Si la dedicació a l'estudi comporta menyspreu per part dels demés, amb l'esforç no s'aconsegueix l'èxit sinó més aviat un reforç negatiu, la conseqüència lògica és la passivitat, la no participació i esperar que, de tant en tant, algun cop de sort els afavoreixi.

Tanmateix la curiositat és perillosa, si es deixessin portar per ella recollirien només fracassos. La millor forma de no angoixar-se és fugir, dins del possible, d'aquesta situació. La participació crea ansietat donat que els introdueix en una situació frustrant i incontrolable. A l'aula s'ha de passar el més desapercebut possible i cercar elements d'entreteniment per superar l'avorriment que suposa estar físicament a la classe i no poder participar. Situar-se el més lluny possible del professor i al costat d'una finestra pot fer més suportable la classe.

2.3.2. *Alts nivells de motivació.*

Els alumnes amb un alt nivell d'autoestima, durant molt de temps, han experimentat que els altres, en general, valoren positivament la seva dedicació a l'estudi. El seu alt concepte de si mateixos es deu a que saben que poden aconseguir allò que es proposin, per això mateix cada vegada aspiren a fites més difícils, l'únic que han de fer és dedicar més temps i esforç a aconseguir les noves fites. Si algunes vegades fracassen és perquè no han calculat bé l'esforç en relació amb els objectius o bé perquè ha fallat algun factor extern a la seva vàlua, encara que saben que poden aconseguir-lo si s'ho proposen.

L'estudi i la dedicació a la formació, és com un esport en el que normalment aconseguen l'èxit, el millor premi radica en que mentre estudien saben que són més capaços i aprenen més. De forma complementària quant més estudien més desitgen saber i més poden demostrar el seu progrés en les discussions i en la seva participació a l'aula, per la qual cosa estan oberts a qualsevol nou tema que nodreixi la seva creixent curiositat. Estan convençuts de que el futur està en les seves mans, per això són actius i aprofiten totes les oportunitats per progressar. A l'aula es situen prop del professor per poder seguir millor les explicacions i dialogar amb ell si algun punt no queda suficientment clar, no tracta el tema al nivell de les seves expectatives o contradiu els seus coneixements previs.

El seu nivell d'autoconfiança els permet estar suficientment relaxats a la classe i fins i tot als exàmens, però l'interès, el nivell d'aspiracions i la dificultat de la matèria els obliga a estar permanentment alerta sense arribar a un nivell d'ansietat excessiu.

En resum, qualsevol intervenció del professor per millorar la motivació inspirada en un dels models descrits repercutirà en la millora global de la motivació en la formació.

ASPECTES APLICATS

1. MENÚ INDICATIU DE POSSIBLES ACTIVITATS A REALITZAR PEL PROFESSOR.

1. Evitar les crítiques negatives davant els intents de col·laboració dels alumnes.
2. Estructurar la docència dins l'aula de forma no excessivament autoritària barrejant la directivitat amb l'acceptació de les decisions dels alumnes.
3. Programar treballs en grup o sessions on cada alumne pugui col·laborar segons el seu nivell.
4. Valorar positivament els comportaments de treball o d'estudi o, per defecte, les aproximacions.
5. Programar els continguts i ensenyar-los de forma que els alumnes puguin comprendre'ls i aplicar-los amb un nivell mig de dificultat.
6. Tenir cura que els alumnes amb un baix nivell de motivació aconseguixin petits èxits acadèmics perquè aspirin en un futur proper envers fites que exigeixen esforços superiors.
7. Tenir present que els alumnes amb baixa motivació, en un principi solen manifestar certa resistència a abandonar la seva deficient situació motivacional donat que temen que el possible canvi pugui augmentar la seva situació precària.
8. Fomentar el treball cooperatiu.
9. Presentar tasques assequibles a les possibilitats dels alumnes.
10. Programar les activitats de la classe de forma que els alumnes freqüentment puguin prendre decisions
11. Promoure activitats en les que els riscos de fracàs són moderats.
12. No exigir, dins el possible, un programa que solament es pugui aprovar amb un alt nivell de dedicació a l'estudi, donat que els alumnes poc motivats no estan disposats a esmerçar-hi l'esmentat esforç.
13. Portar la classe amb un nivell mig d'ansietat i evitar les situacions externes de màxima ansietat o d'avorriment.
14. Programar sessions de diàleg per grups de forma que els alumnes menys motivats puguin expressar les seves opinions sense por a ser rebutjats pels seus companys.

15. Realitzar activitats o treballs fàcils per als alumnes poc motivats, de forma que es puguin valorar els seus èxits i la seva dedicació relativa.

2. PASSES PER A LA CONFECCIÓ I APLICACIÓ D'UN PROGRAMA D'ORIENTACIÓ DE LA MOTIVACIÓ ACADÈMICA

Aquests podrien ser de forma esquemàtica els processos a seguir per a la confecció i aplicació d'un programa de motivació per a la formació:

2.1. Fase de preparació.

- Reunir i implicar al professorat perquè s'interessi en l'educació de la motivació dels seus alumnes.
- Oferir informació acompanyada de lectures sobre els models, tècniques i programes d'orientació.

2.2. Fase d'aplicació.

- Aplicació del qüestionari, a modus de pretest, i avaluació del nivell de motivació de l'alumnat a l'inici del curs o abans de l'orientació de la motivació.
- Interpretació del qüestionari. De forma específica s'atén:
 - *al nivell global de la classe.* La puntuació de la mitjana del curs ens dóna una aproximació general per deduir si hem d'aplicar un programa de manteniment o de màxima necessitat.
 - *als nivells alts i baixos.* La mitjana dels ítems més baixos de la classe indica quins són els problemes de motivació més importants de tot el grup. La lectura dels esmentats ítems ens indica com podem intervenir. Pel contrari les mitjanes més altes de les preguntes del qüestionari assenyalen on no és tan necessària la intervenció.
 - *als casos extrems.* Els alumnes amb el promig més baix són els que requereixen atenció individualitzada. Un cop més, a més de tenir present el menú d'activitats exposat

anteriorment, es poden inferir noves activitats de millora de la motivació partint de la lectura dels ítems fallats al qüestionari.

- Selecció de les activitats segons els següents criteris:
 - per als alumnes amb un **alt nivell de motivació**, sols es requereix un programa de manteniment segons la taula de criteris per a l'elecció d'activitats; proposada a la pàgina 4?
 - en els alumnes amb un **nivell normal de motivació** escolar; seleccionar les activitats pròpies dels ítems més deficitaris a tot el curs, segons la taula exposada anteriorment;
 - en els casos d'alumnes amb **baix nivell de motivació** tenen prioritat les activitats que, segons la taula, pretenen desbloquejar e iniciar als esmentats alumnes a la dedicació a l'estudi mitjançant petites aproximacions amb resultats operatius;
 - l'atenció als casos individuals segueix les pautes anteriors: es considera si l'alumne en concret presenta alt, normal o baix nivell de motivació i s'elegeixen les activitats pertinents en cada cas.

S'ha de recordar que en el tema de la motivació, els alumnes amb poca dedicació a l'estudi, abans d'iniciar un canvi espectacular, poden passar per un període de resistència que pot posar a prova la bona voluntat del professor.
 - considerar altres possibles programes d'orientació aplicats a la classe i la seva incidència en la motivació escolar. Observi's que els programes de millora de l'atenció, clima a l'aula, aprendre a estudiar, etc. també influeixen en la millora de la motivació per a la formació.
 - programar les possibles activitats al llarg del curs.
 - aplicació del programa.
 - revisió de la programació cap la meitat del curs per corregir els processos i les activitats, si s'escau.
 - aplicació del qüestionari, a modus de postest, al final de la implementació del programa d'intervenció en la motivació. Comparació de les diferències, avaluació de l'eficàcia i nous replantejaments.

Les sessions de preparació, revisió i avaluació final es realitzen en equip, l'ideal seria que l'orientador, professors i alumnes intercanviïn informació. Tot l'esmentat sobre l'enfocament d'assessorament ha d'inspirar els processos d'aquests programes d'orientació.

3. EL QÜESTIONARI.

Aquest qüestionari de motivació acadèmica està confeccionat des d'un enfocament multimodal i inclou les principals conclusions dels diferents enfocaments de la motivació acadèmica. En concret s'han considerat els següents aspectes:

- les experiències d'èxit i fracàs dels alumnes.
- la influència dels nivells d'ansietat;
- la valoració del medi ambient, en especial dels professors i companys, que condiciona l'autoconcepte i el nivell d'autoestima;
- els treballs de Rosenthal i Pigmalión que assenyalen com els alumnes tendeixen a comportar-se a classe segons el que esperen d'ells els professors;
- les experiències relacionades amb l'esforç de dedicació a l'estudi i els èxits obtinguts;
- el lloc de control intern com a alt nivell motivacional. La convicció de que l'èxit acadèmic professional depèn més de l'esforç personal que dels factors incontrolats i externs al alumne augmenta la dedicació a l'estudi i a la formació;
- la consideració que la zona activa a l'aula correlaciona positivament amb els alumnes més atents i participatius;
- l'aprenentatge comprensiu que afavoreix la reflexió i la participació en les sessions de discussió a l'aula;
- el nivell de curiositat relacionat amb l'interès i la motivació per aprendre temes nous;
- l'índex de maduresa motivacional amb els reforçadors intrínsecs, donat que el plaer que s'experimenta per el fet mateix d'aprendre és la fita educativa final dels reforçadors extrínsecs o l'aprenentatge per raons externes;

La complexitat de la motivació acadèmica queda reflectida i simplificada en els 22 ítems d'aquest qüestionari. S'ha procurat presentar-lo de la forma més simple possible tant en el nombre d'ítems com en l'aplicació i correcció perquè els professors no experts en aquestes matèries puguin utilitzar-lo sense dificultat.

Els tres ítems últims indiquen el nivell d'interès i de capacitat del subjecte per respondre al qüestionari per la qual cosa assenyalen si les dades obtingudes mereixen ser tingudes en compte.

El qüestionari incorpora un full de respostes, d'aquesta manera es facilita la correcció, s'economitza temps i material.

3.1. Aplicació, tabulació i interpretació del qüestionari.

L'aplicació del qüestionari contempla els processos propis de qualsevol avaluació. Especialment s'atindrà al clima de confiança, sinceritat i serietat per aconseguir la col·laboració dels alumnes.

En relació a la tabulació i interpretació cal indicar que la puntuació s'obté multiplicant per dos el nombre de respostes "vertader" i afegint-li el nombre de respostes "?" (dubtós). Si es desitja passar el mateix test, al final del curs no convé avisar als alumnes de quina és la resposta positiva. En cas de que no es desitgi aplicar el mateix qüestionari a aquesta classe se'ls pot demanar que ells mateixos trobin la puntuació directa.

Donat que per ara no existeixen puntuacions tipus, no es poden comparar les esmentades puntuacions amb una població estandar, només obtindrem la situació del subjecte en relació a la classe, la comparació intracurs o en diverses etapes temporals al principi i al final del curs, o també la relació amb altres cursos als que s'apliqui l'esmentat qüestionari.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA MOTIVACIÓ ACADÈMICA

1. Trobo fàcil manifestar les meves opinions davant els companys de classe.
2. Els que em coneixen saben que soc un bon estudiant.
3. Els que m'aprecien estan satisfets de la meva dedicació a l'estudi.
4. Crec que el meu nivell de formació és igual o més elevat que el de la majoria dels meus companys.
5. Jo sé que si m'esforço entendré moltes de les coses que expliquen.
6. Estudiar em resulta senzill.
7. Tinc la impressió de que quan em dedico a estudiar aprenc molt.
8. Tinc moltes aspiracions professionals.
9. Puc tenir èxit en els estudis independentment dels professors que tingui.
10. Acceptaria tenir una professió en la que tingués que estudiar sempre.
11. M'agrada assistir a les classes.
12. M'agrada que el professor ens demani opinions sobre com volem les classes.
13. M'encanta que s'hem tingui en compte a classe.
14. Tinc èxits a les classes.
15. En els treballs o discussions en grup, normalment participo.
16. Normalment puc dir que gaudeixo aprenent a les classes.
17. Quan em perdo en les explicacions del professor m'esforço per intentar trobar el fil altra vegada.
18. Sempre que els treballs de classe o els exàmens em surten bé, sol ser degut al meu esforç i dedicació.
19. Em resulta fàcil interrompre al professor quan no entenc el que explica.
20. Amb freqüència a les classes segueixo les explicacions del professor.
21. Crec que aquest curs, com sempre, aprendré coses.
22. Tinc prestigi com estudiant.
23. Trobo fàcil contestar aquest qüestionari.
24. Resulta senzill ser sincer en aquest qüestionari.
25. Crec que he sabut contestar bé aquest qüestionari.

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA MOTIVACIÓ.

Nomi Cognoms: _____

Curs _____

Contesta amb una **X** la casella de vertader (V), dubtós (?) o fals (F) segons convingui.

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Validesa _____

TOTAL _____

NORMES PER A LA INTERPRETACIÓ GENERAL DEL CURS

Puntuació:

Columna de l'esquerra (V)	2 punts
Columna central (?)	1 punt
Columna de la dreta (F)	0 punts

Curs: _____

Mitjana del curs _____

Criteria per a l'elecció de les activitats segons la puntuació obtinguda:

Nivells de motivació	Activitats del menú	
	comunes	específiques
Motivació alta (35 o més)	nº 1, 2, 3, 10	
Motivació normal (entre 20 – 35)	nº 1, 2, 3, 10	nº5, 8, 9, 12, 13
Motivació baixa (19 o menys)	nº 1, 2, 3, 10	nº4,5,6,7,11,14,15

Activitats triades segons la taula anterior

--

Intervencions específiques

Alumnes amb baixa puntuació	Activitats del menú
Alumnes amb puntuació mitja	Activitats del menú

Lectures recomenades

Alonso, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana.

Amador, M. (1993): Programa de orientación de la motivación académico – ocupacional. Barcelona: PPU.

Genovard y otros (1987): Psicología de la Educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria. Barcelona: CEAC.

L'Ewyer, R. (1985): El concepto de sí mismo. Barcelona: Oikos – Tau.

Pelechano, V. (1972): Personalidad, motivación y rendimiento. Revista de Psicología General y Aplicada, 114-115, 69-86.

Ruble, N. (1984): Teorías sobre la motivación del logro: perspectiva evolutiva, Infancia y aprendizaje, 26, 14-19.

CAPÍTULO 8. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO

8.1. ASPECTOS DESCRIPTIVOS

8.1.1. Introducción

Los alumnos de la Educación Secundaria llevan ya mucho tiempo practicando estrategias de aprendizajes e incluso, probablemente, han recibido asesoramiento sobre técnicas de estudio por parte de los profesores o tutores.

Este programa es un instrumento para cubrir posibles lagunas y corregir errores en relación con "aprender a aprender". Pero el objetivo primordial es el de mejorar la enseñanza de contenidos, de manera que el profesorado enseñe a aprender, y los alumnos aprendan a aprender de forma natural, permanente e integrada en el currículo. Las técnicas para estudiar no son una panacea que permitan aprender sin esfuerzo. Pero los alumnos obtendrán mayores éxitos académicos con menos esfuerzo, lo cual revertirá en una mayor experiencia de éxitos y mejor motivacional.

El dominio de las técnicas de estudio y su utilización continuada, revierte en hábitos de aprendizaje permanentes.

En este apartado se tratan los principales procesos: aula, en especial:

-las técnicas de mejora de la atención en el estudio de las sesiones de estudio, las técnicas de los esquemas, la lectura de un texto, cómo tomar cómo preparar un examen y la confección de trabajos

8.1.2. Estrategias de aprendizaje desde la atención y la memoria

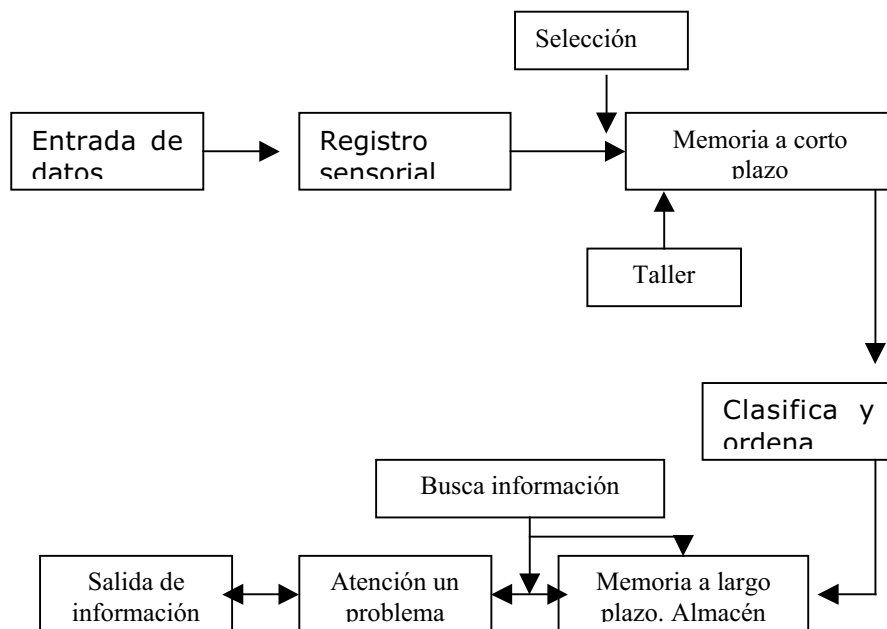
La atención en relación con las leyes y procesos de marco de referencia en el que se basan las técnicas de estudio en el aula y en las sesiones de estudio fuera de ella.

La memoria puede definirse como el proceso de información previamente aprendidos y que se mantienen almacenados en una etapa posterior. Este proceso implica I

1. Recepción de la información del exterior, como por ejemplo lectura de textos, atender a las explicaciones de como trabaja un compañero. etc.
2. Codificar, seleccionar, ordenar y clasificar la información recibida.
3. Guardar la información.
4. Recuperarla cuando la situación lo requiera.

Todos estos procesos son activos y la atención juega un papel importante en cada uno de ellos.

A modo de síntesis, los procesos de la atención y la memoria pueden esquematizarse así:



Esquema n. 10. Factores y funciones de la memoria y la atención

La entrada de información es el conjunto de estímulos, básicamente auditivos y visuales, que provienen del medio exterior, como por ejemplo, la presencia del profesor, de los alumnos, temperatura ámbito explicación del profesor, etc. El alumno no solamente recibe un bombardeo de información de forma continuada sino que, incluso, parte de la información almacenada en su memoria, surge con ocasión de fluencia de los estímulos exteriores.

Los registros sensoriales, básicamente auditivos y visuales recibe información del exterior, aunque el alumno no les preste demasiada atención. Pero dicha información está presente sólo durante unas mas de segundo si el alumno no les presta más atención.

La memoria a corto plazo. La selección de la información, considerada en un principio como importante, pasa a la memoria acorto r En este pequeño taller, se recibe la información valorada como importante, se compara con la del almacén de la memoria a largo plazo procede de la siguiente forma:

- a) si la información recibida ya estaba almacenada, se prescinde de ella v solo se guarda la noticia de que dicha información ya se conoce.
- b) Si los contenidos recibidos en parte son diferentes, se guardan las diferencias en el lugar de la información coincidente ya retenida anteriormente o en otros contenidos similares tan los matices diferenciados.
- c) En el supuesto de que la información sea t~ alumno procura entenderla y guardarla en el los principios lógicos de dicha información el esfuerzo será mucho mayor. Deberá repetir mecánicamente la información, buscar un sitio nuevo en el almacén y acordarse donde la guardó

La memoria a corto plazo presenta dos limitaciones importantes:

1. Su corta duración. La información se destruye en un intervalo de tiempo de 3 a 30 segundos, a menos que durante el proceso de búsqueda, clasificación y organización vaya re te la información.
2. La limitación. En este pequeño taller solo caben de 5 a 9 dígitos de información.

La memoria a largo plazo es casi ilimitada, a la memoria a corto plazo, esta última ordena la recuperarla lo más pronto posible cuando llegue el momento. Actúa como un disco duro de muchas megas, en el que lo mas importante es saber donde está guardada la información. Las

sesiones de estudio no son mas que un conjunto de ejercicios para ordenar, relacionar y saber buscar la información. Un alumno, por ejemplo de 15 años, posee un bagaje de conocimientos que debe saber relacionar y recuperar en una sesión de estudio o de examen

La presencia de un problema o situación en I decisión, actúa como un generador de respuestas. El alumno debe encontrar en su memoria la información para poder resolverlo inmediatamente.

La salida de información es el resultado final de todo este proceso.

8.1.3. Aplicaciones en el aula

El conjunto de estímulos que provienen del exterior como la voz del profesor y de los compañeros, los objetos de la clase y el conjunto de factores internos del alumno como: sentimientos, conocimientos y experiencias, son impulsos que intentan activar los *sentidos*.

Los registros sensoriales reciben el bombardeo de los estímulos exteriores e interiores, pero es la atención quién filtra y escoge aquellos que el alumno cree que son mas importantes.

Los elementos seleccionados como prioritarios pasan a un pequeño taller, *la memoria a corto plazo*. La atención aquí realiza un trabajo intenso, pesado y difícil: selecciona los elementos que considera importantes, no más de 9, repite los conceptos filtrados para que no se borren de la memoria y busca en su experiencia para analizar ordenar y guardarlos. Este proceso se repite continuamente de modo que si atiende a estímulos irrelevantes, se bloquea el proceso, se distrae y debe volver a empezar.

Cuando se presenta un problema que debemos resolver; como por ejemplo cuando el profesor nos pregunta, ante una situación de un examen, una demostración práctica, etc. la atención analiza el problema y busca las soluciones en la memoria a largo plazo para dar con la respuesta correcta como: contestar verbalmente, por escrito o una ejecución práctica.

Las técnicas de estudio, en todo momento, tienen en cuenta la actuación de la atención en la memoria para conseguir el máximo resultado y el menor número de errores de distracción. No se enseña a aprender sin ningún esfuerzo, es más bien un entrenamiento para conseguir los mejores resultados con mayor agilidad. Cuando el entrenamiento esté automatizado el aprendizaje parece más fácil y agradable pero aún así también deberá esforzarse.

8.2. ASPECTOS PRÁCTICOS

La aplicación a la práctica de este programa se subdivide en dos grandes bloques:

- El de la organización y sesiones de estudio fuera del aula;
- El conjunto de estrategias de aprendizaje, básicamente centradas en el aula.

8.2.1. La organización del estudio

La organización del estudio pretenden evitar los elementos facilitadores de la distracción, atender al desgaste que provoca la atención e incrementar los procesos de mejora del estudio.

En este apartado se considera:

- a) el lugar de estudio con el mínimo de elementos novedosos y distractores;
- b) posturas que no sean fatigosas y que permiten cierto nivel de actividad y dedicación al estudio.
- c) mantener un nivel de energía disponible incompatible con pocas horas de sueño y trabajo excesivamente penoso debido al esfuerzo exigido;
- d) también los conflictos emotivos: inadaptación familiar, conflicto de tipo afectivo. enemistades. etc.. suelen bloquear la atención por lo que ésta queda obsesivamente fijada e impide los procesos de estudio.

En resumen la organización del estudio completa los siguientes procesos:

- a) determinar el lugar y tiempo que va a dedicar al estudio
- b) evitar el estudio a destajo. con períodos de descanso de unos 20 minutos cada hora aproximadamente
- c) tener a mano todo el material objeto de estudio
- d) empezar por las cuestiones más fáciles, repasar lo aprendido
- e) estudiar los temas de los últimos días para frenar el proceso de olvido
- f) consultar diccionarios o libros si el caso lo requiere
- g) anotar lo que no se entiende para preguntarlo al profesor o a los compañeros;
- h) estudiar en grupo sólo cuando se ha realizado el estudio personal y se tiene dudas que aclarar.

8.2.2. Las estrategias de aprendizaje en el aula

El profesor en su función docente. y siempre según los contenidos y el aprendizaje de los alumnos puede incidir en algunas de las estrategias de aprendizaje consideradas como prioritarias. En general los grandes bloques de técnicas de estudio suelen ser estas:

8.2.2.1. *¿ Como leer un texto o un libro ?*

La mejor forma de leer es intentar adivinar o buscar lo que uno va a leer esta actitud activa de búsqueda facilita la lectura; por consiguiente se aconseja preparar al lector de la siguiente forma:

-leer el título el índice. el prólogo. la introducción u otros datos del autor que nos indique a quién va dirigido el texto. cual es su formación, etc;

-leer el principio y/o el final de algún capítulo o algún u otro punto del libro o texto para ver si se cumplen las expectativas previstas;

-leer rápidamente por encima, para ver si lo que propone el libro nos interesa o es útil;

-leer despacio, subrayar o tomar notas o incluso escribir anotaciones al margen;

8.2.2.2. ¿ Como tomar apuntes' en la clase ?

Los apuntes pueden tomarse en forma de resumen si se explican conceptos lógicos o con esquemas si hay mucha información. especialmente memorística.

Recomendaciones aproximativas:

- Escribir en un cuaderno de hojas intercambiables;
- anotar fecha, materia y profesor, cada día. para poder coleccionar y ordenar mejor los apuntes;
- escribir sólo las cuestiones importantes:
 - lo que indica el profesor que es importante
 - lo que escribe en la pizarra
 - las definiciones
 - lo que más se repite. etc.
- si se pierde el hilo de la explicación pedir al p a repetir;
- si aún así no se entiende dejar de tomar apuntes la atención o tomar notas de forma literal;
- escribir con letra clara y dejar espacios en blanco
- repasar los apuntes en casa lo antes posible;
- se aprovecha más el tiempo escribiendo los apuntes con letra clara en la clase que pasarlos en limpio en casa.

8.2.2.3. El subrayado y resumen de un texto

El subrayado: Las normas del subrayado pueden resumirse así:

- subrayar las definiciones y lo que consideramos más importante;

- rodear con un círculo los términos más relevantes. Si no se comprenden bien, consultar un diccionario;
- dejar espacios en blanco y márgenes para completarlos en la sesión de estudio y para memorizarlos mejor;
- ordenar y distribuir las ideas de forma lógica;

Recomendaciones generales:

- leer el texto y tratar de comprenderlo;
- subrayar según las indicaciones anteriores;
- construir una o varias frases enlazando las partes que incluyan el sentido del texto;
- estas frases constituirían el resumen. Pero también pueden presentarse en forma de esquema enlazando las pala con los detalles básicos.

8.2.2.4. *¿Cómo preparar un examen?*

A) Antes del examen:

- preparar y ordenar todo el material necesario para el examen;
- leer rápidamente, por encima, los temas de estudio para tener conciencia del trabajo a realizar, distribuir el tiempo necesario y elegir las técnicas de estudio adecuadas;
- -seleccionar el material que hay que memorizar mecánicamente, como: nombres, fechas, textos que hay que citar textualmente, etc, para memorizarlos en diferentes etapas en el tiempo mediante el reaprendizaje;
- los contenidos que hay que comprender conviene relacionarlos entre sí o con otros similares ya conocidos; hay que poner especial interés en analizar los aspectos lógicos de dichos contenidos ya que lo que se entiende no hay que memorizarlo;

- procurar estudiar imaginando en cada sesión de estudio como va a ser el examen;
- realizar ejercicios simulados de examen, con preguntas, problemas y tiempo, lo más parecido posible a la situación real;
- consultar con el profesor, o con los compañeros de clase, las cuestiones que no se han comprendido; cerciorarse de cuales son los temas básicos y de como va a examinar el profesor;
- en exámenes de cuestiones abiertas las preguntas pueden resumirse en tres grandes bloques por orden de menor a mayor dificultad:
- preguntas que se relacionan con los contenidos a memorizar, son las que se introducen con palabras como: definir, describir, enumerar, analizar, etc.
- temas a comprender que suelen ir precedidos por verbos como: relacionar, comparar, resumir, etc.
- valoraciones del tema. Con palabras como: juzgar, opinar, criticar, etc, se exige que los alumnos realicen aportaciones personales al tema

B) ¿Qué hacer durante el examen?

El día antes del examen;

- preparar el material necesario para el examen: bolígrafo, reloj, calculadora, regla, etc;
- dormir suficientemente la noche anterior;
- No aprender temas nuevos los últimos días si no se puede asimilar bien, puesto que produciría transferencia negativa e interferiría con los temas aprendidos.

Durante el examen:

- leer atentamente todas las preguntas;

- repartir el tiempo del examen por cada una de las cuestiones;
- resulta ventajoso escribir en forma de esquema lo que se sabe de cada pregunta, pero sólo debe dedicarse a esta tarea unos 10 minutos en un examen de una hora;
- dedicar sólo el tiempo previsto a cada una de las preguntas; caso de que no haya tiempo debe responderse solo a los conceptos básicos del tema a examen de todas las cuestiones, ya que de este modo resulta más fácil aumentar la puntuación;
- lo ideal sería que sobrasen 5 minutos para repasar el examen, corregir posibles errores y añadir conceptos que pudieran habernos pasado por alto.

Como es obvio estas técnicas solamente son, preguntas abiertas, si se trata de resolver un problema de matemáticas por ejemplo, el alumno deberá tener presente los diferentes pasos a realizar, sabiendo que, los errores primeros suelen repercutir en el resultado final. Normalmente el profesor explica los pasos que deben tenerse en cuenta en cada caso, el alumno debe anotarlos, memorizarlos y, una vez detectado el tipo de problema expuesto seguir rigurosamente los pasos ya descritos

8.2.2.5. *La realización de trabajos por escrito.*

Descripción de los principales pasos que el alumno deberá tener presente en la realización de trabajos:

- confección de un calendario marcha atrás, según los siguientes procesos, desde el día de la entrega hasta la fecha del inicio del mismo;
- elección del tema ampliación y comprensión del trabajo con diccionarios y enciclopedias;
- confeccionar un índice aproximativo o esquema del tema;
- buscar material en libros o capítulos según el esquema confeccionado de antemano;

- revisar el índice según los materiales encontrados;
- considerar la proporción de los contenidos de los diferentes apartados del esquema, agruparlos o subdividirlos según los textos encontrados;
- analizar el material básico, gráfico, de detalles que suele encontrarse en las revistas, para introducirlo en cada capítulo si fuera necesario;
- escribir el resumen para recordarlo mientras se realiza el trabajo
- primera redacción: atención al índice y al resumen, con estilo directo y sencillo, redactarlo de forma casi ininterrumpida. Si se suspende la redacción unos días habrá que leer antes el resumen quizás todo lo escrito con anterioridad;
- dejarlo unos días para volverlo a leer o pedir aun compañero que lo lea y nos de su opinión;
- posible corrección total o parcial y. mejor aún, una segunda redacción;
- pasarlo a máquina u ordenador y, si no fuera posible, cuidar al menos la letra, la presentación y la encuadernación;
- copiar de algún libro serio la forma de citar, las notas. si las hay y la bibliografía.

8.3. ASPECTOS INSTRUMENTALES y APLICADOS

8.3.1. Descripción del cuestionario

La encuesta para evaluar los hábitos de estudio consta de dos grandes bloques, el primero trata de como debe organizarse el alumno para poder estudiar, en él se contempla:

- el lugar de estudio para evitar dentro de lo posible los elementos distractores;
- la planificación del estudio mediante calendario o programa de dedicación;

- los procesos de estudio adecuados, en especial la memorización y el aprendizaje lógico-comprensivo.

En segundo lugar el cuestionario sobre estrategias de aprendizaje en el aula abarca las principales técnicas relacionadas con el aprendizaje académico en el aula anteriormente descritas y que consta de los siguientes bloques temáticos:

- ¿Cómo leer un libro o un texto?;
- ¿Cómo tomar apuntes en clase?;
- El subrayado y resumen de un texto;
- ¿Cómo preparar un examen?, y;
- ¿Cómo desarrollar un tema por escrito?

8.3.2. Aplicación e interpretación d!

En la aplicación del cuestionario de hábito pasos ya descritos en otros programas.

En relación con la Interpretación, la puntuación directa es la suma de las X, de la columna "falso"; si se desea aplicar este cuestionario otra vez a los mismos alumnos, al final del curso de la aplicación del programa de orientación de los hábitos de estudio los alumnos cuales son las respuestas correctas para no propiciar el falseo de los datos.

La encuesta consta de dos grupos de ítems 4 la organización del estudio, básicamente fuera del aula, y el segundo las técnicas de aprendizaje que pueden contemplarse por separado o en su conjunto según los objetivos del programa, las necesidades del alumno o la implicación del profesorado. Los tres últimos ítems indican el grado de interés y capacidad del alumno para responder dicho cuestionario. Recuérdese que aquí las puntuaciones válidas son las X de la columna "verdadero".

8.3.3. Procesos de orientación de los hábitos de estudio mediante la aplicación de programas

En general, y de modo indicativo, estos podrían ser los pasos para la confección y aplicación de un programa de orientación de los hábitos de estudio.

Pasos previos:

1. confección de un programa sobre hábitos de estudio para que pueda aplicarlo el profesorado. Dicho material puede complementarse con una bibliografía básica sobre el tema;
2. selección de un grupo de profesores y tutores, dispuestos a aplicar un programa de hábitos de estudio en equipo con otros profesores;
3. en una sesión o más de trabajo enseñarles las bases teóricas y las técnicas que se deducen de dichas bases. Es suficiente presentar una panorámica general para que todos tengan conciencia de los campos que se podría abarcar;
4. la evaluación de necesidades y elección de los objetivos puede realizarse desde dos perspectivas complementarias:
 - desde las necesidades generales del grupo clase, detectadas por el profesor y los alumnos. Dicha elección está relacionada también con los temas del programa y con el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje a lo largo del curso.
 - desde la evaluación e interpretación del cuestionario. La evaluación de los resultados a modo de factores, permite constatar en que factores los alumnos presentan mayores deficiencias.

En la práctica, estos dos enfoques se complementan. La detección de necesidades generales y específicas, son dos formas de un mismo proceso de toma de decisiones para la educación de los hábitos de estudio.

5. una vez elegidos los temas en los que se desea incidir, cada profesor lee y prepara, con la ayuda del dossier, el aspecto y las técnicas de

- hábitos de estudio que los alumnos deben practicar. Resulta más operativo escoger uno o varios bloques con todas las actividades propias de cada uno;
6. puesta en común de las técnicas que se desean aplicar en clase, especialmente si varios profesores del grupo mismo curso;
 7. distribución de las actividades con las que se va a enseñar y evaluar los aprendizajes de las técnicas de estudio
 8. planificación y distribución de las actividades del programa; este proceso lo realiza cada profesor por separado o en común según los casos. Se prestará atención a las posibilidades académicas del curso, procurando que las técnicas de estudio se adapten a las materias y objetivos del programa;
 9. aplicación del programa. Se pondrá esmero en enseñar, exigir y evaluar de forma permanente. Así, por ejemplo, en la confección de redacción de temas o trabajos se evaluará no solo el producto final, sino todos y cada uno de los pasos señalados para realizar un trabajo;
 10. revisión en común hacia mitad del curso para comentar los problemas, animar a los profesores menos motivados y corregir estrategias relacionadas con la aplicación de las actividades determinadas del punto referidas a la planificación;
 11. postest o nueva aplicación del cuestionario final del curso. La nueva evaluación nos permite comparar el éxito general obtenido, en relación con el principio de curso, y con otras clases similares a las que no se aplicó el programa de orientación de los hábitos de estudio. Téngase en cuenta que si enseñamos a los alumnos los pasos a seguir, la mayoría de ellos, en el postest, obtendrán altas puntuaciones. Pero este hecho solo indica que han aprendido y/o aplicado las técnicas, pero no que sea un hábito integrado, por lo que habrá que realizar en un futuro otros procesos de mantenimiento.

12. revisión final en equipo para constatar los procesos y resultados en orden a modificar o mantener el programa anterior;
13. información de los procesos utilizados, y de los resultados obtenidos al resto de profesores para motivar y pedir su colaboración para otros cursos en este campo o en otros similares.

CUESTIONARIO DE HABITOS DE ESTUDIO

I. Organización del estudio

Lugar y contexto del estudio

1. No tengo un lugar fijo para estudiar.
2. Me gusta estudiar viendo la Televisión o escuchando música.
3. Me gusta estudiar delante de la ventana.
4. Con frecuencia estudio o leo recostado en la cama o estirado en el sofá.
5. No me importa estudiar con poca luz o sufriendo el resplandor de la lámpara.

Planificación

6. No acostumbro a planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio.
7. Cuando tengo un plan o un propósito de estudio generalmente no lo cumplo.
8. Normalmente no termino los trabajos a tiempo.
9. Generalmente cuando estudio, el sueño y el cansancio me impiden estudiar con eficacia.
10. Normalmente cuando estudio o realizo un trabajo tengo que levantarme puesto que no tengo todo el material que necesito a mano.
11. Casi nunca tengo un horario fijo para estudiar.

12. No acostumbro a confeccionar un calendario en el que constan los días y horas de dedicación al estudio.
13. Cuando me pongo a estudiar, me levanto frecuentemente por cualquier motivo.

II. Estrategias de aprendizaje

Procesos generales de estudio

1. Casi siempre procuro aprenderme los temas de clase de memoria repitiéndolos mecánicamente.
2. Por lo general cuando estudio no relaciono la materia con otros temas o ideas similares.
3. Cuando estudio con apuntes tomados en clase no añado nada en ellos y me los aprendo de memoria tal como están.
4. No me gusta estudiar un tema consultando diferentes libros.
5. Cuando en mis sesiones de estudio no entiendo alguna cosa no me preocupo y no hago nada por aclararlo o me lo aprendo de memoria.
6. Tardo más de una semana en repasar los temas explicados en clase por el profesor.
7. Cuando estudio no trato de resumir mentalmente lo que estoy aprendiendo
8. Me resisto mucho a consultar el diccionario cuando no entiendo una palabra o no sé como se escribe.
9. Casi nunca empleo procedimientos para recordar fechas, datos, etc.

¿Cómo leer un texto o un libro?

10. Cuando inicio la lectura de un libro no acostumbro a leer normalmente el índice o la contraportada.
11. Para saber de que trata un capítulo no leo antes el principio y el final.

12. Casi nunca leo por encima un libro para saber si me va a interesar.
13. En la lectura definitiva de un texto no suelo tomar notas ni subrayar las palabras más interesantes.

Cómo tomar apuntes en la clase ?

14. No tengo cuaderno de apuntes o si lo tengo no lo utilizo.
15. No acostumbro a anotar la materia y la fecha en los apuntes de clase.
16. Casi nunca tomo nota de las explicaciones del profesor aunque traten de temas que no están en el libro de texto.
17. No tomo nota de las palabras difíciles, de las tareas especiales o de lo que no comprendo en la clase.
18. Casi nunca copio lo que el profesor escribe en la pizarra o dice que es muy importante.
19. En la clase intento escribir, al pié de la letra en los apuntes, todo lo que dice el profesor.
20. A mí no me hace falta tomar apuntes de lo que repite mucho el profesor.
21. Cuando el profesor explica un tema del libro no escribo notas aparte ni subrayo en el mismo libro.
22. Tengo dificultad en seguir las explicaciones del profesor en la clase.

Resumen de un texto

23. Si tengo que resumir un texto lo hago mientras leo dicho texto.
24. . No subrayo las palabras más importantes para resumir.
25. Para escribir un resumen no construyo frases enlazando las palabras más importantes.

26. Si un texto contiene mucha información no acostumbro a resumirlo en forma de esquema.

27. Para hacer esquemas utilizo muchas palabras.

28. En la confección de esquemas generalmente, no destaco las ideas principales con subrayado, tamaño de las letras, colores, etc.

29. Casi nunca estoy al día con los ejercicios de clase.

¿Cómo preparar un examen?

30. Cuando tengo un examen a la vista, empiezo a estudiar sin saber si tengo todo el material de examen.

31. Si alguna vez tengo un examen lo preparo pocos días antes.

32. Cuando empiezo a estudiar para un examen casi nunca sé el tiempo que voy a necesitar para aprender la materia.

33. Mientras estoy estudiando decido, en aquel momento, lo que hay que entender y razonar o lo que tengo que aprender de memoria.

34. Durante la preparación del examen no acostumbro a imaginarme de que forma me van a preguntar.

35. Antes de presentarme a un examen no realizo una prueba lo más parecida posible a la situación real.

36. No suelo preguntar los temas que no entiendo en el estudio al profesor o a los compañeros de la clase.

37. Ante una prueba no sé el tipo de preguntas que puede hacerme el profesor .

38. El día antes del examen duermo poco porque me paso la noche estudiando.

39. Me pongo excesivamente nervioso cuando tengo un examen.

40. Durante el examen, sin leer todas las preguntas, empiezo a escribir sin distribuir el tiempo en cada una de las preguntas.

41. En los exámenes empleo normalmente mucho más tiempo en las primeras preguntas y tengo que apresurarme en las restantes.

42. Cuando realizo un examen casi nunca tengo tiempo para repasarlo.

¿Cómo realizar un trabajo escrito?

43. Cuando tengo que realizar un trabajo no planifico el tiempo que debo dedicarle.

44. En la redacción de un trabajo empiezo a redactar antes de escribir el índice.

45. No me importa empezar un trabajo con artículos de revistas antes de consultar alguna enciclopedia o libro.

46. Con frecuencia escribo temas sin tener en cuenta la proporción de los subapartados.

47. Los trabajos los escribo directamente en limpio.

48. Nunca miro como se cita la bibliografía en los libros o revistas. Si tengo que citar algún texto lo hago como me parece a mi.

49. Me ha resultado interesante contestar estas preguntas.

50. Creo que he entendido bien todas las preguntas.

51. Pienso que podría aprender más si me enseñasen a estudiar.

I CUESTIONARIO SOBRE ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

I. Hoja de respuestas

Nombre _____ Apellidos _____

Curso _____

Contesta con una X la casilla verdadero o falso según corresponda.

Lugar y contexto del estudio						
	Verdad		Falso		Verdad	
1.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Total	_____			12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación				13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		Total	_____

II. CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

I. Hoja de respuestas

Nombre _____ Apellidos _____

Curso _____

Conteste con una X la casilla verdadero o falso según corresponda

Procesos generales de estudio									
Verdad	Falso	Verdad	Falso	Verdad	Falso	Verdad	Falso		
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Total _____		40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Resumen de un texto		41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Total _____			
Total _____		¿Cómo leer un texto o un libro?		25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Cómo realizar un trabajo escrito?		
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Total _____		¿Cómo preparar un examen?		Total _____		47.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Cómo tomar apuntes en clase?		30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Total _____		48.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Validez _____			
TOTAL GLOBAL _____									

HOJAS DE RESUMEN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS EN DECATIPOS

I. Organización del estudio.

Lugar y contexto del estudio Total _____
5 _____ x

Planificación Total _____
8 _____ x 10 =

II. Estrategias de aprendizaje.

Procesos generales de estudio Total _____
3 _____ x 10 =

¿Cómo leer un texto o un libro? Total _____
4 _____ x 10 =

¿Cómo tomar apuntes en clase? Total _____
9 _____ x 10 =

Resumen de un texto Total _____
7 _____ x

¿Cómo preparar un examen? Total _____
13 _____ x 10 =

¿Cómo realizar un trabajo por escrito? Total _____
6 _____ x 10 =

Total global

PERFIL DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO DEL ALUMNO

Nombre _____ Apellidos _____

Factores	Perfil gráfico	Puntuación
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Lugar i contexto del estudio Planificación del estudio	
Procesos generales del estudio ¿Cómo leer un texto o un libro? ¿Cómo tomar apuntes? Resumen de un texto ¿Cómo preparar un examen? ¿Cómo realizar trabajos	. .	
Total global	

PERFIL DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO DEL CURSO

Curso _____

Factores	Perfil gráfico	Puntuación
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Lugar i contexto del estudio Planificación del estudio	
Procesos generales del estudio ¿Cómo leer un texto o un libro? ¿Cómo tomar apuntes? Resumen de un texto ¿Cómo preparar un examen? ¿Cómo realizar trabajos	. .	
Total global	

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Valoración general del curso _____
2. Factores más deficitarios _____
3. Actividades de enseñanza aprendizaje que requieren de estrategias de aprendizaje _____

4. Elección de actividades según necesidades y actividades del currículum _____

8.4. LECTURAS RECOMENDADAS.

ALONSO TAPIA, J. (1990): Leer, comprender y pensar. Madrid CIDE.

DIAZ, J.L. (1988): Aprende a estudiar con éxito. México: Trillas.

ROTGER, B. (1981): Las técnicas de estudio en los programas escolares. Madrid : Cincel-Kapelusz.

SERAFINI, M.T. (1991): Cómo se estudia. Barcelona: Okios Tau.

CAPÍTULO 12. PROGRAMA DE ADAPTACIÓN AL CAMBIO

12.1. ASPECTOS DESCRIPTIVOS

12.1.1. Importancia

En líneas generales se acepta que los programas de la enseñanza reglada y de modo especial los más próximos a la formación, tanto teórica como práctica, son necesarios para el futuro del alumno. Es verdad que hay que superar los programas de formación para obtener una titulación y estar capacitados legalmente para el ejercicio de una profesión pero también es cierto que al cabo de los años los contenidos aprendidos han quedado obsoletos y ofrecen pocas garantías de que con e bagaje, los alumnos puedan afrontar las nuevas exigencias profesionales, debido ala rápida evolución del mercado de trabajo.

Los expertos en elaboración de programas, en relación con este punto, confiesan que éstos no son útiles 10 años después, y lo que es peor, conocen que no se pueden programar los contenidos que serán necesarios para un futuro próximo. No se puede saber ahora como van a influir las nuevas tecnologías en un futuro próximo en las exigencias de la formación. Pero sí que se sabe con certeza que los cambios serán importantes y a un ritmo acelerado poco usual.

Las soluciones, que se ofrecen a corto plazo, solo consiguen paliar parte del problema. Retrasar las especializaciones y ofrecer una formación básica polivalente y politécnica son por ahora las únicas soluciones desde la programación de los contenidos del currículo teórico y práctico, que permiten prevenir el fracaso en de la profesión en un futuro.

Este programa pretende ser una ayuda a la enseñanza – aprendizaje para que los alumnos aprendan, de tal forma que puedan resolver con su currículo establecido, situaciones nuevas para las cuales ni los profesores ni los programas pudieron prever. La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad y de la transferencia integrada al currículo, puede facilitarnos la adaptación de la formación a las nuevas exigencias de las novedades del futuro.

12.1.2. Concepto de transferencia y objetivos.

En general, decimos que hay transferencia cuando los contenidos y las destrezas adquiridas influyen en el aprendizaje de una nueva situación, tanto presente como futura. En definitiva, se supone que se da la transferencia cuando los aprendizajes realizados por los alumnos influyen en acciones posteriores, en aprendizajes realizados anteriormente o en otros que se aprenden simultáneamente, es decir cuando lo aprendido en una situación puede utilizarse en otra posterior, anterior o simultánea en el tiempo. La transferencia implica pues: una situación de aprendizaje inicial, aprendizaje primero y otra de aprendizaje llamado aprendizaje segundo, que implica cierta novedad respecto a la primera situación (Clifford, 1981).

Mediante este programa de educación para la novedad, se pretende preparar a los alumnos para que sepan utilizar su formación para resolver, dentro de lo posible, y en un futuro más o menos próximo, nuevos problemas relacionados con su profesión y formación que no pudieron ser previstos en su etapa de formación anterior.

De forma implícita, también se pretende que las leyes que rigen la transferencia de los aprendizajes no influyan negativamente en los aprendizajes anteriores y simultáneos, sino que más bien sirvan para fortalecerlos e integrarlos positivamente.

12.1.3. Clases de transferencia

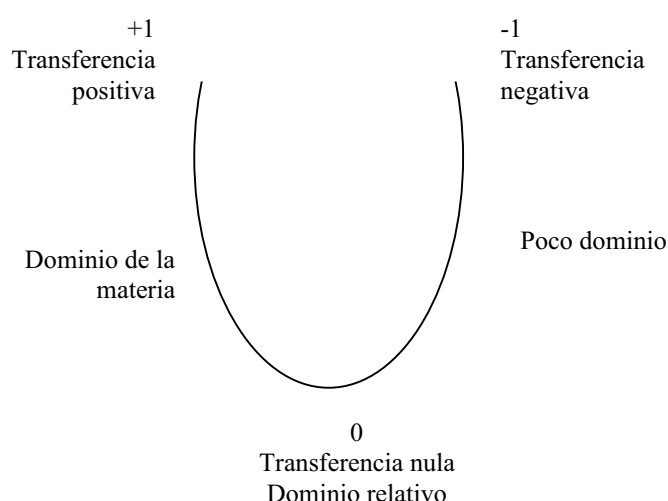
El profesor puede estar más o menos dispuesto a enseñar desde los principios de la transferencia, pero quiera o no, con su forma de enseñar y evaluar condiciona a sus alumnos en la forma de aprender, por lo que favorece una clase de transferencia perjudicial o beneficiosa para éstos.

La descripción de los diferentes tipos de transferencia, puede ser un primer paso para que el profesor reflexione sobre las consecuencias de su forma de enseñar en la educación de la creatividad o resistencia al cambio en sus alumnos, en el éxito académico o bloqueo de la información.

Las diversas formas de transferir el aprendizaje a nuevas situaciones pueden clasificarse según las consecuencias que provocan en los alumnos:

En relación a la cualidad, la transferencia puede clasificarse en *positiva* o *negativa*. Decimos que hay transferencia *positiva* si lo que aprendemos en una situación nos ayuda en otra diferente. El objetivo de cualquier profesor es el de favorecer la transferencia positiva, dado que es como un elemento reduplicador de los contenidos y destrezas aprendidas. Otras veces, lo que uno aprende, puede actuar como inhibidor de otros contenidos que se consideraban asimilados. Este es el caso de la *transferencia negativa* o antitransferencia, puesto que el nuevo aprendizaje repercute negativamente en otros. Algunos autores hablan también de *transferencia nula*. Esta se da cuando el nuevo aprendizaje no interfiere ni favorece otros contenidos o destrezas aprendidas. Así, por ejemplo, si un alumno no domina bien el análisis morfológico y gramatical de la lengua castellana, al iniciar el aprendizaje del latín, se produce un proceso de confusión que confunde y bloquea parte de los contenidos de la lengua castellana. Pero al profundizar y dominar los contenidos del latín, dicho aprendizaje, favorece la comprensión y el dominio de la lengua castellana.

En general puede afirmarse que en todo aprendizaje se da un proceso que va desde la transferencia negativa a la positiva, pasando por la fase de transferencia nula y que puede esquematizarse así:



Esquema nº 12. Relación entre dominio del aprendizaje y la calidad de la transferencia

Según la ley del dominio del aprendizaje y calidad de la transferencia se deduce que los alumnos al iniciar el aprendizaje de alguna materia suelen manifestar cierto bloqueo e inhibición en relación con otras materias similares ya aprendidas o en proceso de asimilación.

La introducción de materias nuevas antes de que se hubieren asimilado bien otras similares puede dificultar el aprendizaje de las primeras y bloquear las segundas. Cuando ya se empieza a entender y asimilar el aprendizaje se pasa por una fase neutra en la que dicho aprendizaje no influye en otros similares, pero cuando ya se domina bien el tema aprendido ayuda a entender y comprender otros que presenten rasgos de semejanza. Según este principio:

- no conviene introducir nuevas materias del programa sin antes los alumnos dominen otros contenidos similares. El tiempo que parece que se va a tardar en el dominio de los contenidos se vuelve a recuperarse cuando se tratan temas posteriores semejantes. puesto que éstos se comprenderán más fácilmente.
- explicar el programa al ritmo de la programación. puede sugerir que los alumnos van a esforzarse más si ven que se pierden en clase. y esto puede ser así en alumnos altamente motivados. pero el esfuerzo inicial es superior. favorece el abandono y el desánimo de los alumnos que constatan como se confunden incluso con temas que creían haber aprendido bien.

En relación al proceso diacrónico la transferencia puede clasificarse en:

- Transferencia *proactiva o de futuro*. Este tipo de transferencia es el objetivo prioritario de este programa de adaptación al futuro profesional cambiante. Se pretende que la formación actual pueda servirnos para resolver problemas en un futuro imprevisible.
- La *transferencia retroactiva* puede ser positiva: cuando los aprendizajes actuales mejoran otros contenidos o destrezas aprendidas anteriormente. La importancia educativa de este tipo de transferencia radica en que la formación recibida con anterioridad se fortalece y se activa para poder transferirse en un futuro a situaciones diferentes. La *transferencia retroactiva negativa* suele

aparecer cuando un aprendizaje actual no suficientemente dominado bloquea y confunde aprendizajes anteriores. Este tipo de transferencia negativa presenta dos tipos de problemas: el bloqueo de aprendizajes anteriores y la probabilidad de que éstos influyan negativamente en un futuro. La transferencia retroactiva no es más que un proceso más de la transferencia. Esta actúa en relación con los aprendizajes actuales, los anteriores y futuros. Así el aprendizaje de nuevos conceptos cuando no se dominan suficientemente pueden revertir en el bloqueo de aprendizajes anteriores. simultáneos y futuros. por lo que no conviene introducir materia nueva sin antes haber consolidado otras de tipo semejantes. El dominio de los conceptos básicos del programa, es uno de los objetivos prioritarios si se desea que el alumno progrese en su formación anterior simultánea y futura. Adviértase que los alumnos que se consideran fracasados. son los más perjudicados. No sólo constatan que no pueden seguir las explicaciones del profesor, sino que al intentar aprender y servirse de los contenidos aprendidos anteriormente, se dan cuenta de que van perdiendo lo que creían que sabían.

Atendiendo a la forma en como se realiza la transferencia ésta puede clasificarse en:

- transferencia vertical que se refiere conocimientos y destrezas adquiridas a otra unidad superior como de la suma a la resta o a la multiplicación, del diagrama de barras a las funciones, del análisis morfológico al sintáctico, etc.
- *transferencia lateral*, ésta se da cuando de un aprendizaje se pasa a otro semejante dentro de la misma categoría, como por ejemplo del aprendizaje de un idioma a otro.

En relación al tiempo transcurrido entre el aprendizaje inicial y el segundo, la transferencia puede considerarse cercana o lejana. El objetivo de este programa de educación para el cambio considera la transferencia a lo largo de los años, cuando el cambio obliga a dar nuevas respuestas a los problemas profesionales del futuro.

Si consideramos la semejanza existente entre los aprendizajes, podemos considerar la transferencia como específica si los elementos de

la primera situación son muy similares a la segunda, como por ejemplo constatar como aprender a multiplicar quebrados ayuda a entender la división de los mismos. Y no específica cuando los contenidos de los aprendizajes son muy diferentes, como dominar el dibujo técnico y constatar como influye en el aprendizaje del latín.

12.1.4. Modelos de la transferencia.

A pesar de los diferentes matices en que puede presentarse la transferencia y la adaptación a las diversas formas de aprendizaje se detectan elementos comunes a todo proceso de transferencia. El estudio de dichos factores nos ayudará a entender cómo debe enseñar el profesor y de qué forma convendría que los alumnos aprendiesen los contenidos de la disciplina para favorecer la transferencia positiva en un futuro más o menos próximo. En general éstos son los principales modelos que permiten la detección de los factores que influyen en la transferencia.

12.1.4.1. *Teorías clásicas que confunden el concepto de transferencia*

Conviene tener presente como las teorías clásicas han explicado durante mucho tiempo la transferencia de los aprendizajes y que de forma errónea han influido en la forma de enseñar de los profesos

a) La teoría de **la mejora de la potencialidad de la mente de los alumnos** o de la educación como disciplina mental, defiende que el desarrollo de la capacidad mental mejora con la práctica y ejercicio de la misma. Según esta teoría el alumno posee una capacidad mental elevada que se desarrolla con el entrenamiento. Lo importante según esta teoría. es que el alumno ejercite la memoria y no los contenidos memorizados. Con el ejercicio de las actividades mentales y de destrezas se presume que ante una nueva situación el alumno está más capacitado para resolver nuevos problemas. El profesor que, equivocadamente acepta esta teoría tiende a creer que las materias más necesarias e interesantes son las más difíciles y complejas que obligan a los alumnos a dedicarse al estudio con todas sus posibilidades. El profesor que se sirve de términos como "esto ayuda a pensar y agudiza el ingenio" está pensando en términos de transferencia desde la mejora de la capacidad de la inteligencia. Esta forma de pensar pertenece al siglo pasado ha supuesto mucho esfuerzo y muy pocos resultados en los alumnos. Si

esta forma de actuar, en algunas situaciones, mejora la transferencia es porqué en la práctica actúan otros elementos.

b) La verdad a medias y el modelo de los elementos idénticos.

El enfoque de los elementos idénticos entre el primero y el segundo aprendizaje, supone un avance en la mejora de la transferencia. A principio de siglo se pretendió demostrar científicamente que ejercitar la mente favorecía la transferencia positiva. Los resultados sorprendentes: 25 años de estudio demuestran que los aprendizajes realizados influyen positivamente en los posteriores en la medida que ambos contengan elementos comunes. Las consecuencias de estos hallazgos condicionan la forma de enseñar y los contenidos del currículo. El profesor intenta introducir en su función docente el máximo de contenidos diferentes confiando que en nuevas situaciones futuras, algunos de éstos estén presentes de forma que el alumno pueda utilizar parte de su formación para adaptarse a las novedades de su vida futura profesional. El problema que lleva consigo esta forma de transferencia es que el profesor tiende a sobrecargar el programa de contenidos diferentes con el consiguiente peligro de favorecer la transferencia negativa cuando éstos no se asimilan bien.

La teoría de los elementos idénticos es cierta, pero es solo una parte de la verdad. El profesor que plantea problemas y soluciones desde diferentes perspectivas, explica el temario del curso desde la riqueza de matices diferentes o se sirve de diferentes formas de aprendizaje favorece la transferencia positiva, aunque corre el peligro de que, durante el tiempo en que el alumno no domina toda la riqueza y variedad del programa, se fomente la transferencia negativa

12.1.4.2. Teorías actuales de la transferencia.

a) La teoría de la generalización

El *complemento de la teoría de la generalización*, actúa como complemento de la anterior permite reducir la sobrecarga de elementos idénticos y mejorar la transferencia positiva. *La deducción de principios y de leyes generales* que permiten relacionar el primero y el segundo aprendizaje favorece la transferencia. No importa tanto la identidad entre los elementos de las dos situaciones como la como la comprensión

de principios aprendidos previamente, que nos indican que las dos situaciones se explican por una ley general superior. De este modo se deduce que el profesorado debería dar más información sobre los principios fundamentales que acerca de las cuestiones concretas y particulares.

La unión de los elementos idénticos y la generalización de principios supone un gran avance para la adaptación al cambio. Los profesores que relacionan las materias de su programa con las de otras disciplinas y elaboran principios generales que se concretan en diferentes ejemplos y situaciones educan al alumno en su función creativa. Estos ejercicios de aplicación a nuevas situaciones y aprenden a preparar respuestas a futuros problemas.

b) Aportaciones de los modelos actuales a la transferencia positiva

Los avances de los procesos cognitivos aplicados a la transferencia realizan algunas aportaciones de interés para los profesores de Reforma Secundaria:

Unos enfatizan que la transferencia lateral, la que influye en otros contenidos simultáneos en el tiempo, se consigue cuando se profundiza en los principios y estrategias generales que engloban la estructura de las materias y los conceptos básicos, si se aprenden correctamente. Otros como Gagne se interesan, además de la transferencia lateral, por las condiciones que favorecen la transferencia vertical positiva. Siempre que se consiga que algún elemento de un aprendizaje inferior esté de alguna manera en un aprendizaje más complejo se facilita la transferencia.

Los estudios sobre la memoria y el aprendizaje aportan matices importantes:

El aprendizaje de la memoria de forma que la información se integre a modo de fichero cruzado, donde la información se relaciona con el máximo de conexiones con otros contenidos, favorece la respuesta creativa o de transferencia. En definitiva el aprendizaje comprensivo es el que permite al alumno adaptar la información recibida en el aula a sus esquemas mentales. Si además dicha información se relaciona con otras materias similares aprendidas o incluso contradictorias ante el caso de la

necesidad de resolver una situación novedosa, la información almacenada se relaciona entre sí e intenta crear una respuesta novedosa fundamentada con toda la información que posee el alumno que tenga cierta relación aunque sea lejana con la nueva situación.

En resumen se trata de que, tanto la forma de enseñar del profesor, el diseño de los contenidos del programa y la forma de aprender del alumno, favorezca el máximo de conexiones entre diferentes contenidos entre sí. Plantear cuestiones a los alumnos, para que adapten sus experiencias y conocimientos previos a los nuevos contenidos aprendidos en el aula, aumenta la transferencia proactiva en el futuro.

Favorecer el término, *esquema, mediadores o analogías* entre diferentes conocimientos aprendidos y relacionarlos con los nuevos facilita, también, considerablemente la transferencia. El profesor que tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y los relaciona con los nuevos contenidos de la materia de su programa, ayuda a entender los contenidos del curso desde diversos puntos de vista y aumenta la comprensión de los contenidos ya aprendidos. Ante una situación nueva, en este caso, el alumno busca analogías entre la nueva situación y todos los contenidos aprendidos, de forma rápida puesto que éstos están conexados entre sí por semejanzas, diferencias, tanto en su contenido como en principios generales y rasgos abstractos generalizables. Por el contrario cuando el profesor explica y exige la materia a modo de unidades aisladas no relacionadas entre sí, ante una nueva cuestión. en el presente o en el futuro busca la solución en el *archivo* que tiene cierta relación con el problema y si no encuentra allí la solución, cree que no está preparado para resolver esta nueva situación. Como consecuencia, este tipo de aprendizaje básicamente memorístico. favorece la resistencia al cambio y en el caso de dominar dichos contenidos, se produciría la transferencia nula.

En definitiva la explicación de la transferencia se realiza desde dos aspectos que se complementan entre sí:

- desde la integración de leyes y principios generales que se aplican a diferentes contenidos de la materia y que en sí son mucho mas amplios.

- desde la semejanza de las tareas o del análisis de los bloques de contenidos y su posible relación a situaciones futuras que el profesor y los alumnos intentan simular en la clase y en las sesiones de estudio individual o grupal.

Estos dos enfoques facilitan la transferencia positiva, pero dado que se complementan. la inclusión de estas dos formas de educación de la transferencia, incrementan la creatividad del alumno y permiten encontrar la respuesta correcta ante una situación novedosa.

12.1.5. Determinantes de la transferencia.

Además de la incidencia de la generalización de principios, relación entre contenidos e identidad de las tareas entre el aprendizaje inicial y futuro, existen otros elementos importantes que nos ayudan a incrementar la adaptación de los alumnos al cambio.

12.1.5.1. **La variedad de tareas** practicadas por el alumno, y por puesto exigidas por el profesor, incrementan la transferencia. Dicha variedad se fundamenta en las estrategias de enseñanza - aprendizaje. Cuando el alumno aprende de forma lógica y razonada, relaciona, , para, emite juicios de valor, contrasta con sus experiencias previas, intenta descubrir el porqué de los contenidos aprendidos, confecciona esquemas, participa en las sesiones de discusión en el aula, contrasta su comprensión particular del tema en sesiones de grupo con sus compañeros y explica el tema a otros compañeros que no lo han asimilado suficientemente, etc. Esta variedad de formas de aprendizaje le obliga a comprender la materia desde diferentes perspectivas y matices que revierte en un incremento de la transferencia positiva mucho más que si utilizase una sola forma de aprendizaje. Hay que advertir, sin embargo que sólo se dará la transferencia positiva cuando dichos aprendizajes reviertan en una mayor comprensión y asimilación del tema en cuestión, en caso contrario, y mientras el alumno no domine el tema, se situará temporalmente en la fase de transferencia negativa.

12.1.5.2. **La variedad y acumulación de experiencias** es un nuevo factor facilitador de la transferencia, por lo que los alumnos de edad y niveles

académicos superiores presentan también mayor nivel de adaptación a la novedad, siempre que los contenidos aprendidos sean suficientemente asimilados e integrados con la flexibilidad y relación suficiente. Los alumnos que no han integrado bien los aprendizajes de alguna materia de cursos anteriores, no sólo pueden presentar problemas para adaptarse a los niveles de exigencia actuales sino que, la presunta transferencia negativa, les dificulta el proceso de recuperación y adaptación al futuro. El concepto de fracaso escolar, desde la perspectiva de la transferencia, adquiere matices aún más negativos.

12.1.5.3. **El significado de la materia** es también un factor determinante de la transferencia. Si los contenidos a aprender presentan poco significado lógico, y ni el profesor ni el alumno saben encontrar relaciones con otros significados, las implicaciones del aprendizaje de dichos contenidos, probablemente, presentará poca transferencia. Así por ejemplo, si en el aprendizaje de los verbos irregulares, no se encuentra el porqué de dichas excepciones, o el alumno no puede entenderlo por la falta de conocimientos de otras lenguas, tendrá que recurrir a la memorización mecánica, integrará dichos contenidos de forma aislada y ante un nuevo problema le será difícil evocar una respuesta novedosa si sólo puede recurrir a los contenidos integrados en un compartimento sin conexiones con los otros contenidos que le permitirían aproximarse a una respuesta correcta

12.1.5.4. **La influencia del intervalo temporal** entre el primero y segundo aprendizaje es otro de los factores a considerar. Dado que el olvido puede influir en el primer aprendizaje, también por este motivo puede reducir la capacidad de la transferencia según el tiempo transcurrido. Pero, puesto que este factor va ligado a otros más potentes, si el profesor incide en ellos puede paliar las posibles reducciones de la transferencia debidas al olvido del primer aprendizaje. Si se integran bien los aprendizajes, a base de fortalecer la comprensión y el repaso de los contenidos a través del tiempo, el reaprendizaje facilitará la resistencia al olvido. Este hecho depende mayoritariamente de la forma en que va a evaluar el profesor, si evalúa la materia veces con un

intervalo de más de 20 días el aprendizaje queda mucho más fortalecido y resistente al paso del tiempo.

12.1.5.5. **La semejanza entre las tareas**, entre el aprendizaje primero y el futuro, configura un tipo de transferencia fácil que puede ser positiva, a pesar del deterioro sufrido por el tiempo transcurrido.

Las interferencias entre los diferentes contenidos aprendidos dificulta el dominio del aprendizaje y le hace mas sensible al olvido. De hecho esta situación no es más que un matiz de las consecuencias de la transferencia, nula y negativa, analizadas desde la influencia que ejerce el factor tiempo transcurrido entre el primer aprendizaje y la nueva situación de cambio.

12.1.5.6. **El entrenamiento o aprendizaje antes de la transferencia** es una variable importante. Si además de la variable de los aprendizajes utilizados se profundiza en uno de ellos de manera que permita mantener una visión de conjunto de los restantes se aprende más fácilmente en la fase inicial y se favorece la comprensión global de los temas aprendidos. De esta forma se reduce la dificultad inicial, se reduce el tiempo de la transferencia negativa, propio de todo proceso de inicio de un aprendizaje, y se incrementa la intensidad y la amplitud de la transferencia al aprender los contenidos desde estrategias diferentes. Si por el contrario se inicia el dominio de un tema desde diferentes aprendizajes, hasta que el alumno no adquiera una comprensión global de todo el tema, no se producirá la deseada transferencia positiva. La intensidad y la dificultad del aprendizaje explican en parte el tiempo la transferencia negativa y la adquisición del transfer positivo. Un aprendizaje intenso y único del tema facilita el dominio y reduce el tiempo de interferencia con otros contenidos. Un aprendizaje difícil explica el porqué durante más tiempo interfiere con otros. El tiempo entrenamiento es un factor a considerar. Si el profesor da por aprendido un tema que aún no está asimilado e introduce un nuevo contenido está tratando con alumnos que actúan con transferencia negativa aprendizaje de dicho nuevo tema. La dificultad será mucho mayor, el deseo de avanzar dificulta el aprendizaje actual ya que los alumnos no pueden servirse de los aprendizajes anteriores de forma positiva.

12.1.5.7. Factores con textuales y personales que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En general puede afirmarse que, todos los factores que frenan o dificultan la comprensión y dominio del aprendizaje, repercuten también negativamente en la transferencia positiva, ya que la adaptación al cambio se basa en saber utilizar los aprendizajes adquiridos, si éstos son incorrectos, el alumno no podrá de ninguna manera integrarlos a modo de principios ni sabrá discernir los posibles elementos de analogía entre lo mal aprendido y la nueva situación. El cansancio, la falta de motivación y atención, cierta incapacidad o falta de práctica en realizar operaciones abstractas, el exceso de memorización mecánica, el aprendizaje masivo en una sola sesión de estudio, el estilo de pensamiento rígido, etc. son ejemplos de deficiencias contextuales y personales que disminuyen la comprensión del tema y en definitiva dificultan la adaptación al cambio.

12.1.6. Los diferentes modelos de aprendizaje y la transferencia

El profesor debe actuar con cautela cuando se trata de aplicar los aprendizajes en el aula. Las más de diez formas de aprendizaje que se suelen utilizar pueden presentar ciertas limitaciones dado que muchos de los modelos de aprendizaje han nacido fuera del aula y deben interpretarse desde el doble proceso de enseñanza – aprendizaje. La visión parcial desde los procesos de estudio del alumno, enmascara una parte importante relacionada con la forma de enseñanzas del profesor.

Resulta difícil catalogarlos de forma excluyente o complementaria, son muchos los autores que al iniciar una nueva línea de aprendizaje parten de una escuela concreta sin tener en cuenta las otras existentes, por lo que a veces tratan una forma similar de aprendizaje desde enfoques o puntos de vista diferentes.

A pesar de todo lo dicho puede ser de interés recordar como cada uno de los aprendizajes y sus repercusiones en la enseñanza del profesor en sí mismo ofrece pistas para entender el tipo de transferencia que se genera. A grandes rasgos puede afirmarse que los aprendizajes, si se usan correctamente, favorecen la adaptación al cambio. Aunque no es

este el lugar de describir los diferentes aprendizajes y sus leyes, se ofrece una serie de consideraciones relacionados con éstos:

12.1.6.1. El aprendizaje por refuerzos o condicionamiento instrumental, en el que el profesor alaba un trabajo bien realizado, lo valora en clase como ejemplo a imitar, avisa de como deben trabajar para evitar el suspenso, o castiga a los alumnos ante la presencia de un comportamiento no deseado, comporta procesos de transferencia positiva o negativa. La transferencia positiva se incrementa cuando:

- El profesor que utiliza refuerzos positivos lo más variados posibles: alabanzas en público y en privado, felicitaciones por escrito en los exámenes y trabajos realizados, manifestaciones no verbales de aprobación y agrado ante comportamientos deseados, etc, está condicionando a los alumnos a que se dediquen con esmero a la ejecución de las tareas correctas ante situaciones diferentes que probablemente se generalizarán en otras circunstancias. Si además el profesor unas veces refuerza positivamente al alumno y otras no, éste aprende a realizar el trabajo bien hecho, incluso cuando no recibe ninguna alabanza. En este caso y ante una nueva situación, incluso extraescolar el alumno estará más dispuesto a aprender ante situaciones nuevas en las que no fue condicionado. Hay que recordar que las consecuencias del castigo también pueden generalizarse por lo que éstas, sin ser idénticas, se asimilan a las de la transferencia negativa. +

12.1.6.2. El aprendizaje por imitación o el aprendizaje vicario favorece la transferencia si el profesor presenta como modelo y alaba aspectos de los trabajos de la mayoría de los alumnos y los valora como modelos. De este modo el alumno adquiere un modelo múltiple, confeccionado por diferentes partes en el que interviene una mayoría de autores. El intento de configurar un modelo general integrado le obliga a realizar un proceso de abstracción, similar al que deberá realizar cuando tenga que resolver un nuevo problema que exige una respuesta compuesta de diferentes partes de su formación.

12.1.6.3. El aprendizaje asociativo es una pequeña parte del aprendizaje que está presente en otros muchos. En el aprendizaje de un nuevo

idioma, de una lista de nombres, etc, interviene la familiaridad las nuevas palabras. La posible relación lógica entre ellas, y la utilización de palabras intermedias que ofrezcan cierto proceso lógico, estrategias que mejoran el aprendizaje asociativo o de relación.

12. 1.6.4. **Las leyes del aprendizaje de la memoria** también están íntimamente relacionadas con la adaptación al cambio. La memorización que relaciona la materia aprendida con todos los contenidos de la memoria a largo plazo y la información guarda a modo de ficheros cruzados, ante la presencia de un problema nuevo, el alumno recorre toda su experiencia y selecciona todos los elementos similares disponibles que pueden aportar cierta luz al problema. Ciertamente, el alumno aprenderá de forma comprensiva en los procesos de memorización generalizable si el profesor enseña de esta forma y les manifiesta que va a evaluar como son capaces de relacionar la materia aprendida. Una vez más el proceso de aprendizaje está íntimamente unido al de la enseñanza, a la evaluación y al tipo materia a enseñar y aprender.

12.1.6.5. **El aprendizaje por descubrimiento** es una forma especial de transferencia; en él se ofrecen al sujeto las bases necesarias para que, de forma lógica, pueda deducir o descubrir un nuevo concepto aprendizaje por descubrimiento es, pues una situación de transferencia en la que el primer y segundo aprendizajes están programados, formando un solo proceso sin intervalo de tiempo. En la práctica es como simulación de la adaptación al cambio. El problema práctico en que puede encontrarse el profesor es el de que requiere algo más de tiempo y si se realiza en solitario fuera del marco escolar, sin la ayuda del profesor o del grupo de compañeros, en los casos de deficiente preparación o dificultad de la tarea puede llegar a desanimar y frustrar a los alumnos.

12.1.6.6. **Aprender a aprender** es una forma peculiar de aprendizaje ya que los contenidos y destrezas a aprender son estrategias de aprendizaje. Enseñar técnicas hábitos, para estudiar mejor, favorece un alto grado de transferencia positiva.

12.1.6.7. **El aprendizaje por intuición** relaciona los posibles procesos que favorecen el *aprendizaje de la creatividad*. En este programa de educación para el cambio se planten diferentes niveles de dificultad donde uno de más difíciles es el aprendizaje creativo. Dichos niveles pueden esquematizarse de este modo:

- a) El profesor plantea problemas que él sabe resolver y los alumnos poseen la información suficiente para encontrar la respuesta correcta.
- b) El profesor presenta problemas que él sabe solucionar pero los alumnos no tienen la respuesta directa.
- c) El profesor plantea problemas que ni él ni los alumnos tienen la respuesta, al menos de inmediato.

Es, en esta última fase de dificultad, donde suele situarse el aprendizaje por intuición. El aprendizaje creativo por intuición suele presentar dos fases: La **fase de incubación** y la fase de iluminación. En la fase de incubación el profesor y los alumnos:

- buscan información relacionada con el tema o problema;
- realizan procesos de pensamiento flexible, y reversible, en el que se considera la solución desde todos los posibles perspectivas diferentes;
- se relacionan las ideas parciales, a la solución del problema entre si y se buscan elementos comunes;
- se favorece el interés por el tema.

Durante esta fase de incubación, en la que se realizan los procesos anteriores, el alumno de forma consciente, y muchas veces inconscientemente, está practicando procesos de pensamiento generalizable y reversible que le prepara para adaptarse a situaciones novedosas no previstas.

La segunda fase, la de la iluminación, es una fase rápida, sin es que se da, en la que de forma súbita, el alumno encuentra la solución de inmediato. A primera vista parece una adquisición gratuita y casi

fortuita, pero de hecho es el fruto de un largo proceso rico en reflexión, aparentemente infructuoso y que muchas veces recoge el esfuerzo de muchas personas. El profesor que plantea alguna vez un problema nunca resuelto y ayuda a los alumnos en la recogida de información, reflexión, desde diferentes perspectivas y relación entre las ideas parciales sobre el tema, incita a que los alumnos a lo largo del curso practiquen procesos de pensamiento creativo. Si además se produce la iluminación, euforia del descubridor es un elemento motivador para seguir en esa línea tan importante para el futuro profesional.

12.2. ASPECTOS APLICADOS

12.2.1. Menú de actividades sugeridas

1. Relacionar las materias del programa entre si e incluso con otras diferentes de otros programas impartidas por otros profesores.
2. Servirse de principios generales que incluyen diversos temas. En este caso resulta conveniente realizar un doble proceso: el de la *a deducción* de principios generales que explique diferentes materias desde un principio general y *aplicar* dicho principio a la solución comprensión de diversos temas presentes en el programa.
3. Realizar ejercicios de aplicación de los principios a actividades diferentes a las específicas del programa
4. Compaginar la elaboración de principios, que permiten relacionar la materia e inspiran diferentes actividades, con la aplicación de materia a situaciones análogas
5. Enseñar de manera que el alumno aprenda a realizar conexiones y relaciones entre diferentes contenidos de la materia del curso.
6. Adaptar el aprendizaje del programa a la vida real extraescolar de los alumnos de modo que, cuando éste se encuentre con estas situaciones, sepa reconocerlas y entenderlas.
7. No enseñar materias nuevas antes de que los alumnos hubieran asimilado los anteriores. Realizar sesiones de repaso, de discusión clase o evaluar la materia con un examen, son posibles actividades que

permiten al alumno dominar los contenidos necesarios para comprender mejor y más rápidamente nuevos conceptos.

8. Procurar adaptar la programación prevista al principio de curso, al ritmo de la comprensión del grupo clase para evitar, dentro de lo posible, la interferencia con otras materias aprendidas.

9. Insistir en las explicaciones, trabajos y sesiones de discusión en los conceptos básicos y fundamentales del programa y sus posibles repercusiones en otros conceptos menos asimilados.

10. Simular aproximaciones a la adaptación al cambio. Invitar a los alumnos a que inventen y propongan ellos mismos aplicaciones de la materia aprendida relacionadas con el centro escolar o extraescolar es una forma de ensayo próximo a la adaptación a situaciones novedosas.

11. Elaborar, enseñar y exigir sólo los contenidos mínimos del programa a los alumnos que, por falta de dominio de la materia, están casi siempre en situación de transferencia negativa.

12. Intentar recuperar a los alumnos que llevan algún tiempo perdidos, prestándoles atención individual, o recomendando al equipo directivo, a sus padres o a los mismos alumnos que requieren de clases especiales de refuerzo.

13. Constatar el nivel de conocimientos de los alumnos para relacionar la materia actual con la forma y contenidos de las materias anteriormente asimiladas.

14. Programar sesiones de discusión en clase o por grupos, en las que los alumnos puedan relacionar los contenidos con su propia experiencia y punto de vista personal.

15. Clasificar los contenidos del programa en principios y bloques de materias abstractas que hay que razonar y contenidos concretos, en los que prima la memorización mecánica.

16. Procurar reducir al mínimo los contenidos a memorizar de forma mecánica, enseñar a los alumnos que lo que se entiende ya no hay que

aprenderlo y ayudarles a servirse de mediadores lógicos o estrategias de memorización.

17. Procurar que los alumnos aprendan y avancen de forma segura y sistemática profundizando en los contenidos básicos, que una vez integrados inician el avance en cuestiones menos importantes para reducir al máximo el tiempo y la situación de transferencia negativa.

18. Favorecer el aprendizaje comprensivo. Enseñar, aprender y evaluar de forma que el alumno tenga que relacionar, deducir, comparar y emitir juicios de valor sobre temas diversos y aprendidos de diferente forma.

19. Realizar ejercicios de simulación de exámenes donde se practique el aprendizaje comprensivo y comentar los criterios de evaluación utilizados en la evaluación simulada, para que aprendan a e: de forma comprensiva.

20. Utilizar pruebas de examen sobre la misma materia en diferentes niveles de dificultad: Concepto, relación, comparación, juicio personal, importancia para el presente y futuro, etc., para favorecer la comprensión y la resistencia al olvido.

21. Enseñar, practicar y exigir de forma integrada a la disciplina de técnicas de aprender a aprender o de hábitos de estudio.

22. Programar algunas actividades de aprendizaje por descubrir en las que los alumnos deben deducir, por sí solos, los resultados para romper con el aprendizaje pasivo que tiende a valorar simple memorización.

23. Evitar caer en la tentación de evaluar sólo cuestiones de contenido rígido, por la dificultad que conlleva valorar aspectos de aprendizaje comprensivo o creativo.

24. Exponer como modelo de aprendizaje o de dedicación al estudio, de trabajos bien elaborados, aspectos concretos de muchos alumnos y no de unos pocos.

25. Cultivar el aprendizaje intuitivo o creativo. Alguna vez después de explicar un tema, plantear problemas que no presentan una respuesta

directa y esperar que con el tiempo, algún alumno presente una solución intuitiva.

12.2.2. Procesos de intervención para aplicar

el programa de educación para el cambio

1. Evaluación de la transferencia positiva que fomenta el profesor y como la integran los alumnos. De iniciarse la aplicación de este programa a principio del curso sólo podrá aplicarse el cuestionario del alumno.

2. Tabulación e interpretación de los resultados para establecer prioridades de los alumnos.

3. Selección de las actividades y propuestas de intervención en relación con la enseñanza del profesor. contenido del programa, estrategias de aprendizaje de los alumnos y sistemas de evaluación.

4. Temporalización de las propuestas de intervención.

5. Evaluación del programa, del proceso de aplicación y de los resultados en los profesores y alumnos. En algunas situaciones en que el profesorado lo pida, puede considerarse la posibilidad de evaluar los resultados de la transferencia con una situación de segundo aprendizaje con grupo control. En un principio es mucho mas razonable evaluar el comportamiento del profesorado y los procesos de los alumnos que favorecen la transferencia.

6. Redacción del informe y difusión del mismo si se cree conveniente y toma de decisiones para futuras intervenciones.

12.2.3. Cuestionarios y hojas de respuestas

12.2.3.1. *Cuestionario del profesor*

1. Relaciono las materias del programa entre sí e incluso algunas veces hago referencias a otras materias afines.

2. Utilizo, siempre que puedo, principios generales para relacionarlos temas de clase.

3. En la clase algunas veces realizamos ejercicios de aplicación de los principios a actividades diferentes a las específicas del programa.
4. Procuero compaginar la elaboración de principios con la aplicación de la materia a situaciones análogas.
5. Intento enseñar de manera que el alumno aprenda a realizar conexiones y relaciones entre diferentes contenidos de la materia del curso.
6. Adapto el aprendizaje del programa a la vida real extraescolar de los alumnos.
7. Antes de empezar materias nuevas del programa, realizo sesiones de repaso, de discusión en clase, exámenes para que asimilen mejor los contenidos enseñados.
8. Procuero adaptar la programación prevista al principio de curso, al ritmo de la comprensión del grupo clase, para evitar, dentro de lo posible, la interferencia con otras materias aprendidas.
9. Pongo especial interés en insistir en los conceptos básicos y fundamentales del programa y sus posibles repercusiones en otros conceptos asimilados.
10. Realizo ejercicios de simulación en los que los alumnos inventan aplicaciones de la materia aprendida a situaciones imaginativas y ficticias.
11. I I. Me esfuerzo en exigir sólo los contenidos mínimos del programa a los alumnos que han perdido el ritmo de la clase.
12. Procuero recuperar a los alumnos que llevan algún tiempo perdidos, prestándoles algún tipo de atención directa o indirecta.
13. Procuero saber el nivel de conocimientos de los alumnos para relacionar la materia actual con la forma y contenidos de las materias anteriormente asimiladas.

14. Realizo sesiones de discusión en clase o por grupos, en las que los alumnos puedan relacionar los contenidos con su propia experiencia y punto de vista personal.
15. Clasifico los contenidos del programa en principios y bloques de materias abstractas que hay que razonar y contenidos concretos en los que prima la memorización mecánica.
16. Tengo interés en enseñar a los alumnos a aprender de forma lógica y a reducir al mínimo los contenidos a memorizar de forma mecánica.
17. Procuero que los alumnos aprendan y avancen de forma segura y sistemática profundizando primero en los contenidos básicos para avanzar después en los temas menos importantes.
18. Favorezco el aprendizaje comprensivo, con la forma de enseñar, de dialogar y de evaluar.
19. Realizo ejercicios de simulación de exámenes para que los alumnos aprendan a estudiar de forma comprensiva y razonada.
20. Realizo varios exámenes de la misma materia en diferentes niveles de dificultad.
21. Tengo especial interés en enseñar a los alumnos, de forma teórico - práctica, a aprender a aprender.
22. Programo algunas actividades de aprendizaje por descubrimiento.
23. Acostumbro a valorar los intentos de aprendizaje comprensivo de los alumnos, aunque no coincida totalmente con mi forma de pensar.
24. Algunas veces en la clase elijo las cosas buenas que encuentro en los alumnos y las expongo como modelo.
25. Alguna vez después de explicar un tema, planteo problemas que no presentan una respuesta directa, y espera que con el tiempo, algún alumno presenta una solución intuitiva.

12.2.3.2. *Cuestionario del alumno*

1. Cuando escucho al profesor o estudio acostumbro a relacionar entre sí las materias del programa.
2. Al profesor le gusta explicar el porqué de las cosas que nos enseña.
3. En la clase algunas veces nos inventamos situaciones nuevas que debemos resolver.
4. Con este profesor nos esforzamos en saber el porqué ocurren las cosas y para que nos pueden servir.
5. En clase y cuando estudio, casi siempre procuro ver la materia del curso desde diferentes puntos de vista.
6. Frecuentemente, las cosas que aprendo en esta asignatura me ayudan a entender situaciones de mi vida real.
7. Antes de aprender materias nuevas del programa, acostumbramos a repasar bien las anteriores.
8. El profesor se adapta al ritmo de la clase, por lo que difícilmente nos encontramos perdidos cuando enseña.
9. Normalmente el profesor insiste mucho en que aprendamos los contenidos más importantes del programa.
10. En esta asignatura a veces realizamos ejercicios de aplicación práctica a situaciones nuevas inventadas por nosotros.
11. En esta clase, cuando un alumno se pierde, el profesor le dice lo que tiene que estudiar primero.
12. Este profesor tiene especial interés en ayudar de forma individual a los alumnos que han quedado descolgados del ritmo de clase.
13. Este profesor sabe lo que nosotros hemos estudiado y lo tiene en cuenta cuando explica.
14. A veces en clase, todos juntos o en grupos, comentamos o discutimos los temas explicados por el profesor.

15. Antes de estudiar un tema, el profesor nos dice lo que tenemos que razonar y lo que hemos de aprender.
16. Creo que para aprobar esta asignatura hemos de esforzarnos más en entender la materia que en m(
17. Creo que todo el curso, con este profesor, sabe lo que tiene que estudiar primero para aprobar y lo sacar buenas notas.
18. Para aprobar esta asignatura hay que esforzarse en entenderla y razonarla.
19. En esta asignatura realizamos algunas sesiones parecidas a las de los exámenes en la que razonamos y comentamos la materia.
20. El profesor nos pone exámenes varias veces de la misma materia, durante el curso, para que la sepamos mejor y no se nos olvide.
21. Este profesor nos enseña como debemos estudiar, tomar apuntes o preparar los exámenes.
22. Algunas veces el profesor nos ofrece materiales de estudio para que nosotros mismos podamos encontrar o descubrir las respuestas.
23. El profesor valora, incluso en los exámenes, las opiniones de los alumnos, siempre que tengan alguna base razonable.
24. Creo que podría decir las cosas buenas que hace cada uno de los alumnos y que le gustan al profesor.
25. El profesor alguna vez, después de explicar un tema, nos plantea problemas nunca resueltos, para ver si durante el curso se nos ocurre alguna solución.
26. Creo que he entendido bien todas las preguntas de este cuestionario.
27. Los alumnos son sinceros cuando les preguntan este tipo de cosas.
28. Las cuestiones que se plantean en éste cuestionario, creo que son importantes:

**HOJA DE RESPUESTAS PARA EL CUESTIONARIO DE
ADAPTACIÓN AL CAMBIO**

Cuestionario del alumno

Nombre _____ Apellidos _____

Curso _____

Contesta con una X la casilla verdadero ? o falso según corresponda

	V	?	F		V	?	F
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Validesa _____			
Puntuación _____		Puntuación _____		TOTAL _____			

Resultados del profesoro; I

Puntuación:

Columna de la izquierda (verdadero): 2 puntos

Columna centro (?): 1 punto

Columna derecha (falso): 0 puntos

X del profesor _____

Interpretación

Alta = más de 14 puntos

Media = entre 7-13

Baja = menos de 7

Items más bajos _____

Actividades: _____

Resultados de los alumnos

Puntuación:

Columna de la izquierda (verdadero): 2 puntos

Columna centro (?): 1 punto

Columna derecha (falso): 0 puntos

X del curso _____

Interpretación

Alta= más de 14 puntos

Media = entre 7-13

Baja = menos de 7

Items más bajos _____

Actividades: _____

Actividades más importantes según la incidencia a la adaptación al cambio.

Actividades finales o definitivas según los ítems coincidentes del profesor y alumnos:

12.3. LECTURAS RECOMENDADAS

CORRELL, W. (1976): Psicología pedagógica del pensamiento. Fundamentos, métodos y conclusiones. Herder: Barcelona

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós, M.E.C.: Barcelona

GUILFORD. J.P. (1986): La naturaleza de la inteligencia humana. Paidós: Barcelona

RIVA AMELLA, J.L. (1990): Aprender el desarrollo de la inteligencia. Ed. Marín, S.A.: Barcelona, Vol.II.

TEJADA. J. (1989): Educación "en" y "para" la creatividad. Barcelona: Humanitas

TORRE DE LA TORRE, S. (1982): Educar en la creatividad. Madrid: Narcea