

# TRABAJO FIN DE MASTER

*“Enseñando a aprender”*

**Máster Oficial en Psicología de la Educación**

**Autor:** Regina Renovell Carnicero

**Tutor/es:** M<sup>a</sup> del Puy Pérez Echeverría

**Curso académico de la defensa:** 2016/2017



---

# [TÍTULO DEL DOCUMENTO]

---

[Subtítulo del documento]

## **Resumen**

En el presente trabajo se desarrolla el diseño y la puesta en marcha de una intervención dirigida a la mejora de las estrategias de aprendizaje de varios alumnos de secundaria. La realización de este Programa se da como respuesta a la demanda por parte del equipo docente y las familias, ante el gran número de casos de adolescentes que no cuentan con un hábito de estudio y con unas buenas estrategias de aprendizaje.

Por tanto, este Programa ha sido diseñado con el objetivo de favorecer y asegurar unas buenas estrategias de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje significativo y promuevan, a su vez, una autonomía por parte de los alumnos a la hora de estudiar.

El diseño se llevará a cabo en dos planos: por un lado y de forma directa, como un proceso de asesoramiento colaborativo con varios de los tutores y tutoras de alumnado; por otra parte, y en consecuencia con lo anterior, esperamos que el alumnado vea variado su proceso de aprendizaje. De esta forma, el programa se elaborará conjuntamente entre el profesorado y la asesora, para posteriormente llevarlo a cabo con los alumnos.

Para evaluar el impacto de este programa se utilizarán dos tipos de evaluaciones: una dirigida al proceso y contenido del programa, que se efectuará de forma continuada durante las distintas sesiones, y otra dedicada a su resultado. Además de esto, se evaluará el grado de satisfacción de los participantes tras la implantación del mismo.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje, reflexión sobre la acción, asesoramiento colaborativo, profesorado.

## Contexto de la intervención

Tras haber ocupado una plaza de Prácticum en una escuela concertada en el distrito de Hortaleza (Madrid), y de acuerdo con las distintas demandas que he podido presenciar, he tomado la decisión de centrar mi trabajo en lo referente al desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

El Centro en el que he trabajado, cuenta con una plantilla de unos 250 profesores dedicados a la educación y el buen desarrollo del aprendizaje de unos 2.100 alumnos y alumnas, que comprenden edades desde los 3 a los 18 años.

En este colegio he podido trabajar junto a tres psicopedagogas, cada una de ellas dedicada a una etapa educativa. De esta forma, había una psicopedagoga centrada en resolver las demandas del nivel de Educación Infantil, otra al de Educación Primaria y una tercera, que centraba su trabajo en el sector de Educación Secundaria. Este hecho me ha permitido poder elegir el ámbito concreto en el que centrar mi intervención, siendo éste, como se ha comentado, Educación Secundaria.

Durante mi paso por esta escuela, he podido comprobar cómo, entre otros problemas en esta etapa educativa, una queja muy recurrente por parte del profesorado estaba relacionada con la falta de autonomía, planificación y puesta en marcha de las habilidades que tienen que ver con los hábitos de estudio de su alumnado.

He podido reconocer una de las mayores barreras que perciben el equipo docente y las familias del alumnado de Secundaria: la insuficiencia de dedicación por parte de los alumnos a su propio esfuerzo y tiempo de aprendizaje.

Hablar con los profesores me ha permitido detectar como perciben que *“los alumnos no planifican, no tienen estrategias a la hora de ponerse a estudiar y no obtienen productividad en su tiempo de estudio, lo que les lleva a desesperarse. Terminan aborreciendo mi materia”*.

Ante la desesperación del profesorado, hace unos años, decidieron demandar al Departamento de Orientación ayuda para solventar el problema. La orientadora del Centro propuso como mejor medida el desarrollo y puesta en marcha de un Programa sobre Técnicas de Estudio dirigidas al alumnado de Secundaria.

Dicho Programa fue realizado e impartido por la orientadora, dirigido a los alumnos sin implicación ninguna por parte del equipo docente. Los aspectos en los que se centraba

tenían que ver fundamentalmente con las características socio-ambientales del contexto en el que estudiaba el alumnado. A lo largo de las sesiones se pretendía enseñar a los adolescentes cuáles eran las características fundamentalmente contextuales y metodológicas favorables a la hora de estudiar. Además, se dedicaban ciertas sesiones a conocer y practicar técnicas de estudio como el subrayado, la lectura eficaz o las reglas mnemotécnicas, mediante sesiones como la que se expone en el Anexo 1 del presente documento. Dadas las características que guiaban este programa, se puede afirmar que se trataba de un programa de carácter muy general dedicado a la enseñanza de procedimientos de aprendizaje. Sin embargo, no se trabajaba sobre la vinculación entre los contenidos específicos de cada materia y los procedimientos utilizados para resolver las tareas de las mismas, tal como aconsejan autores como Pozo y Postigo (2000).

Tras no obtener un buen resultado al llevar a cabo el Programa propuesto por la orientadora, y continuando las quejas por parte del profesorado, he considerado conveniente recoger información con el fin de distinguir y definir la base de este problema. De esta forma, obteniendo la información de los implicados en este proceso de Enseñanza- Aprendizaje se podrá intervenir de manera ajustada y precisa, teniendo en cuenta la realidad temporal y contextual de la que disponen docentes y alumnos.

De forma que, el esquema que ha guiado el proceso seguido para llevar a cabo esta intervención es el expuesto a continuación:

1. Recogida de las voces del profesorado. Mediante una “lluvia de ideas” los profesores exponen las razones que según ellos guían este problema. Con ello, he recogido la demanda propuesta. Se ha recogido la voz de seis profesores y profesoras que imparten sus clases en 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, así como de varios de los alumnos que, a priori, y según la opinión de sus docentes, parecen presentar dificultades relacionadas con su manera de aprender.
2. A continuación, se recogieron las voces de los alumnos que han asistido al Programa de Técnicas de Estudio impartido por la orientadora. De esta forma, se ha podido obtener la información sobre dónde se encuentran, desde su perspectiva, las dificultades que de alguna forma interfieren en su proceso de aprendizaje.
3. En tercer lugar, los profesores han respondido a un cuestionario elaborado con el

fin de poder concretar las dificultades que detectan en el proceso de aprendizaje de su alumnado en función de la materia que imparte cada uno.

4. Con toda la información recogida, se han podido asentar las bases del problema de cara a la realización de un programa que dé respuesta a la demanda planteada. Es en este momento cuando comienza el desarrollo de la propuesta que, por ciertas limitaciones temporales, no podrá ser implementado hasta el curso que viene.
5. Por último, se ha propuesto una evaluación y seguimiento que implique a los profesores participantes en el programa del proceso y que permita ir modificando aquellos aspectos mejorables, así como detectar los problemas que puedan ir surgiendo y los resultados derivados de este proceso.

En una primera toma de contacto con el profesorado, encuentro que en su percepción predomina la falta de horas de estudio como la base del problema. Aseguran que existen múltiples factores que actúan en contra de unas buenas estrategias de aprendizaje por parte del alumnado y aluden continuamente a los bajos resultados de los alumnos en las evaluaciones. Estos factores, en su mayoría son definidos como ajenos a su acción como docentes y encuentran además una falta de colaboración por las familias, en la mayoría de las ocasiones.

Al recoger el testimonio de los alumnos y alumnas de este Centro mediante una entrevista no estructurada, se encuentra que en su percepción predomina una falta de utilidad de los contenidos que manejan, no encuentran el sentido de aprender ciertas cosas, o incluso, aun habiéndolas aprendido, no entienden en qué momento utilizar su conocimiento. Prevalece la sensación de que las cosas se aprenden para poder aprobar el examen y ésta acaba siendo su única finalidad y preocupación.

En cuanto a los factores contextuales y personales de este Centro que podemos considerar facilitadores de cualquier intervención que se haga, encontramos que los seis docentes con los que se trabaja tienen de partida, un carácter reflexivo en lo referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje, manifestando un interés por solucionar los problemas. Además, dentro de éste carácter reflexivo y tras las diversas reuniones informales que han permitido una primera toma de contacto, he podido percibir que existe una preocupación por el desarrollo de su alumnado no sólo a nivel cognitivo, sino

además una preocupación por su bienestar personal.

Sin embargo, en cuanto a las barreras para la consecución del cambio, encuentro que uno de los docentes, que imparte la asignatura de Matemáticas, se muestra muy reticente al cambio. Por lo que expresa, se encuentra muy poco familiarizado con los cambios en lo que respecta a su manera de enseñar.

Con toda esta primera recogida de información sobre el problema, he considerado conveniente elaborar un programa de intervención que permita, por una parte, dotar a los alumnos de un aprendizaje más significativo. Por otra parte, un acercamiento del equipo docente hacia el proceso de aprendizaje de su alumnado, de forma que sean capaces de ir modelando y modificando ciertos aspectos de dicho proceso, en consonancia con su forma de enseñar.

### **Introducción teórica**

Atendiendo a la demanda expuesta anteriormente, este programa debería hacer frente a dos intervenciones: en primer lugar, los docentes deberán adecuar y ajustar su forma de enseñar a la demanda social y educativa a la que se están enfrentando actualmente. Para ello, deberán reflexionar sobre su propia enseñanza y sobre la importancia que tiene a lo largo de este proceso su labor como formadores. Por otra parte, las estrategias del proceso de aprendizaje del alumnado quizás no se ajustan al proceso de enseñanza ofrecido por sus profesores, por lo que puede ser la falta de ciertas habilidades en forma de aprender las que estén dando lugar al problema planteado.

Al comenzar a recoger información sobre esta demanda, no he podido evitar percibir cómo los docentes conceden un altísimo valor al eje conceptual de los contenidos, dejando con ello un tiempo muy limitado, e incluso inexistente, a la enseñanza de carácter procedimental. Gracias a la información recogida hemos podido conocer que centrarse únicamente en los procedimientos generales del aprendizaje para abordar este problema, tal como se aborda en el programa de Técnicas de Estudio desarrollado por la orientadora, puede no ser suficiente. Y, dado que la principal queja de los profesores podría resumirse como la falta de autonomía, reflexión e interés de sus alumnos hacia las distintas materias, el abordaje de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje podría ser la solución conveniente a esta demanda planteada. Tal como apuntan

Monereo, Pozo y Castello (2001), el auténtico significado y en definitiva, sentido de la enseñanza estratégica es dotar al alumnado de reflexión y autonomía a lo largo de su proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que se asume la importancia de los conocimientos conceptuales y actitudinales hacia el aprendizaje, la puesta en marcha de estrategias exigirá además la enseñanza de procedimientos eficaces de aprendizaje, predominando siempre un contexto metacognitivo y de reflexión (Pozo y Postigo, 2000).

Numerosos trabajos avalan la idea de que en la nueva era de la información en la que vivimos, se vuelve fundamental garantizar que los futuros ciudadanos adquieran habilidades y estrategias cognitivas que les permitan la realización de una selección crítica, razonada y contrastada de la información para posteriormente transformarla en conocimiento personalmente útil (Monereo, Pozo y Castello, 2001). En este sentido, se asume que la adquisición de habilidades, destrezas y competencias que favorezcan un uso estratégico del conocimiento puede ser un elemento clave del desarrollo de una buena Educación. Para ello, se deberá garantizar que los alumnos adquieran la capacidad de conocerse a sí mismos como aprendices, para con ello regular mejor sus procesos de aprendizaje y esto, conlleva conocer las estrategias y procedimientos que optimicen sus procesos cognitivos, sí como sus preferencias para estudiar y aprender (Monereo, 2002).

Dotar a los alumnos de este tipo de habilidades es, sin duda, una ardua tarea a desarrollar por equipo docente y por ello, he decidido centrar mi intervención en este colectivo. Además, resulta evidente que la forma de enseñar y fundamentalmente de evaluar de estos profesionales está influyendo en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el programa se centrará en concentrar las mejoras en la labor docente en aras de un cambio y un abordaje de los procedimientos que guían el proceso de aprendizaje tanto asociativo como constructivo de su alumnado (Pozo y Postigo, 2000). Además de haber encontrado una mayor accesibilidad en estos profesionales -lo que garantiza un mejor abordaje-, considero que centrar la intervención en el proceso de enseñanza podría dotar al alumnado de un conjunto versátil de procedimientos, especializados en la gestión de los conocimientos de distinta índole y naturaleza a los que se enfrentan (Monereo, Pozo y Castello, 2001). De esta forma, la labor del docente se vuelve indispensable, dado que, para enseñar a aprender, el profesor, además de ser un experto en su materia, deberá



reflexionar y tomar decisiones sobre cómo plantear la enseñanza del contenido en el aula de manera que favorezca las estrategias de aprendizaje, ayudando a sus alumnos a aprender a aprender (Monereo, 2002).

Con todo lo anterior, se pretende preparar a los profesores de forma que cuenten con las capacidades necesarias para enseñar a sus alumnos a tomar las decisiones más relevantes para resolver las tareas de aprendizaje, al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina. La formación del profesor en este caso, deberá ofrecerle instrumentos de interpretación y análisis del contexto en el que desarrolla su actividad, con el fin de que amplíe y enriquezca su formación en el proceso de enseñar a aprender (Monereo 2002). De esta forma, los alumnos no aprenderán únicamente los contenidos de cada materia, sino además cuándo y por qué deben utilizar ciertos procedimientos para convertir esa información en conocimiento útil (Monereo, Pozo y Castello, 2001). Se trata, tal como plantea Monereo (2002) de potenciar el conocimiento estratégico, de forma que se acentúen las cuestiones sobre cuándo y por qué decir hacer o comportarse de una manera y no de otra ante determinado contexto.

Tal como señalan estos mismos autores, la mejor forma de lograr que los alumnos aprendan a utilizar de forma estratégica sus conocimientos es enseñarles desde y para cada una de las materias del currículo. En relación con esto, y de cara a estructurar el proceso de cambio, es necesario que exista una clasificación en la que, gracias ciertos criterios, se organicen los procedimientos en el escenario curricular. Por ello, he decidido basarme en la propuesta de Pozo y Postigo (2000), quienes plantean una clasificación de los procedimientos implicados en el aprendizaje, que favorece sin duda su enseñanza diferencial y específica para una instrucción estratégica como la que aquí se pretende. Por tanto, será el esquema presentado en el Anexo 4 la base teórica que guíe el desarrollo del programa que se va a proponer, siendo el eje central en lo que refiere a la elaboración de las distintas actividades y discusiones que se propondrán en cada sesión.

Con todo lo anterior, el planteamiento que ha sido desarrollado por autores expertos en la materia (Monereo, Pozo y Castello, 2001) conformaría la guía del proceso a seguir en el presente trabajo, ya que afirman que las medidas generales que favorecen la inclusión

de la enseñanza de estrategias en las diferentes áreas curriculares son las siguientes:

- Establecer en primer lugar los problemas prototípicos que el alumnado debe resolver, con el fin de realizar un análisis de las estrategias aplicables a cada caso, para enseñarlas posteriormente en clase.
- Identificar los procedimientos de aprendizaje que tengan un eje interdisciplinar, así como establecer los ejes procedimentales desde los que se puede fomentar el uso estratégico del conocimiento en cada área, así como entre áreas y etapas. Se fomentará de esta manera que existan enseñanzas coordinadas en distintas áreas del currículo, favoreciendo la transferencia a temas y escenarios incluso ajenos al ámbito escolar.
- Emplear métodos de enseñanza que destapen la toma de decisiones que se produce al poner en marcha las estrategias en cada una de las fases que la componen: planificación, evaluación y regulación. El fin de este punto será modelar el proceso para transferirlo a los alumnos.
- Ayudar a los profesores a que identifiquen unidades didácticas en las que enseñen procedimientos de aprendizaje, analizando las mismas de forma conjunta, con la finalidad de introducir cambios en aras de impartir una enseñanza más estratégica.

Una vez formulado el esquema general del contenido de este programa, se planteará a continuación la justificación de las características principales de su metodología.

De acuerdo con lo que apuntan muchos conocedores de este tipo de intervenciones, he creído conveniente que se parta de la propia práctica de los docentes para ir efectuando los cambios pertinentes:

*“la posibilidad de conectar los nuevos métodos y actividades con las prácticas habituales de los docentes y, en definitiva, con la propia cultura del centro, favorece que los cambios resulten más relevantes y significativos, ya que se producen en lo que podríamos denominar la Zona de Desarrollo de la Institución educativa”* (Monereo y Solé, 1996 en Monereo, Pozo y Castello, 2001).

Para una mayor efectividad del progreso, esta intervención va a estar dotada y protagonizada por espacios de diálogo que incentiven la reflexión entre los docentes, tal

como recomiendan muchos de los especialistas (Monereo y Solé, 1996; Pozo y Postigo, 2000; Monereo, Pozo y Castello, 2001). Por ello, las sesiones serán en su mayoría de carácter grupal y con un alto nivel de reflexión sobre la propia experiencia. De esta manera, la formación grupal que vamos a llevar a cabo se planteará desde recomendaciones planteadas por expertos en la materia (Imbernon, 1994; en Monereo, 2002):

- Se deberá aprender investigando de manera colaborativa: analizando, probando, evaluando, modificando, etc.
- Se van a conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.
- Se aprenderá mediante la reflexión y resoluciones problemáticas de la propia práctica.
- Se fomentará el aprendizaje en un ambiente de colaboración, interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
- Se elaborarán proyectos de trabajo e indagación conjuntos.

A lo largo de este proceso guiado por las características recientemente planteadas, la orientadora deberá irse ajustando al nivel de competencia de los docentes, de forma que tenga en cuenta sus conocimientos previos y les acompañe en el aprendizaje de nuevas competencias hasta el momento en el que puedan aplicarlas de forma autónoma (Cuevas, 2006). Para ello, se deberán conocer las conceptualizaciones e implicaciones de los docentes, de forma que la asesora pueda ajustarse a sus expectativas y aspiraciones, actuando consecuentemente durante todo el desarrollo del programa (Monereo, Pozo y Castello, 2001). Así, estaremos ante un proceso recursivo en el que cualquier intervención se realizará sobre la propia acción docente. Gracias a la reflexión y discusión que se pretende en cada sesión los profesores deberán tomar conciencia del sentido de los aprendizajes, favoreciendo de esta manera una metacognición y metaconocimiento sobre su propio proceso de aprender a enseñar (Coll, 2011). De acuerdo con esto último, existe la conveniencia de que los profesores concedan mucho valor y atención a su propio proceso de aprendizaje para que su reflexión sobre el mismo se caracterice por su profundidad y efectividad. Por ello, a lo largo de todo este cambio “debemos tener en cuenta el propio desarrollo de los profesores como aprendices, las estrategias de que disponen para aprender y el grado o nivel de reflexión que hayan ya desarrollado al respecto” (Monereo, Pozo y Castello, 2001).

Con la finalidad de que exista una mayor efectividad y desarrollo de las nuevas capacidades, la asesora utilizará el lenguaje como herramienta de mediación a lo largo de las discusiones formuladas. De esta forma, se irá trabajando de manera conjunta en el desarrollo de las capacidades, dotando al profesorado de una libertad que le permita ir realizándolo por sí mismo.

En referencia a los materiales que se van a manejar para el desarrollo e implementación de esta enseñanza estratégica, serán de carácter abierto, con el fin de que exista un alto grado de libertad –acompañada en todo momento por la asesora- a la hora de ir desarrollando las nuevas unidades didácticas. Para ello, la asesora deberá estar dotada de competencias que le permitan un ajuste, mediación y transferencia del control, cuidando siempre aquellos aspectos tanto cognitivos como emocionales que tengan que ver con el proceso de cambio de la manera de enseñar de los maestros (Martín y Cervi, 2006).

Partiendo de esta base teórica que garantiza la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta escuela, se formulará una respuesta a la demanda planteada que tal como se espera, mejore la situación profesional de los docentes a la par que la académica de los alumnos involucrados en el proceso. En definitiva, lo que se tratará de favorecer gracias a todo este proceso de cambio es que exista un contexto en el que profesores y alumnos compartan la responsabilidad de la eficacia del aprendizaje de los contenidos y de su utilización en aras de adquirir un aprendizaje de calidad (Monereo, 2002).

### **Propuesta de innovación**

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente y teniendo en cuenta el contexto de actuación con todas sus características, a continuación expondré la que he considerado como una buena forma de abordar esta demanda planteada.

En primer lugar, de cara a una intervención que se ajuste a las necesidades reales de la demanda, tras haber recogido los testimonios del alumnado y el equipo docente, utilizando para ello dos entrevistas no estructuradas, he tratado de averiguar mediante

un cuestionario cuáles eran los aspectos que dominaban, en mayor medida, los alumnos. De esta forma, los seis profesores marcaron aquellas casillas del cuestionario que incluían procedimientos del proceso de aprendizaje que, en su opinión, su alumnado es capaz de dominar.

Dicho cuestionario, presentado en el Anexo 2, fue creado en base a los ejes procedimentales del currículo, propuestos por Pozo y Postigo (2000). Los cuestionarios que fueron cumplimentados por los docentes habían sido previamente explicados por la asesora. Además se resolvió cualquier tipo de duda surgida en el mismo momento de su planteamiento.

La contestación de este cuestionario me permitió detectar el tipo de dificultades que presentaban los alumnos. Además de, con ello, poder obtener aquellos puntos comunes en las dificultades de aprendizaje de unos y otros. Todo esto, permitirá una actuación sobre aquellas barreras que prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos con una mayor frecuencia.

Además, la información recogida con el cuestionario da la oportunidad de obtener una base desde la que comenzar una co-construcción del trabajo que se pretende llevar a cabo. Dada la amplitud y la complejidad de la demanda, resulta conveniente encontrar las experiencias de los docentes para partir de las mismas en este largo y costoso proceso.

Desde el momento en que esté recogida toda la información de los cuestionarios la asesora reunirá la misma y dará comienzo al programa que desarrollaré a continuación.

Dado que se asume, que cada profesor tendrá una perspectiva, así como una visión subjetiva del problema y de sus posibles soluciones, se tratará de un programa en el que destacarán los procesos de discusión y reflexión sobre la propia acción.

Para ello y, de acuerdo con la filosofía transmitida a lo largo de las clases del Máster de Psicología de la Educación, la asesora deberá garantizar el establecimiento de una relación colaborativa, de forma que su papel fundamental sea canalizar y mediar, tanto entre los docentes como en su propia relación hacia ellos y ellas.

Partiendo de esta base teórica, serán los propios docentes quienes definan las metas y

objetivos que quieren conseguir gracias al método de enseñanza-aprendizaje estratégico de su alumnado (Monereo y Mollá, 2004).

Siguiendo en la misma línea y utilizando para ello una Guía para el Análisis del Contexto de Asesoramiento, que se llevará a cabo respecto a la demanda presentada, se seguirá la siguiente estructura planteada por Monereo y Castelló (2004):

1. En primer lugar se ha determinado quienes serán los agentes participantes, con los que se pondrá en práctica este nuevo proceso de aprendizaje procedimental. En este momento, se tratará de escuchar las expectativas previas de cada uno de los agentes implicados en este programa, de cara a llegar a una visión compartida hacia el cambio.

Para ello, será necesario que cada uno de los docentes se sienta escuchado por la asesora y ésta transmita que se comprenden sus necesidades y sentimientos y se valora su competencia de una forma natural (Sánchez, 1996).

Tratar de favorecer que existan reuniones en las que todos los agentes sean participantes y, actuando la asesora como mediadora, se podrá favorecer la unión y comunicación del grupo hacia una misma dirección.

Además, el hecho de que todos los participantes aporten sus ideas y opiniones puede favorecer que nos encontremos ante un proceso más ingenioso, fructífero y en el que exista una mayor diversidad de medidas, fruto de un perspectivismo más amplio. En definitiva, este proceso se caracterizará porque todas sus medidas, habrán sido creadas y consensuadas por los agentes que lo llevarán a cabo.

En cuanto a la posibilidad de contar con las familias como parte de este programa, encuentro que, actualmente, es una tarea que se aleja de las posibilidades reales con las que se cuenta. Por ello, el presente trabajo se centrará en la intervención de y con los docentes.

2. Una vez tenido en cuenta todo lo anterior, deberán entenderse las finalidades de los agentes en relación a la demanda. Tras haber tenido una primera entrevista con los docentes, conocemos que, lo que pretenden conseguir con este programa de enseñanza-aprendizaje es que su alumnado comience a entender la necesidad de conocer, aplicar y trabajar los contenidos de cada una de sus materias. En definitiva, se pretende que exista un acercamiento entre la forma de enseñanza del profesor o profesora y la forma de estudiar y, en consecuencia, de aprender

de su alumnado.

Uno de los factores que facilitarán la tarea es que existe un ajuste de las visiones y finalidades individuales de cada uno de los participantes. Esto, sin duda, favorecerá que se pueda trabajar de forma colaborativa hacia una meta común.

Asimismo, se encuentra que, además de tener finalidades muy parecidas entre los agentes, se cuenta con un acercamiento hacia la visión de la asesora. A excepción de uno de los profesores que parece encontrarse algo más alejado de esta perspectiva más colaborativa.

Salvo esta excepción, no parecen existir más factores que, de partida, puedan suponer un obstáculo de cara a la co-construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende implantar.

Con todo lo anterior, en la primera sesión se tratará de comenzar a trabajar en la zona de desarrollo próximo de cada uno de los agentes, de cara a ir guiando la misma hacia una meta compartida. En caso de existir cualquier proceso de conflicto entre los agentes, deberá ir siempre acompañado de un proceso reflexivo, y más concretamente de reflexión conjunta, tal como apuntan (Martín y Cervi, 2006).

Además, debemos favorecer que cada uno de estos procesos de reflexión vengan dados sobre la acción de cada uno de los docentes, de forma que cualquier intento de reestructuración se realice de manera precisa y ajustada sobre su propio trabajo.

3. Por último, respecto a lo que tiene que ver con la organización de los materiales y espacios para la primera sesión, se ha tratado de contar con una recogida de información previa que favorezca un conocimiento por parte de la asesora del punto de partida de cada uno de los agentes. Toda esta información ha permitido la situación de la asesora en la zona de desarrollo próximo de cada uno de los participantes, de cara a poder ajustar sus acciones y expectativas en una primera reunión.

La finalidad de la primera sesión es que se reúnan todos los participantes, junto con la asesora para abordar el tema de la enseñanza- aprendizaje de estrategias. De esta forma, los agentes contarán con una información general sobre lo que supone trabajar con este tipo de programa.

Además se tratarán de resolver aquellas dudas que puedan suponer algún tipo de inquietud para los docentes.

Con todo ello, es necesario establecer una tarea que permita el conocimiento por parte de la asesora de las teorías y concepciones implícitas desde las que parte cada uno de los profesores participantes en este proceso.

Para ello, se propondrá una sesión en la que cada uno de ellos explique el tipo de metodología que lleva a cabo en su enseñanza, así como los materiales utilizados para este proceso y el tipo de evaluación que utilizan al impartir su materia. Además, los profesores que participan en este proceso de cambio rellenarán un cuadro contenido en el Anexo 3 del presente documento. La información que reflejen en el mismo, permitirá que la asesora conozca las expectativas y pretensiones de cada uno.

En referencia a lo anterior, y según la información recogida hasta el momento, se encuentra que a excepción de uno de los profesores de la asignatura de Matemáticas, el resto parece partir de una concepción epistemológica y psicológica constructivista. Esta primera impresión podrá validarse en la primera sesión.

Dada esta diferencia entre el pensamiento de dicho profesor y el resto de agentes participantes en el proceso, he considerado que una primera intervención debería estar dirigida a co-construir un modelo educativo compartido por todos ellos.

Para poder generar un cambio y llegar a esta construcción conjunta tal como proponen Pozo y otros (2006), se deberá pasar por una instrucción explícita basada tanto en los procesos de aprendizaje asociativos, como los constructivos y de reestructuración cognitiva.

El primer paso que se dará en este sentido será la explicitación de las concepciones implícitas de forma que podamos generar una estructura integradora de todas las concepciones. Con ello, trataremos de jerarquizar todas las concepciones, así como de resaltar las que resulten más potenciales en el cambio que se pretende.

En última instancia, a lo largo de todo este proceso se tratará de conseguir que, gracias al conflicto teórico-práctico, se alcance una estructuración de los modelos explicativos sobre la enseñanza-aprendizaje.

Como se ha comentado con anterioridad y en relación con esto último, será muy importante que en todas las sesiones se favorezca de forma continuada una reflexión sobre la propia acción, que permita un ajuste y reorganización de la actividad de cada



agente. Además, esta reflexión sobre la acción permitirá que se retomen los contenidos que han sido tratados en el programa, tomando conciencia de los cambios que se hayan ido produciendo durante su implantación.

### **Objetivos**

El objetivo último que se busca con el presente trabajo, es co-construir con los seis profesores y profesoras participantes, un proceso de enseñanza procedimental, que permita el desarrollo de un aprendizaje estratégico por parte del alumnado. De esta forma, se pretende que, tal como proponen Castello, Monereo y Pozo (2001), el alumnado adquiera estrategias y habilidades cognitivas que le permitan realizar una selección crítica, razonada y contrastada de la información, para transformarlo en un conocimiento que les resulte útil y personal.

Interesa además explicar que, la meta específica de este programa consiste en incorporar en la práctica docente el aprendizaje estratégico, de forma que los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos trabajados a situaciones cotidianas tanto internas como externas al ámbito escolar. Se trata de que el alumnado llegue a dominar un conjunto versátil de procedimientos que permita la gestión de sus propios conocimientos, de forma que puedan ser empleados estratégicamente (Castello, Monereo y Pozo, 2001).

Asimismo, la formación de estos seis docentes podría ser un buen comienzo para presentar el aprendizaje estratégico como una propuesta funcional en el Centro. La utilización de este tipo de enseñanza en su práctica podría permitir a medio plazo la implantación de esta mejora en el resto de cursos y asignaturas de esta escuela.

Con todo lo anterior, y sabiendo que se trata de un proceso de cambio, para el cumplimiento de los objetivos de este programa, se han de tener en cuenta aquellas barreras emocionales y cognitivas que puedan ir apareciendo (Martín y Cervi, 2006).

Retomando la concreción de los objetivos generales que marcan el presente programa, serían los siguientes:

- Promover un marco teórico común a partir del cual comenzar a desarrollar el conocimiento estratégico en el Centro.

- Que los profesores se sientan dotados de herramientas que les permitan introducir y aplicar la enseñanza de estrategias en sus prácticas de aula. Se deben ir solventando además las barreras que los docentes vayan encontrando en el proceso.
- Que el propio programa de enseñanza estratégica sea un buen ejemplo de la tarea que posteriormente desempeñarán los docentes frente a sus alumnos. De forma que se componga de una guía de buenas prácticas, transferibles al escenario de aula.
- Fomentar la autonomía de los docentes para que sean capaces de adaptar su actividad a las necesidades específicas, de acuerdo al proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado.
- Plantear la introducción de procesos de evaluación ajustados a la propia práctica docente. De esta forma, los profesores y profesoras podrán reflexionar sobre su propia práctica y concretar los cambios que crean oportunos.
- Relacionado con el objetivo anterior, se pretende que la orientadora sea, en definitiva, una figura de acompañamiento a lo largo de este proceso y no la parte protagonista del mismo.
- Además, se pretende que exista una cohesión grupal que favorezca y fomente el trabajo colaborativo, con todas las ventajas que esta metodología concede. La creación de un clima de confianza durante el proceso, facilitará la existencia de espacios de reflexión conjunta muy enriquecidos gracias al perspectivismo.

Dado que en esta intervención de carácter colaborativo se verán involucrados seis docentes, serán ellos quienes, protagonicen los objetivos principales del presente programa, -como se ha comentado anteriormente. Sin embargo, como consecuencia a la variación en la forma de enseñar del profesorado, se esperan unas mejoras en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por ello, podemos considerar que, además de los objetivos generales de este programa, existen, en un segundo plano, unos objetivos derivados o resultantes de la presente intervención:

- Que los alumnos sean capaces de desarrollar unas estrategias procedimentales en las distintas asignaturas que están cursando.
- Que los alumnos sean capaces de valorar, mediante un juicio crítico las distintas posibilidades de actuación ante las tareas a las que se enfrentan cotidianamente.
- Que surja un interés por parte del alumnado respecto a las materias cursadas,

fomentando con ello una actitud de colaboración entre compañeros y compañeras y una cooperación con la figura docente.

- Que el alumno o alumna se sienta parte activa de su propio aprendizaje, de forma que comience a valorar la necesidad de su esfuerzo. Se trata de que reconozcan el papel protagonista que juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le concedan un alto valor.
- Promover la existencia de una transversalidad del conocimiento estratégico a las diferentes materias a las que se enfrenta el alumnado. De esta forma, se dotará al alumno de una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

### **Temporalización**

Se ha determinado realizar este Programa a lo largo de un curso escolar, dando comienzo a principio del mismo. Se pretende que, siempre que la intervención esté favoreciendo el cumplimiento de los objetivos, exista una prolongación hacia cursos posteriores. El nivel educativo sobre el que se va a realizar el cambio es el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Las sesiones se impartirán durante dos horas continuas semanales, a determinar según la conveniencia de todos los agentes. Además, es importante que estas horas estén contempladas dentro del horario de cada profesor, de forma que el desarrollo de este proceso no les suponga un costo temporal extraordinario.

Tal como se ha comentado en varias ocasiones, este programa estará basado en la revisión de la propia práctica, así como en el estudio y el diseño de mejoras. Por ello, se tratará de un proceso recursivo tal como lo plantean Martín y Luna (2011). Esto hace que la temporalización exacta de este trabajo venga de alguna forma marcada por los avances que se puedan ir observando en la propia práctica docente.

Con el fin de que exista un traspaso progresivo del control, las sesiones comenzarán realizándose de forma semanal para posteriormente hacerlo cada dos semanas. De esta manera, la temporalidad del programa quedaría distribuida de la siguiente forma:

- A lo largo del primer trimestre las reuniones se celebrarán semanalmente.
- Tras estos meses, existirán otros seis meses en los que las reuniones serán

cada dos semanas.

- Además, durante todo el proceso, se pretende que cada profesor, de forma autónoma, ponga en práctica todas las habilidades que ha ido desarrollando hasta el momento. Ante cualquier problema o barrera que pueda ir surgiendo a lo largo de este proceso, los docentes contarán con la ayuda de la asesora para su resolución. Se tratará de favorecer en todo momento que las soluciones se apliquen de forma contingente y lo antes posible, además de fomentar que la propia experiencia de éxito sea un alto factor motivante para los docentes (Tapia, 2001).

Como se ha comentado anteriormente, todas estas reuniones tomarán forma de seminarios grupales, de manera que se conceda un espacio de reflexión que permita que los docentes puedan discutir sus puntos de vista, en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están inmersos.

### **Fases**

Dada la novedad que puede suponer para los docentes el trabajo desde los distintos ejes procedimentales, he tomado la decisión de que la organización del programa incluya dos partes:

- En primer lugar, cuatro sesiones compartidas en las que la orientadora trabajará sobre las diferentes posiciones de los profesores, buscando las ideas comunes que puede haber entre ellas. Se utilizarán las discusiones en grupo para que las teorías de cada participante sean explicitadas. Esta primera parte, favorecerá que todos los agentes implicados puedan partir desde una primera base en este largo y complicado proceso.
- Una segunda parte en la que la orientadora trabajará con cada uno de los docentes en un proceso de reflexión sobre la propia acción de manera individual. De esta forma, se podrán ir solventando las barreras que surjan en el proceso de forma contingente y ajustada a cada caso particular. Se concederá un espacio en el que cada profesor pueda plantear sus dudas, inquietudes y progreso de forma individualizada. Esta fase favorecerá que el proceso se ajuste a las necesidades de cada docente de forma mucho más personal.

### **Desarrollo del programa**

A continuación se presenta el cuadro que concreta el desarrollo del programa. En el mismo se presentarán las seis primeras sesiones tipo.

A partir de las mismas, las sesiones posteriores se irán adaptando de acuerdo a las dudas y a las demandas que vayan surgiendo. Estas sesiones seguirán la estructura de las anteriores, si bien es cierto que se deberán ir modificando aquellos aspectos que estén resultando una dificultad al aplicar las medidas programadas.

Se tratará de favorecer que las sesiones se dividan estructuralmente de la misma manera, siendo esta recurrente. De esta forma, en una primera parte de la sesión se dedicará un tiempo a la puesta en común de los contenidos de la sesión anterior. A continuación se dará paso a un espacio en el que los docentes protagonizarán de forma activa distintas actividades en las que puedan ir transfiriendo y aplicando los contenidos aprendidos. Finalmente, se cerrará la sesión haciendo una reflexión sobre los contenidos trabajados además de discutir y resolver aquellas partes del proceso que hayan podido dar lugar a duda o confusión.

Aunque esta estructura es la propuesta prototípica, podría ir variando en algún momento del proceso, en función de las necesidades del mismo y los objetivos específicos que se planteen.

A lo largo de todo este proceso, se deberá contemplar el acompañamiento por parte de la asesora, no sólo en aquellos aspectos cognitivos, sino además, emocionales. El cambio podría suponer en muchas ocasiones que los profesores deban enfrentarse a situaciones novedosas, con la incertidumbre que ello implica y, tal como apuntan Martín y Cervi (2006), el mero hecho de reestructurar las teorías implícitas tiene un altísimo coste emocional. Concediendo una gran atención a este ámbito emocional, la asesora deberá estar en continuo acompañamiento, entendiendo sus dificultades, y tratando de solventar sus dudas, de forma que esto no suponga una barrera en el proceso.

En el cuadro expuesto a continuación, se desarrollan las primeras seis sesiones, que conformarían el eje vertebrador de este trabajo:

| SESIÓN   | OBJETIVOS  | DESARROLLO  | CIERRE DE LA SESIÓN  |
|--|--|---|--|
| <p><b>1ª SESIÓN</b></p> <p>Explicitar teorías Implícitas</p> | <p>En esta sesión, se tratarán de reconocer las concepciones implícitas de cada uno de los agentes implicados. En aras de que la asesora conozca y tenga en cuenta las concepciones implícitas de cada uno de los docentes, se tratará de que todos ellos compartan su manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Tal como apuntan Martín y Cervi (2006), esta forma de compartir sus teorías implícitas podría, sin dudas, acercarnos a una definición compartida sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Con ello, se podría obtener una base teórica desde la que aplicar la práctica, combinando además el pensamiento y el modo de actuar propio de cada docente implicado.</p> <p>Además, durante esta primera sesión deberán quedar muy claros los objetivos de las</p> | <p>Al comenzar la primera sesión se plantearán conflictos o situaciones cotidianas del día a día de forma que cada docente, al proponer su forma de solventar la situación ponga de manifiesto su forma de pensar en lo referido al proceso de enseñanza aprendizaje. Con estos dilemas planteados, y con las soluciones propuestas por los docentes, se fomentará la existencia de reflexiones, que permitan explicitar las concepciones implícitas de cada uno de los y las profesoras.</p> <p>Un buen ejemplo de estas situaciones son las propias impresiones que sus alumnos tienen sobre el proceso de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “No entiendo para qué tengo que aprender a hacer sintaxis si no lo voy a utilizar en mi vida”.</li> <li>- “Si yo estudio pero no sé cuándo tengo que poner en el examen lo que he aprendido”.</li> <li>- “Yo estudio antes del examen y después de hacerlo se me olvida todo”.</li> <li>-</li> </ul> <p>Gracias a la mediación de la asesora, se deberá llegar a una definición compartida sobre este proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta definición no se debe olvidar la enseñanza procedimental como parte fundamental del proceso.</p> <p>De la misma forma, a lo largo de esta sesión se concederá un alto valor a la necesidad de que exista un trabajo colaborativo y caracterizado por la confianza entre la asesora y los agentes participantes. Esto deberá facilitar, a su vez, el compromiso por</p> | <p>Se recogerán, en primer lugar, todos aquellos aspectos que hayan podido quedar sin cerrar, de forma que sean retomados en la siguiente sesión.</p> <p>Además, se hará una breve recogida de los aspectos más importantes trabajados en esta primera sesión (definiciones compartidas).</p> <p>Por último se concretarán los objetivos co-construidos del programa, de forma que, en base a ellos, se puedan ir elaborando el resto de sesiones, planificando su contenido.</p> <p>Además, se resolverán aquellas dudas o inquietudes de los y las agentes participantes.</p> <p>Para la siguiente sesión cada uno de los docentes deberá elegir tres actividades que haya</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | posteriores sesiones, así como las ventajas e importancia de las estrategias del aprendizaje. | ambas partes de un esfuerzo hacia el cambio.<br><br>Por último se presentará a cada uno de los docentes un cronograma o esquema del programa que permita tomar conciencia de la temporalización y los objetivos de este proceso. | utilizado en sus clases y deberá enviárselas a sus compañeros con el fin de reflexionar sobre aquellas cosas que consideren mejorables. |
|--|---|--|---|

| SESIÓN                              | OBJETIVOS  | DESARROLLO  | CIERRE DE LA SESIÓN  |
|-------------------------------------|--|---|--|
| <b>2ª SESIÓN</b><br>Conocimiento de | <p>Durante esta sesión, el objetivo principal será conocer la práctica educativa de los docentes. Con ello, se planteará un repaso de: los objetivos, una primera activación de sus conocimientos previos, los tipos de actividades que plantean en el aula y su metodología de evaluación.</p> <p>Además, la asesora comenzará a plantear y aportar otro tipo de concepciones distintas a las propuestas hasta ahora por los y las participantes.</p> <p>Se podrá presentar una primera definición del aprendizaje estratégico, así como los ejes procedimentales</p> | <p>Gracias a la información aportada por los docentes en el cuadro contenido en el Anexo 3, la asesora podrá hacerse una primera representación sobre los objetivos de cada docente, así como su metodología para alcanzarlos y evaluarlos.</p> <p>Cada uno de los docentes habrá elegido tres actividades que haya utilizado en sus clases y deberán realizar una auto-reflexión sobre los puntos fuertes y débiles que consideran que tienen sus actividades propuestas.</p> <p>Para la realización de esta reflexión los profesores podrían responder preguntas como: ¿en qué medida puede resultar útil para el aprendizaje de su alumnado la actividad propuesta? ¿Qué aspectos de dicha actividad podrían servir para el proceso de aprendizaje del resto de asignaturas?</p> | <p>Tras haber reflexionado sobre las actividades de los docentes y sus posibles mejoras se hará un repaso de todas ellas, recogiénolas a modo de cierre.</p> <p>Se propondrá que, siguiendo en esquema presentado en la sesión anterior sobre los ejes procedimentales propuestos por Pozo y Postigo (2000), cada uno de los agentes implicados, plantee una nueva actividad de su asignatura de cara a la siguiente sesión. Con ello, podremos comenzar a trabajar un proyecto de aula.</p> |

|                               |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|
| <p>las prácticas docentes</p> | <p>propuestos por Pozo y Postigo (2000). Con ello, cada uno de los y las agentes podrá comprobar y reflexionar en qué medida se aproxima a este procedimiento.</p> <p>Si alguno de las metodologías aplicadas hasta ahora por los docentes se caracteriza por la utilización de los procedimientos por parte del alumnado, se podrá partir de esa experiencia para hacer participar a los docentes.</p> | <p>Una vez formulada la reflexión de cada profesor, deberán pensar que aspectos podrían mejorar sus actividades en vista a un aprendizaje de carácter más estratégico. Tras haber explicitado su reflexión, el resto de profesores podrán aportar ideas que, de forma constructiva, pudieran aportar una mejora.</p> <p>Durante todo este proceso de reflexión se tratarán de fomentar mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje que sean transferibles entre las distintas asignaturas, tal como recomiendan Martín y Cervi (2006).</p> | <p>Además, se resolverán aquellas dudas o inquietudes de los y las agentes participantes.</p> |
|-------------------------------|---|---|---|

| SESIÓN | OBJETIVOS | DESARROLLO | CIERRE DE LA SESIÓN |
|--------|-----------|------------|---------------------|
|--------|-----------|------------|---------------------|



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>3ª SESIÓN</b></p> <p style="text-align: center;">Reflexión de la propia acción</p> | <p>El objetivo de esta sesión, será mostrarle a cada uno de los docentes el caso de actividades mediante las que se trabajen sus asignaturas de forma procedimental.</p> <p>Se tratará de favorecer la reflexión gracias al conocimiento de prácticas distintas a las suyas.</p> <p>Además, se trata de que los agentes sean capaces no sólo de reconocer aquellas diferencias entre su forma de dar clase y la forma de dar clase de las actividades que se les mostrarán, sino además encontrar las similitudes y posibles mejoras en su actuación.</p> <p>Por último se pretende, que cada profesor se haga una primera idea de lo que podría suponer un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico en la asignatura concreta que imparte.</p> | <p>Para dar comienzo a la sesión, los docentes retomarán, una vez más, las ideas principales de los ejes procedimentales propuestos por Pozo y Postigo (2000). En este caso, se comenzará a diferenciar entre aquellos ejes más generalizables y que por tanto podrían ser transferidos a todas las asignaturas. Por otra parte, se concederá un espacio para tratar el caso concreto de cada asignatura y aquellos ejes que podrían tener un mayor peso en cada una.</p> <p>Posteriormente, se presentará una actividad que permita a los docentes reflexionar sobre los distintos procesos de resolución de tareas y el papel que el profesor cumple ante dichos procesos (Anexo 5).</p> <p>Gracias a esta actividad planteada por Monereo (2002), se fomentará un análisis de la práctica (propia y ajena) que favorecerá un mayor perspectivismo. Dicho perspectivismo, favorece además que exista una menor carga a nivel tanto cognitivo como emocional (Martín y Cervi, 2006).</p> <p>A partir de la información que hayan podido recoger los docentes deberán modificar las actividades propuestas para una unidad didáctica del currículum de su asignatura, de forma que con ello favorezcan la reflexión sobre su propia acción.</p> | <p>Se valorará el trabajo que han realizado hasta este momento y se analizarán las dificultades que hayan podido surgir en este proceso de cambio.</p> <p>Para la siguiente sesión se propondrá que uno de los docentes simule una situación de aula en la que el resto (como alumnado), gracias a las actividades propuestas, trabaje de forma estratégica sus contenidos.</p> <p>Dicho profesor deberá preparar la sesión, de forma que surja un primer acercamiento a la práctica, antes de comenzar a ejecutar la tarea con el alumnado real.</p> |
|--|---|---|---|

| SESIÓN   | OBJETIVOS   | DESARROLLO  | CIERRE DE LA SESIÓN  |
|--|---|---|--|
| <p><b>4ª SESIÓN</b><br/>Simulación de situación real</p> | <p>El objetivo de esta sesión, será que uno de los docentes haga de profesor “modelo”, con el fin de poder experimentar los beneficios del proceso enseñanza- aprendizaje de estrategias.</p> <p>Además, el resto de profesores, podrá reflexionar sobre la actuación del “profesor modelo” y relacionar sus prácticas con los vídeos –de la sesión anterior- y la base teórica desde la que se parte.</p> <p>Gracias a esta sesión, los docentes participantes podrán detectar los posibles problemas que pueden encontrarse a la hora de trabajar con su alumnado. De manera que, existe también un objetivo preventivo en esta práctica.</p> | <p>El o la docente que se haya ofrecido a impartir esta clase, deberá traerla preparada –tarea para la que contará con la ayuda y acompañamiento de la asesora.</p> <p>De esta forma, el profesor podrá experimentar con las propias prácticas mientras, de forma guiada imparte su clase.</p> <p>En el desarrollo de estas prácticas deberá predominar el trabajo estratégico, de forma que el “alumnado simulado” pueda apropiarse de las estrategias a la hora de trabajar la asignatura. Además, se elaborará también una propuesta de evaluación del aprendizaje de dichas estrategias, en la que predominen actividades que han demostrado hacer tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje, tales como el portfolio o los mapas conceptuales (Alonso-Tapia, 2001).</p> <p>Al finalizar el desarrollo de la clase, el “profesor</p> | <p>El cierre de esta sesión consistirá en la resolución de las dudas y dilemas que puedan haber surgido a lo largo de la sesión.</p> <p>Además, se propondrá a cada uno de los docentes que, gracias a la práctica efectuada y lo aprendido en las sesiones anteriores, elabore una unidad didáctica con este modelo de enseñanza- aprendizaje.</p> <p>Con ello, la asesora podrá comenzar a acompañar a cada uno de los docentes de forma más individualizada en la</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | modelo” expondrá sus primeras impresiones, así como las dudas o problemas que haya percibido a lo largo de la sesión. De esta forma, la asesora, podrá guiar su práctica, y aprovechar las ideas del resto de docentes para elaborar las correspondientes propuestas de mejora. | elaboración de estas tareas. Dando comienzo así a la implementación de las nuevas medidas y tareas. |
|--|--|---|---|

| SESIÓN   | OBJETIVOS  | DESARROLLO   | CIERRE DE LA SESIÓN   |
|--|--|--|---|
| <p><b>5ª SESIÓN</b></p> <p>Elaboración acompañada de las unidades didácticas</p> | <p>A lo largo de esta sesión, la asesora responderá las dudas que puedan haber surgido a los docentes durante el proceso de elaboración de las distintas unidades didácticas.</p> <p>Además, durante todo este proceso se deberán tener continuamente en cuenta aspectos como la diversidad en el aula y la inclusión de otros contextos educativos no formales en las actividades.</p> <p>Debe persistir en todo momento la sensación por parte del profesorado de un acompañamiento tanto cognitivo como emocional por parte de la asesora</p> | <p>Cada docente, se citará una vez a la semana con la asesora de forma individual. De esta manera, irán revisando de forma conjunta las unidades didácticas antes de ser impartidas en el aula.</p> <p>Una vez se hayan repasado los cambios, se reflexionará sobre los mismos, así como la diferencia existente entre su elaboración y la dinámica compleja e interactiva que tiene lugar con su alumnado.</p> <p>Será necesario que, tal como proponen Marchesi y Martín (2014), existan en todo momento los principios de ajuste, cooperación y autorregulación. De esta forma, existirá un continuo ajuste entre la actividad mental del alumno y la ayuda propuesta por los docentes.</p> <p>En relación con ello, se ofrecerá un acompañamiento por parte de la asesora en las</p> | <p>La sesión se dará por finalizada en el momento en el que cada profesor estime haber resuelto sus dudas y se sienta preparado para volver a impartir una sesión en la que incluya los cambios efectuados.</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | aulas. De forma que, tras la impartición de las nuevas tareas, la orientadora podrá reflexionar junto con el o la docente sobre su propia práctica, fomentando así el proceso recursivo del que veníamos hablando al comienzo del presente trabajo. |  |
|--|--|---|--|

| <b>SESIÓN</b>                     | <b>OBJETIVOS</b>   | <b>DESARROLLO</b>   | <b>CIERRE DE LA SESIÓN</b>  |
|-----------------------------------|--|---|---|
| <b>6ª SESIÓN</b><br>Evaluación de | <p>El objetivo principal de esta sesión es la existencia de un debate en el que se puedan tratar las dificultades que los y docentes hayan experimentado al aplicar en el aula su tarea.</p> <p>Además se formularán nuevas adaptaciones para mejorar este trabajo en el aula.</p> <p>Gracias a esta sesión, los docentes normalizarán aquellas dificultades que hayan surgido, tomando conciencia de que en los casos de sus compañeros han</p> | <p>Se convocará una reunión a la que asistan todos los agentes participantes junto a la asesora, para que comenten la experiencia con el trabajo de estrategias en el aula.</p> <p>Dado que es probable que hayan surgido barreras que hayan dificultado su tarea, será muy importante un acompañamiento continuo. Con ello, se deberá partir siempre de la propia experiencia para ir re-describiendo la teoría, tal como proponen Martín y Cervi (2006). De esta forma, se irán introduciendo innovaciones y mejoras sin esperar a que hayan cambiado previamente las concepciones de cada agente. En esta misma dirección, trataremos de asegurar la</p> | <p>La sesión no deberá cerrarse sin antes asegurarnos de que todos los agentes están convencidos y con una actitud favorable hacia el cambio. Para ello, la asesora hará mucho hincapié en la posibilidad de modificación y mejora de las prácticas docentes en busca de un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.</p> <p>Además, se reflexionará sobre que el cambio de sus propias prácticas no sólo mejorará las</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>los procesos y tareas efectuados hasta el momento.</p> | <p>existido también ciertas barreras.</p> <p>El intercambio de impresiones puede fomentar la existencia de prácticas transferibles a otras asignaturas. Pudiendo así los docentes tomar ideas del resto de sus compañeros</p> <p>Existirá un continuo apoyo y ánimo hacia los profesores para que, a pesar de las dificultades, sigan poniendo en práctica las adaptaciones propuestas.</p> | <p>existencia de prácticas exitosas y espacios de reflexión, que produzcan una nueva construcción de las representaciones (Martín y Cervi, 2006).</p> <p>Una vez hecho esto, los temas más complejos se trataran en gran grupo, trabajando por encontrar entre todos, soluciones a los distintos conflictos. La asesora, tratará siempre de facilitar recursos que permitan solventar las dificultades y que, en definitiva, animen a seguir trabajando en este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> | <p>estructuras del aprendizaje, sino además, la actitud de su alumnado (Murillo, 2005, citado en Marchesi y Martín, 2014).</p> <p>Con todo lo anterior, se pretenderá que los docentes entiendan la necesidad e importancia que tiene su labor. Así como la mejora que están experimentando en su labor docente.</p> |
|---|---|---|--|

## **Resultados de la innovación o propuesta de indicadores para su evaluación**

Para poder considerar la total ejecución de este programa, se deberán evaluar tanto el proceso de aprendizaje de los docentes, como las repercusiones que se han producido en consecuencia de su aplicación. Entendiendo por evaluación educativa:

*“La recogida de información sobre los procesos y resultados del aprendizaje que genera la acción educativa, con el objetivo de analizarlos y tomar decisiones sobre su orientación y desarrollo, para posibilitar al profesor el ajuste de las ayudas pedagógicas a las necesidades de los alumnos y de guiarles progresivamente hacia la autonomía de aprendizaje” (Monereo, 2002; pp.118).*

De esta forma, dados los objetivos planteados, se realizarán dos tipos de evaluaciones en este programa:

- Por una parte, una evaluación dirigida al proceso llevado a cabo por los docentes durante el desarrollo de la enseñanza estratégica. En esta evaluación se incluirá una escala de satisfacción, que permita detectar en qué medida los profesores están satisfechos de las nuevas medidas adoptadas y los cambios resultantes de las mismas.
- Por otra parte, se deberá evaluar el resultado obtenido en lo que refiere al proceso de aprendizaje de los alumnos que han recibido esta nueva enseñanza.

En lo que refiere a la evaluación del proceso llevado a cabo por los profesores, se pretende es una evaluación constructiva (Monereo, 2002) inscrita en el mismo momento del proceso de enseñanza aprendizaje, “evaluando mientras se enseña y enseñando mientras se evalúa”. De manera que esta evaluación cumplirá la función de retroalimentación para la asesora, quien podrá concretar los posibles cambios y mejoras a incluir durante la misma consecución de los cambios. De esta forma, en todo momento se irán ajustando los procesos de enseñanza-aprendizaje a la zona de desarrollo próximo de cada agente participante. Se pretende que a lo largo de todo el proceso exista una evaluación formadora en la que sean los propios docentes quienes auto-regulen su aprendizaje evaluando sus propias acciones y resultados. En esta fase, la asesora juega un papel fundamental de acompañamiento cognitivo y emocional, tal como venía apuntando a lo largo de este trabajo.

En este sentido, la dinámica de los seminarios grupales protagonizados por la reflexión sobre la acción es muy favorable, ya que la asesora puede ir conociendo las dificultades y aspectos a mejorar durante el desarrollo del programa, de manera que todos los docentes cuenten con la opinión de sus compañeros y la asesora de cara a la resolución de los mismos. Ello favorecerá, como hemos comentado a lo largo de este trabajo, la continua existencia de un amplio perspectivismo, así como una revisión continuada de las propias prácticas. Ante la realización de esta dinámica, se deberá fomentar de manera continua que exista un clima de confianza y un entendimiento por parte de todos los participantes de que las críticas, -tanto generadas como recibidas-, son en cualquier caso constructivas y en aras de una mejora de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de que los docentes tomen conciencia de los cambios que han efectuado en su enseñanza, la asesora propondrá la comparativa de una unidad didáctica planteada antes de los cambios, frente a otra en la que se incluya el aprendizaje estratégico. De esta manera, los profesores tomarán conciencia del grandísimo cambio logrado gracias al trabajo que han llevado a cabo. Además este tipo de evaluación, puede tener un alto valor de motivación para los profesores, quienes se harán conscientes de los resultados derivados de su esfuerzo.

Además de esta evaluación continua sobre las propias prácticas de los docentes, y para continuar con el alto valor del que se ha dotado a la parte emocional de los implicados a lo largo del proceso, los docentes completarán un cuestionario (Anexo 6) que refleje el grado de satisfacción respecto a la realización del programa y a los resultados obtenidos con la implementación del mismo en el aula.

Por otra parte, se dará paso a la evaluación del resultado de este programa para con los alumnos. Para ello, los propios docentes volverán a contestar al cuestionario que completaron al comienzo del trabajo sobre las capacidades de su alumnado (Anexo 2). De esta forma, tomarán conciencia del cambio que se ha producido en el aprendizaje de los alumnos gracias a sus nuevas prácticas educativas. Se pretende con ello realizar una evaluación sumativa (Monereo, 2002), que permita informar sobre el alcance o no de los objetivos didácticos planteados al comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Todas estas evaluaciones continuarán siendo aplicadas en los cursos posteriores, de forma que se garantice la revisión por parte de los docentes, de los conocimientos propuestos en el programa.

En última instancia, lo que se pretende con este programa es demostrar y garantizar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al conocimiento estratégico por parte de los alumnos. De forma que, los buenos resultados de esta evaluación otorgarían un alto valor al aprendizaje de estrategias. Esto, muy probablemente llevarían consigo la ampliación de estas medidas a otros cursos. Se demostraría así la necesidad de dotar de conocimientos procedimentales a un alumnado que se enfrenta a una infinita cantidad de información que necesariamente deberá manejar para convertirse en un ciudadano competente de pleno siglo XXI (Pozo y Postigo, 2000; Castello, Monereo y Pozo, 2001).

## Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (2001). La evaluación de la competencia curricular en el contexto de la orientación educativa. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (21), 15-38.
- Bautista, A.; Pérez Echeverría, M.P. y Pozo, J.I. (2011) La evaluación desde la perspectiva de los profesores de piano. *Revista de Educación*, 355, 443–466.
- Castelló, M., Monereo, C. y Pozo, J. I., (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (p. 211-233). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2011). Enseñar y aprender. Construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.) *Desarrollo aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, pp. 31-61. Madrid: Alianza.
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo humano y educación*. Manuscrito no publicado: Universidad Autónoma de Madrid.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martín, E., y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). *El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias*. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa y proceso de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 33-51). Barcelona: Graó.

- Martín, E; Mateos, M. Pérez Echeverría, M.P y Pozo J.I (2000): Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: La formación del profesorado y el cambio conceptual. Memoria de investigación del Proyecto 06/0031/1999. Comunidad de Madrid
- Monereo, C. (2002). Estrategias de aprendizaje. Barcelona: UOC.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2004). Un modelo para el análisis de los contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (Coords), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 73–100). Barcelona: UOC.
- Monereo, C. y Mollá, N. (2004). *Intervención psicopedagógica en el Plan de Acción Tutorial en el centro*. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (Coords), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Barcelona: Edebé.
- Pozo, J.I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (pp. 419-433). Barcelona: GRAO, D.L.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M.P., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos.
- Sánchez, E. (1996). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77.

## Anexo 1

### **SESIÓN 4: TÉCNICAS DE ESTUDIO.**

**El subrayado:** Consiste en poner una raya debajo de las palabras que consideramos más importantes de un tema.

#### **¿Cuáles son las ventajas de un subrayado?**

- Convierte la tarea en un estudio activo.
- Reduce el tiempo en el repaso de la información.
- Facilita el estudio posterior y la memorización comprensiva.
- Mejora la concentración en el estudio.
- Hace manejable la cantidad de información.
- Destaca lo principal sobre lo accesorio.
- Se convierte en un paso previo a otras técnicas.

#### **¿Por qué es conveniente subrayar?**

- Porque llegamos con rapidez a la comprensión de la estructura y organización de un texto.
- Ayuda a fijar la atención
- Favorece el estudio activo y el interés por captar lo esencial de cada párrafo.
- Se incrementa el sentido crítico de la lectura porque destacamos lo esencial de lo secundario.
- Una vez subrayado podemos reparar mucha materia en poco tiempo.
- Es condición indispensable para confeccionar esquemas y resúmenes.
- Favorece la asimilación y desarrolla la capacidad de análisis y síntesis.

#### **¿Qué debemos subrayar?**

- La idea principal, que puede estar al principio, en medio o al final de un párrafo. Hay que buscar ideas.
- Palabras técnicas o específicas del tema que estamos estudiando y algún dato relevante que permita una mejor comprensión.
- Para comprobar que hemos subrayado correctamente podemos hacernos preguntas sobre el contenido y si las respuestas están contenidas en las palabras subrayadas entonces, el subrayado estará bien hecho.

#### **¿Cómo detectamos las ideas más importantes para subrayar?**

- Son las que dan coherencia y continuidad a la idea central del texto
- En torno a ellas son las que giran las ideas secundarias.

### ¿Cómo se debe subrayar?

- Mejor con lápiz que con bolígrafo. Sólo los libros propios
- Utilizar lápices de colores. Un color para destacar las ideas principales y otro distinto para las ideas secundarias.
- Sí utilizamos un lápiz de un único color podemos diferenciar el subrayado con distintos tipos de líneas.

### ¿Cuándo se debe subrayar?

- Nunca en la primera lectura, porque podríamos subrayar frases o palabras que no expresen el contenido del tema.
- Las personas que están muy entrenadas en lectura comprensiva deberán hacerlo en la segunda lectura.
- Las personas menos entrenadas en una tercera lectura.
- Cuando conocemos el significado de todas las palabras en sí mismas y en el contexto en que se encuentran expresadas.

### A continuación te presentamos un ejemplo respecto al subrayado de un texto.

#### *Los componentes de la sangre*

*La sangre humana es un líquido denso de color rojo. Está formada por el plasma sanguíneo, los glóbulos rojos, los glóbulos blancos y las plaquetas.*

*\* El plasma sanguíneo es un líquido constituido por un 90 por 100 de agua y un 10 por 100 de otras sustancias, como azúcares, proteínas, grasas, sales minerales, etc.*

*\* Los glóbulos rojos o eritrocitos son células de color rojo que son capaces de captar gran cantidad de oxígeno. En cada milímetro cúbico de sangre existen entre cuatro y cinco millones de eritrocitos. Esta enorme abundancia hace que la sangre tenga un color rojo intenso.*

*\* Los glóbulos blancos o leucocitos son células sanguíneas mucho menos abundantes que los eritrocitos. Hay un leucocito por cada 600 eritrocitos. Los glóbulos blancos tienen una función defensiva frente a las infecciones.*

**A continuación vamos a practicar con los siguientes textos:** se les presentan varios textos en los que deberán subrayar las ideas principales, demostrando así haber comprendido la sesión y poniendo la misma en práctica.

## Anexo 2

### CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE LA DEMANDA

|                |                                  |
|----------------|----------------------------------|
| <b>NOMBRE:</b> | <b>ASIGNATURA/S QUE IMPARTE:</b> |
|----------------|----------------------------------|

Conteste a las siguientes preguntas en función del dominio que muestra su alumnado en los siguientes aspectos:

| <b>1. Adquisición de información</b>   |  |
|--|--|
| En casos de laboratorio o en alguna práctica concreta en la que deban observar ¿Obtienen información adecuada cuando se les pide que observen? |  |
| ¿Son capaces de buscar y recoger información de forma adecuada?  |  |
| ¿Selecciona el alumnado la información de forma adecuada para los fines propuestos?  |  |
| ¿Son capaces de repasar, repetir y recordar la información?  |  |
| <b>2. Interpretación de la información</b>   |  |
| ¿Son capaces de aplicar los modelos teóricos a problemas propuestos o de la vida cotidiana?  |  |
| ¿Son capaces de comprender analogías y metáforas a la hora de interpretar la información?  |  |
| ¿Son capaces de producir analogías y metáforas de forma adecuada?  |  |
| <b>3. Procedimientos de análisis de la información</b>   |  |
| ¿Son capaces de analizar de forma autónoma los casos que se les proponen?  |  |
| ¿Son capaces de ejemplificar los modelos que se les explican?  |  |
| ¿Son capaces de relacionar y aplicar un modelo teórico para resolver los casos o actividades que se les presentan?                             |  |
| ¿Son capaces de realizar inferencias causales o predictivas?   |  |

#### 4. Procedimientos para programar y organizar la información

En fases de investigación, ¿son capaces de:

- Planificar:
- Diseñar:
- Formular hipótesis:
- Ejecutar:
- Contrastar hipótesis:
- Evaluar los resultados:

En fases de resolución de problemas, ¿son capaces de:

- Planificar:
- Diseñar:
- Formular hipótesis:
- Ejecutar:
- Contrastar hipótesis:
- Evaluar los resultados:

#### 5. Comunicación de la información:

|   |  |
|---|--|
| ¿Son capaces de establecer relaciones conceptuales?                                   |  |
| ¿Son capaces de establecer jerarquías, clasificaciones y realizar mapas conceptuales? |  |
| ¿Son capaces de comprender y elaborar un discurso escrito?                            |  |
| ¿Son capaces de comprender y elaborar un discurso escrito?                            |  |

\*En caso de no realizar en su materia alguna de las actividades propuestas en el cuadro, escriba en el cuadro de contestación: NO PROCEDE.

**¡Muchas gracias por participar!**

### Anexo 3

(Martín, Mateos, Pérez, y Pozo, 2000; Bautista, Pérez, y Pozo, 2011)

**Rellene el siguiente cuadro, pensando en la materia que habitualmente imparte y para sus alumnos habituales. En la primera columna identifique los cinco resultados de aprendizaje en orden de importancia que considera fundamental que su estudiantes logren a lo largo del curso escolar. El resto de las columnas hacen referencia a lo que hay contestado usted en esta primera columna**

| <b>Señale a continuación en orden de importancia, los cinco aprendizajes que considera que su alumnos deben haber logrado al finalizar el curso</b> | <b>Señale ahora las actividades que va usted a hacer para que los alumnos logren estos aprendizajes</b> | <b>Indique cuales son las principales dificultades que cree que van a tener sus estudiantes ( y como podrían resolverse</b> | <b>Indique cómo va a evaluar si se han conseguido o no estos aprendizajes</b> |
|---|---|---|---|
| <b>1</b>  |   |   |   |
| <b>2</b>  |   |   |   |
| <b>3</b>  |   |   |   |
| <b>4</b>  |   |   |   |
| <b>5</b>  |   |   |   |



## Anexo 4

(Pozo y Postigo, 2000; pp. 56, 63, 72, 79, 87)

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Tipos de procedimientos    |   |
| Adquisición                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación</li> <li>- Búsqueda de la información</li> <li>- Selección de la información</li> <li>- Repaso y retención</li> </ul>                              |
| Interpretación             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decodificación o traducción de la información</li> <li>- Aplicación de modelos para interpretar situaciones</li> <li>- Uso de analogías y metáforas</li> </ul> |
| Análisis y razonamiento    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis y comparación de modelos</li> <li>- Razonamiento y realización de inferencias</li> <li>- Investigación y solución de problemas</li> </ul>             |
| Comprensión y organización | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del discurso oral y escrito</li> <li>- Establecimiento de relaciones conceptuales</li> <li>- Organización conceptual</li> </ul>                    |
| Comunicación               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión oral</li> <li>- Expresión escrita</li> <li>- Otros recursos expresivos (gráficos, numéricos, mediante imágenes, etc.)</li> </ul>                     |

**Tabla 5.1**

### Procedimientos para la adquisición de información

| 1) ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN                     |   |   |
|---|---|---|
| <b>A) Observación</b>                             | 1. Directa                                      |   |
|   | 2. Indirecta: técnicas e instrumentos           |   |
| <b>B) Selección de información</b>                | 1. Fuente oral                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• toma de apuntes</li> <li>• resumen</li> </ul>                      |
|   | 2. Fuente texto/gráfico                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• subrayado</li> <li>• toma de apuntes</li> <li>• resumen</li> </ul> |
|   | 3. Fuente visual                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• toma de apuntes</li> <li>• resumen</li> </ul>                      |
| <b>C) Búsqueda y recogida de información</b>      | 1. Bibliotecas, textos, documentos, etc.        |   |
|   | 2. Medios de comunicación (radio, prensa, etc.) |   |
|   | 3. Uso de diversas fuentes documentales         |   |
| <b>D) Repaso y memorización de la información</b> | 1. Ejercicios de repaso y repetición            |   |
|   | 2. Utilización de mnemotecnias                  |   |

Tabla 5.2

Procedimientos para la interpretación de la información

| 2) INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN                             |   |  |
|---|---|--|
| A) Decodificación de la información                             | 1. Traducción o transformación de la información                            | a) Intercódigo<br>- verbal-gráfico<br>- verbal-numérico<br>- gráfico-verbal<br>- ... |
|   |   | b) Intracódigo   |
| B) Aplicación de modelos para interpretar situaciones           | 1. Recepción/comprensión de la aplicación de un modelo a una situación real |  |
|   | 2. Aplicación de un modelo a una situación real                             |  |
|   | 3. Ejecución de la aplicación de un modelo a una situación real             |  |
| C) Uso de analogías y metáforas para interpretar la información | 1. Recepción/comprensión de analogías y metáforas                           |  |
|   | 2. Activación/producción de analogías y metáforas                           |  |

Tabla 5.3

Procedimientos para el análisis de la información y realización de inferencias

| 3) ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y REALIZACIÓN DE INFERENCIAS |   |
|--|---|
| A) Análisis y comparación de información                   | 1. Análisis de los casos y ejemplificaciones de un modelo   |
|  | 2. Establecimiento de relaciones entre modelo e información |
| B) Realización de inferencias                              | 1. Inferencias predictivas                                  |
|  | 2. Inferencias causales                                     |
|  | 3. Inferencias deductivas                                   |
| C) Investigación   | 1. Planificación  |
|  | 2. Diseño   |
|  | 3. Formulación de hipótesis                                 |
|  | 4. Ejecución  |
|  | 5. Contrastación de hipótesis                               |
|  | 6. Evaluación de resultados                                 |

Tabla 5.4

Procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información

| 4) COMPRENSIÓN Y ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DE LA INFORMACIÓN |   |
|--|---|
| A) Comprensión del discurso (escrito/oral)                 | 1. Diferenciación de los tipos de discurso  |
|  | 2. Identificación de las estructuras de textos  |
|  | 3. Diferenciación de ideas principales y secundarias  |
|  | 4. Comprensión del significado  |
|  | 5. Integración de información de diversos textos o fuentes  |
| B) Establecimiento de relaciones conceptuales              | 1. Relación de diversos factores causales en la explicación de la información                     |
|  | 2. Integración de la información de diversos factores causales para la explicación de un fenómeno |
|  | 3. Diferenciación entre diversos niveles de análisis de un fenómeno                               |
|  | 4. Análisis y contrastación de explicaciones diversas de un mismo fenómeno                        |
| C) Organización conceptual                                 | 1. Clasificación  |
|  | 2. Establecimiento de relaciones jerárquicas  |
|  | 3. Utilización de mapas conceptuales, redes semánticas, etc.                                      |

Tabla 5.5

Procedimientos para la comunicación de la información

| 5) COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN |  |   |
|-----------------------------------|--|---|
| A) Expresión oral                 | 1. Planificación y elaboración de guiones                            |   |
|                                   | 2. Diferenciación entre tipos de exposiciones                        |   |
|                                   | 3. Análisis de la adecuación de la exposición                        |   |
|                                   | 4. Exposición (uso de técnicas y recursos expresivos)                |   |
|                                   | 5. Respuesta a preguntas   |   |
|                                   | 6. Justificación y defensa de la propia opinión                      |   |
| B) Expresión escrita              | 1. Planificación y elaboración de guiones                            |   |
|                                   | 2. Uso de técnicas de expresión: resúmenes, esquemas, informes, etc. |   |
|                                   | 3. Diferenciación entre los diversos tipos de expresión escrita      |   |
|                                   | 4. Análisis de la adecuación del texto escrito                       |   |
|                                   | 5. Exposición y defensa de la propia opinión                         |   |
| C) Otros tipos de expresión       | 1. Uso de recursos y técnicas de expresión                           | - gráfica: mapas, tablas, diagramas, etc.<br><br>- nuevas tecnologías: ordenador, vídeo, fotografía, etc. |

## Anexo 5

(Monereo, 2002; pp. 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60)

**Cuestiones**

*Antes de empezar la lectura*

«Quiero que leáis este texto y penséis en cuáles serían los argumentos de los ecologistas sobre el sistema tradicional de elaborar el papel y cómo tratarían de refutarlos los empresarios del sector.»

La profesora nos dice que, cuando leamos, primero debemos hacer una lectura previa y después lo leemos con mayor detalle, subrayando las ideas más importantes del texto. El texto es bastante corto. ¡Será fácil!

Lo que tenemos que hacer es encontrar a favor y en contra del proceso tradicional de elaboración del papel. ¡Puede ser que los argumentos no estén en el texto! Me parece que lo mejor es que lea cada párrafo y trate de identificar los argumentos de cada bando. Los escribiré en dos columnas: ecologistas y empresarios tradicionales, y después ya veré si tengo que pensar más o no.

¡Qué palo, ahora tener que leer esto! ¿Por qué no nos pone un video o nos lo explica ella?, ¡sería más fácil! Seguro que no lo entiendo y no le diré lo que ella quiere. ¡Qué remedio! a ver si entiendo algo.

Alumno A

Alumno B

Alumno C

*Mientras leen el texto*

«Hacia el año 105 de nuestra era inventó, en China, la técnica de fabricación del papel.»  
Realmente los chinos eran increíbles, creo que también inventaron la pólvora. En muchas cosas estaban más adelantados que los europeos.  
«En la elaboración del papel los chinos utilizaban cortezas de árboles (principalmente morera), cáñamo y trapos viejos.»  
No sé qué es eso del cáñamo, pero no parece ser ningún argumento. Luego buscaré lo que significa, ¡si tengo tiempo!

Ya lo he leído todo una vez. Ahora he de subrayar ideas principales.  
«Hacia el año 105 de nuestra era se inventó, en China, la técnica de fabricación del papel. En la elaboración del papel los chinos utilizaban cortezas de árboles (principalmente morera), cáñamo y trapos viejos.»  
¿Qué debe ser eso del cáñamo?, voy a buscarlos en el diccionario...

«Hacia el año 105 de nuestra era inventó, en China, la técnica de fabricación del papel. En la elaboración del papel los chinos utilizaban cortezas de árboles (principalmente morera), cáñamo y trapos viejos.»  
¿Cáñamo... qué? Esto no lo ha explicado en clase... ¡También podría haber buscado un texto más fácil! ¡Espero que no me pregunte! cá-ña-mo... cá-ña-mo... cá-ña-mo... ¡ya me lo he aprendido!

Alumno A

Alumno B

Alumno C

1. ¿Interpreta cada estudiante el objetivo en el mismo sentido? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.
2. ¿Expresan el mismo nivel de interés y motivación? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.
3. ¿Deciden de manera similar el/los procedimientos que utilizarán para responder a la demanda? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.
4. ¿Identifican el mismo tipo de dificultades en el momento de enfrentarse con la tarea? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.

5. Siguen el plan que habían establecido? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.
6. ¿Cuándo se encuentran con alguna dificultad de comprensión, actúan de forma similar? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.



Alumno A



Alumno B



Alumno C

«Por esta razón es tan importante el reciclaje del papel usado. Este procedimiento permite disminuir la tala de los árboles y requiere una cantidad de agua cincuenta veces menor. Es necesario que la sociedad tome consciencia de este problema y que hagamos todo lo posible para evitar malgastar el papel y favorecer el proceso de reciclado. Los bosques serían los primeros en beneficiarse de ello, y nosotros también.»

¡Bien! ahora haré un esquema con las palabras que he subrayado.

¡Esto seguro que le gustará a la profe... siempre está con eso de los esquemas...

«Por esta razón es tan importante el reciclaje del papel usado. Este procedimiento permite disminuir la tala de los árboles y requiere una cantidad de agua cincuenta veces menor.»

**ECOLOGISTAS:**

- Tala excesiva de árboles
- Contaminación de aguas y muerte de seres vivos.
- Reciclaje de papel

**EMPRESARIOS:**

- Pulpa madera: más producción a menor coste.

«Los bosques serían los primeros en beneficiarse de ello, y nosotros también.»

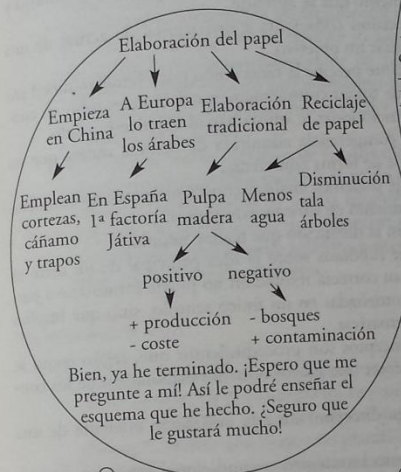
¡Ya he terminado!

¡Ostras, parece que los demás aún están leyendo...!

¡Qué raro!, la mayoría lee más deprisa que yo...

Bueno, esperaré a que terminen... A ver si recuerdo aquella palabreja... ¡cañamo!... ¡sí señor!...

Al finalizar la lectura del texto



Alumno A



Alumno B



Alumno C

7. ¿Evalúan los tres de igual manera el producto obtenido? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.
8. ¿Evalúan los tres de forma similar el proceso que han seguido y los cambios que realizarían si volviesen a empezar? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.
9. ¿Muestran actitudes similares frente a la posibilidad de que el profesor les pida el trabajo? Indica, en su caso, las diferencias que encuentres.

Finalmente...

10. ¿En cuál o cuáles aspectos se debería ayudar a estos estudiantes para que mejorasen su proceso lector?

Únicamente he encontrado un argumento que podrían defender los empresarios. Voy a pensar en otros:

**ECOLOGISTAS:**

- Tala excesiva de árboles
- Contaminación de aguas y muerte de seres vivos.
- Reciclaje de papel

**EMPRESARIOS:**

- Pulpa madera: más producción a menor coste.
- Papel reciclado de mala calidad.
- Necesidad fuertes inversiones para reciclado.

¡Ya hay bastantes!... Estoy de acuerdo con los ecologistas. Me gustaría dar mi opinión.

¿Qué teníamos que hacer?

¡Ah, sí!... bien, yo estoy de acuerdo con los ecologistas... Si cortan los árboles nos quedaremos sin bosques. Lo escribiré por si me lo pide.

## Solucionario

### a) Prueba objetiva

1. Respuesta: c. La frase de Dewey podría fácilmente extrapolarse al concepto de uso estratégico de un procedimiento que hemos defendido: comprender la utilidad y las consecuencias del procedimiento que se aprende.
2. Respuesta: a. Supone una decisión consciente e intencional de actuar de una determinada manera para alcanzar un objetivo.
3. Respuesta: a. Cuando el estudiante percibe la tarea como poco familiar, difícil y/o extensa más necesidad tendrá de tomar conscientemente decisiones sobre su conducta y más deberá regular si sus acciones le aproximan al objetivo buscado.
4. Respuesta: b. Se trata de una competencia adquirida de manera innata que no puede controlarse ni modificarse de forma consciente.
5. Respuesta: b. Gracias al lenguaje podemos analizar conscientemente las condiciones de aplicación de un conocimiento en un contexto nuevo.
6. Respuesta: b. Por «vía alta» según la distinción que realiza Salomon.
7. Respuesta: c. La elaboración de hipótesis sobre la idea principal de un texto es aplicable a cualquier materia y su correcta resolución no puede formularse a partir de operaciones prefijadas y ordenadas en un único sentido, sino que implica operaciones aproximativas y alternativas.
8. Respuesta: d. Los mapas de conceptos son procedimientos que, según como se enseñan y evalúan, pueden favorecer una mayor o menor elaboración de los contenidos que se aprenden.
9. Respuesta: b. La ayuda se dirige directamente a la utilización eficiente de una regla matemática.
10. Respuesta: d. Tener conocimiento estratégico o condicional sobre un conocimiento significa también saber explicar y justificar su participación en una situación específica.

### b) Caso general

Antes de empezar la lectura

1. Es evidente que no hacen una interpretación similar de la demanda de la profesora. El que parece comprender mejor la consigna es el alumno B que se da cuenta de que tendrá que buscar argumentos contrapuestos. El alumno A realiza una interpretación poco precisa; la consigna para él tiene que ver con identificar las ideas principales del texto más que con encontrar diferentes argumentos sobre un tema. Finalmente el alumno C no hace ningún intento de interpretación de la demanda. Todas sus preocupaciones se limitan a expresar su angustia por el trabajo a realizar y después cierta conformidad.
2. También respecto al interés por la tarea las diferencias son ostensibles. El alumno A expresa expectativas positivas relativas a la facilidad que, desde su percepción, tiene la tarea; el alumno B no explicita directamente interés, pero el hecho de

ponerse a trabajar sin dubitaciones es una prueba de que al menos tiene un cierto nivel de motivación. Por último, el alumno C da muestras primero de rechazo, después de preocupación por fracasar y al final de resignación. Sus expectativas de éxito son muy bajas y esconden una mala autoimagen cognitiva como lector.

3. Tampoco los procedimientos escogidos para realizar la tarea son iguales. De hecho el alumno C no toma ninguna decisión ni sobre cómo leerá el texto ni respecto a cómo identificará los argumentos de ecologistas y empresarios. El alumno A sí decide cada una de las fases de su actuación aunque parece hacerlo «automáticamente» con independencia de las circunstancias de lectura. En cambio el alumno C selecciona un procedimiento de clasificación de los diferentes tipos de argumentos de forma muy intencional y adecuada a la demanda concreta de esta situación de lectura.
4. En relación con la previsión de las dificultades que presenta la tarea, el alumno A no encuentra especiales problemas en un trabajo que considera fácil; en cambio el alumno B se da cuenta de que la falta de argumentos en el texto puede suponer una dificultad importante que requeriría pensar en otros de nuevos. El alumno C sólo identifica dificultades relativas a sus propias carencias pero no en relación al texto o a la demanda específica.

Mientras leen el texto

5. Los alumnos A y B siguen el plan establecido; el primero hace un esquema pensando siempre en el que preferirá su profesora, mientras que el segundo va conectando el texto con algunos conocimientos previos y valoraciones personales. El alumno C realiza una lectura no planificada, lineal y bastante superficial.
6. En el momento en que se produce la no-comprensión de una palabra, el alumno A decide buscarla en el diccionario, con independencia de si conocer su significado es o no relevante respecto a la demanda. Contrariamente el alumno B decide no entretenerse con eso al considerar, apropiadamente, que escapa del objetivo de lectura. Finalmente, el alumno C actúa sin un propósito general; al no entender una palabra, trata de memorizarla literalmente (fonológicamente), siendo preocupado por tratar de «salvarse» si le preguntan.

Al finalizar la lectura del texto

7. En relación con la evaluación del resultado de la lectura, el alumno A se muestra seguro y confiado de lo que ha hecho, pues ha seguido al pie de la letra las prescripciones de su profesora sobre qué hacer para comprender un texto. El alumno B comprueba que le faltan contraargumentos y añade otros de «cosecha propia». Por contra ahora es cuando el alumno C hace un intento de interpretar la demanda, aunque parcial (según él se trata de decir si se está o no de acuerdo con el texto). En todo caso no autoevalúa su actuación.
8. Ninguno de los tres alumnos realiza una valoración del proceso lector seguido, ni piensa en los cambios que realizarían en nuevas ejecuciones.

9. Las actitudes de los tres alumnos hacia la posible evaluación de la profesora son también divergentes. El alumno C sigue mostrando ansiedad por si le preguntan y utiliza técnicas reproductivas para fijar algunos conocimientos. Los alumnos B y C coinciden en mostrarse interesados por demostrar lo que han hecho pero por razones diferentes. Mientras B está preocupado por quedar bien con la profesora, a C le interesa más defender sus puntos de vista y probablemente contrastar sus opiniones con las de los otros.

*Finalmente...*

10. En relación con las ayudas y orientaciones que cada uno de estos estudiantes requeriría:

El alumno A: Este estudiante utiliza correctamente los procedimientos de subrayado y elaboración de esquemas que ha aprendido, pero no hace un uso estratégico de los mismos. Sería conveniente enseñarle algunos procedimientos nuevos y explicarle que la forma de leer debe ajustarse a los objetivos y condiciones de la lectura.

El alumno B: Parece claro que es el estudiante que actúa más estratégicamente; interpreta correctamente la demanda, planifica propositivamente sus acciones, se da cuenta de las dificultades de la tarea y escoge un procedimiento de clasificación práctico y adecuado. Mientras lee va vinculando la información a conocimientos y vivencias personales y cuando encuentra un obstáculo toma decisiones regulativas en función del objetivo perseguido. Al final analiza el producto elaborado y lo complementa. Además se trata de un alumno orientado al aprendizaje, motivado para comprender y poder expresar sus puntos de vista.

Quizá el aspecto sobre el que se le podría orientar es en la revisión autocrítica de las decisiones tomadas y las operaciones realizadas, y en la búsqueda de otras alternativas igualmente válidas e incluso ventajosas en algunos puntos.

El alumno C: Nos encontramos frente a un alumno desmotivado por la lectura y el aprendizaje, con una mala imagen de sí mismo como lector, con miedo al fracaso y por lo que parece sin conocimientos sobre procedimientos de comprensión lectora. Sería necesario realizar una intervención a diferentes niveles; en primer lugar intentar desangustiarlo y demostrarle que es preferible entender lo que se lee que leer deprisa y memorizando al «pie de la letra» sin entender nada. En segundo lugar, debemos enseñarle a utilizar procedimientos de análisis y síntesis de información textual a través de lecturas similares pero con demandas progresivamente más complejas, asegurándonos que entiende lo que lee. Finalmente, deberíamos insistir, como en el caso del alumno A, en que los procedimientos y técnicas de comprensión lectora se deben aplicar siempre en función de las características de la tarea, de los objetivos y condiciones de lectura.

## Anexo 6

### ESCALA DE SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

|  | Muy satisfactorio | Satisfactorio | Poco Satisfactorio | Nada satisfactorio |
|--|-------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| Se ha sentido perteneciente al grupo de trabajo  |                   |               |                    |                    |
| Ha sentido que contaba con la información necesaria en cada momento  |                   |               |                    |                    |
| Se ha sentido acompañado por la asesora a lo largo de su cambio metodológico                                     |                   |               |                    |                    |
| Ha sentido que su impresión ha sido tomada en cuenta   |                   |               |                    |                    |
| Las discusiones y seminarios en grupo le han permitido reflexionar sobre su modo de enseñar                      |                   |               |                    |                    |
| Ha sentido un mayor grado de autonomía en el desempeño de las nuevas medidas a medida que avanzaba este programa |                   |               |                    |                    |
| ¿Cómo de útil consideras que ha sido la implementación de este programa en tu labor como docente?                |                   |               |                    |                    |

¿Qué cambios positivos a nivel de aula consideras que han derivado de la implementación de la enseñanza de estrategias a tu alumnado?

¿Qué cambios positivos a nivel de aula consideras que han derivado de la implementación de la enseñanza estratégica?



¿Qué posibles mejoras se te ocurren respecto al desarrollo del programa?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their suggestions for program improvements.