



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

La competencia de aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Herramienta para el desarrollo del comportamiento estratégico en la Educación Secundaria Obligatoria aplicada a las Ciencias Sociales.

Presentado por: Lluna Nerín Fernández

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Directora: Cristina Fernández Laso

Ciudad: Barcelona

Fecha: 10/5/2015

Resumen

Las exigencias educativas a las que debe responder la Educación Secundaria Obligatoria por la progresiva inmersión a la nueva sociedad de la información, hacen que se inicie un proceso de transición hacia la evolución de la sociedad a la sociedad del conocimiento. Desde este trabajo se pretende impulsar esta transición con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, por ello se lleva a cabo un estudio sobre cuál es el contexto idóneo para hacerlo. Se destacará el paradigma constructivista y el aprendizaje estratégico. Se pondrán en relieve aquellos cambios legislativos que han tenido lugar durante la sociedad de la información para propiciar el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Finalmente se analizará la situación actual del desarrollo de esta competencia en la práctica de las aulas para así, proponer una herramienta y complementación de métodos que consigan mejorar su enseñanza desde una perspectiva integradora y global, eso es creando alumnos con un comportamiento estratégico.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Sociedad de la información, Sociedad del conocimiento, paradigma constructivista, competencia de aprender a aprender, aprendizaje estratégico, comportamiento estratégico.

Abstract

The educational requirements which Mandatory Secondary Education has to face, due to progressive immersion into the new society of information, have triggered a transition process consisting in the evolution of society into the society of knowledge. This work intends to boost such transition with the development of the so called learning to learn capability, by means of providing the appropriate context where such skill can best flourish. We focus on constructivist paradigm and strategical learning. Changes in legislation during the Society of Information which have been relevant to foster the learning to learn capability will also be highlighted. Finally, we analyze the current situation on its development within actual classrooms, with the goal to provide a set of tools and guides towards a unified methodological implementation that shall improve its teaching from a global and integrating perspective; this is empowering students with strategical behaviour.

Keywords: Mandatory Secondary Obligation, society of information, society of knowledge, constructivist paradigm, learning to learn capability, strategical learning, strategical behaviour.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	5
2. Justificación y planteamiento del problema	7
2.1 Objetivos.....	7
3. Marco teórico	8
3.1 La sociedad de la información y sus exigencias educativas.....	8
3.2 Sociedad de la información <i>vs</i> Sociedad del conocimiento	12
3.3 El constructivismo en la sociedad de la información	15
3.4 La Competencia de aprender a aprender.....	25
4. Propuesta de intervención	34
4.1 Análisis de la situación actual y propuesta de mejora	34
4.2 Objetivos e Hipótesis	42
4.3 Metodología	43
4.3.1 Propuesta de intervención o de programa	43
4.3.2 Destinatarios	54
4.3.3 Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo)	55
4.3.4 Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos.....	58
4.3.5 Forma de evaluación previstas	58
4.3.6 Resultados previstos.....	60
5. Discusión.....	60
6. Conclusiones	66
7. Limitaciones y prospectiva.....	67
8. Bibliografía.....	68
ANEXOS	76
Anexo I. Diario de enseñanza	76
Anexo II. Material para la actividad de la Globalización.....	76

Índice de tablas

Tabla 1. Rasgos distintivos de la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento.	13
Tabla 2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.	33
Tabla 3. Cuestionario de Perspectivación.	50
Tabla 4. Cuestionario de Planificación.	51
Tabla 5. Cuestionario de Control.	53
Tabla 6. Cuestionario de Evaluación.	54
Tabla 7. Sesión 0.	55
Tabla 8. Sesión 1.	56
Tabla 9. Sesión 2.	56
Tabla 10. Sesión 3.	56
Tabla 11. Sesión 4.	57
Tabla 12. Sesión 5.	57
Tabla 13. Sesión 6.	57

Índice de figura

Figura 1. Elección de alternativas de enseñanza de estrategias de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.	41
---	----

1. Introducción

La Educación, para que sea verdadera educación debe de ser enseñanza para vivir la propia vida. Esta vida se vive en un contexto social concreto, por ello es necesario que la escuela se adapte con rapidez a los cambios de la realidad, para dar las herramientas adecuadas a todo sujeto con el fin de que sea en el mundo.

Nuestro contexto es la sociedad de la información, los avances tecnológicos de las últimas décadas, con la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), destacando sobre todo la extensión de Internet, nos permiten acceder a un enorme volumen de información. Por lo que los centros educativos ya no son la fuente de información por excelencia, el profesor ya no es un sabio del saber, de la tradición, que tiene el deber de transmitir a sus alumnos, el protagonismo no lo adquieren los contenidos de enseñanza; la esencia de la educación ha sido trastocada, lo cual se refleja en el proceso de enseñanza aprendizaje de la mayoría de aulas.

Veremos pues, en el presente trabajo, cómo la sociedad de la información y sus características han supuesto unas exigencias para el modelo educativo, que a su vez, funcionan como puente para lograr la inmersión en la sociedad del conocimiento. En un primer momento presentaremos los rasgos distintivos de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento con el fin de mostrar las exigencias educativas de la inmersión a esta sociedad de la información, que destacamos, al darles una respuesta completa desde la educación nos permitirán alcanzar la sociedad del conocimiento.

Con este planteamiento ya se vislumbra la premisa a partir de la que desarrollaremos todo nuestro trabajo, partimos de la idea de que nuestra realidad actual es la inmersión en la sociedad de la información que quiere y, a nuestro parecer, debe evolucionar a la sociedad del conocimiento; por lo que nuestra realidad social se encuentra en proceso de construcción hacia la sociedad del conocimiento, lo que ha comportado y comporta nuevos retos educativos.

Tanto los países desarrollados como en vías de desarrollo [...] buscan avanzar hacia un tipo de formación social donde el conocimiento represente una auténtica prioridad del desarrollo, desean transitar hacia la construcción de lo que se ha dado en llamar la “sociedad del conocimiento”. [...] Independientemente del grado de avance, en este momento todos los países están inmersos en un proceso de cambio orientado hacia la construcción de una sociedad del conocimiento. Este proceso demanda la revisión y adecuación de las instituciones sociales, entre ellas la enfocada a la educación (Rosas, 2010, p. 163)

Por tanto, en nuestra actualidad la línea divisoria entre las dos sociedades no es tan clara, nos encontramos en una sociedad de la información que está transigiendo a la tan deseada sociedad del conocimiento y seguirá haciéndolo por la misma acción de adaptación de la educación a las necesidades derivadas de la sociedad de la información; de esto trata nuestro trabajo. La Educación, por tanto, en este trabajo adquiere una doble responsabilidad: proporcionar una educación actualizada, esto es adaptarse a la realidad social del momento para poder proporcionar las herramientas adecuadas a los alumnos para desarrollarse en su contexto social. Y a la vez, propiciar aprendizajes en los alumnos que sean generadores de cambio, o de progreso y evolución. Por ello expondremos el paradigma constructivista extendido en la Educación Secundaria como muestra de la respuesta de la Educación a la sociedad de la información a la vez que veremos cómo permite este paradigma dirigirnos hasta la sociedad del conocimiento. A este mismo nivel presentaremos las innovaciones educativas llevadas a cabo en la legislación educativa (Ley Orgánica de Educación, 2006) promovidas por la necesidad de readaptar la Educación a la nueva sociedad, destacaremos la educación por competencias (Orden ECD/65/2015) y pondremos el énfasis en la competencia de aprender a aprender para que los alumnos logren la ascensión de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento no tendrá sus bases en la evolución de las TIC, tampoco se caracterizará por el desarrollo de otros aparatos tangibles o la inserción de los soportes de la información en la educación, sino que se alcanzará y percibirá por el mismo proceder de los sujetos. Los alumnos aprendientes serán los advenideros de la nueva sociedad del conocimiento, alumnos autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje, alumnos que dejarán de serlo para seguir transformando la información en conocimiento y el conocimiento en conocimiento propio de un modo autorregulado, individuos que contarán con un aprendizaje estratégico, capaces de controlar sus procesos de aprendizaje, lo que les permitirá seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Nuestra segunda parte del trabajo pues, consistirá en hacer un estudio para delimitar como se está enseñando a aprender a aprender a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para presentar una propuesta de mejora del desarrollo de esta competencia desde la materia de Ciencias Sociales de los alumnos de 3º de la ESO.

2. Justificación y planteamiento del problema

Como docentes detectamos un afán de superación de los paradigmas tradicionales que rigen la educación para hacer frente a las nuevas necesidades planteadas por esta realidad en la que convivimos. Además a lo largo de lo estudiado en el Master nos percatamos que tanto desde la legislación educativa como desde los estudios de la didáctica se han impulsado grandes cambios para adaptar la tarea del docente a la nueva realidad social; destacamos una nueva opinión generalizada entre las autoridades educativas de cómo se aprende, a través de la construcción del propio conocimiento, lo que se traduce en las aulas con procesos de enseñanza aprendizaje bajo el paradigma educativo constructivista. Al mismo tiempo el aprender a aprender cobra una gran importancia aposentándose en nuestro sistema educativo como la competencia clave para poder desarrollar todas las demás con éxito.

Este trabajo está motivado no solo con el fin de describir la sociedad actual y a la que queremos llegar y las exigencias que ello está suponiendo para la Educación, sino que nace de la sospecha de que los mencionados cambios legislativos y conclusiones didácticas innovadoras no se estén desarrollando dentro de las aulas de un modo efectivo, es decir que la teoría no se está aplicando en la práctica por estar el sistema educativo anclado a las metodologías tradicionales o si más no, por falta de experiencia en ello.

Con este trabajo nos proponemos hacer un acercamiento a la realidad educativa en lo referente a la competencia de aprender a aprender bajo un enfoque constructivista para ofrecer una práctica educativa en la que el aprender a aprender sea tomada con la relevancia que consideramos debe tener en este momento social de transición.

2.1 Objetivos

Tras la descripción de la justificación y planteamiento del problema este Trabajo de Fin de Master (TFM) persigue los siguientes objetivos que clasificamos en generales y específicos:

Objetivos generales:

- Mostrar la necesidad de desarrollar la competencia de aprender a aprender para fomentar la transición de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

- Conocer el desarrollo del aprendizaje estratégico en el marco educativo actual referente a la ESO
- Elaborar una herramienta educativa para la ESO que fomente el desarrollo del aprendizaje estratégico.

Objetivos específicos:

- Definir las características de la sociedad de la información y mostrar los rasgos distintivos entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.
- Conocer cuál es el paradigma educativo desde el cual se intenta dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual.
- Indicar qué cambios significativos ha sufrido el marco legislativo de la ESO en la tarea de adaptarse a la sociedad de la información.
- Diseñar una aproximación didáctica para alumnos de 3º de la ESO en la materia de Geografía e Historia que permita desarrollar el aprendizaje estratégico

3. Marco teórico

3.1 La sociedad de la información y sus exigencias educativas

En la actualidad nos encontramos en la sociedad de la información y no en la sociedad del conocimiento y nuestro objetivo en este TFM es esta última. La primera se relaciona con la innovación tecnológica mientras que la segunda incluye una dimensión de transformación social, cultural y educativa.

Con la incursión de las TIC, destacando los medios de comunicación de masas e Internet, y el proceso de globalización que las acompaña se ha abierto la puerta a la era de la sobreinformación. Nuestra sociedad en la actualidad se caracteriza por la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información y, por otro lado, haciéndose eco del querer alcanzar la sociedad del conocimiento, también destaca por la significativa velocidad y relevancia que ha adquirido la producción de conocimiento.

Tal es la relevancia de la información en nuestra sociedad que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) organizó una Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), desarrollada en dos fases. La primera tuvo lugar en Ginebra en 2003 y la segunda en Túnez en noviembre de 2005. En sus documentos la definieron como: “un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administraciones públicas) para obtener,

compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera” (Comisión Especial de Estudio de la Sociedad de la Información, 2003, p.5). Una sociedad donde “todos puedan crear, acceder, utilizar y compartir información y el conocimiento, para hacer que las personas, las comunidades y los pueblos puedan desarrollar su pleno potencial y mejorar la calidad de sus vidas de manera sostenible” (Declaración de Principios, 2003, p. 1).

De esta segunda, presentada como una declaración de intenciones, vislumbramos como nuestra actualidad en la sociedad de la información es más compleja que la afirmación de la existencia de mucha información. Por ello nos parece relevante hacer mención de la distinción de Castells (2005) entre la sociedad de la información y la sociedad informacional, con el objetivo de captar y tratar como es debida la trascendencia que tiene la información en nuestra época:

“El término sociedad de la información destaca el papel de esta última en la sociedad. Pero yo sostengo que la información, en su sentido más amplio, es decir, como comunicación del conocimiento, ha sido fundamental en todas las sociedades [...]. En contraste el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico. Una sociedad industrial no es sólo una sociedad en la que hay industria, sino aquella en la que las formas sociales y tecnológicas de la organización industrial impregnan todas las esferas de la actividad, comenzando con las dominantes y alcanzando los objetos y hábitos de la vida cotidiana” (p.47).

Los procesos de la sociedad, de la política, de la cultura, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir información de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana gracias a las innovaciones tecnológicas. Para profundizar en esta sociedad de la información que lo impregna todo, será necesario analizar sus características distintivas, en pro de extraer las exigencias nuevas que comportan al sistema educativo. Siguiendo a Cabero (2007) destacamos nueve rasgos primordiales para la educación:

- Ser una sociedad globalizada, la difusión de información constante e inmediata desarrolla una conexión entre países nunca vista, lo que conjuntamente con la globalización económica mediante el mercado libre y la creación de

multinacionales desemboca en una interdependencia cultural, social, política y económica.

- Gira entorno a las TIC, estas se han convertido en elemento básico para el desarrollo y potenciación de la sociedad, evolucionan sin parar y se han inmiscuido en nuestra vida cotidiana velozmente, lo que en ocasiones no deja lugar a la reflexión.
- Nuevos sectores laborales. El mundo laboral se deslinda del manejo y producción directa de objetos y maquinaria y se centra en el manejo de información en espacios virtuales. Además la aparición, desarrollo y destrucción veloz de las TIC fomentan cambios constantes en todos los ámbitos laborales.
- Exceso de información que requiere de habilidades para tratarla.
- Es una sociedad del aprendizaje, eso es una sociedad en la que el aprendizaje de conocimientos no está delimitado a instituciones formales de educación ni a un periodo concreto de vida.
- La sociedad de la información alcanza a todos los sectores de la sociedad, desde la cultura al ocio y desde la industria a la economía, y a todo el sistema educativo, desde los niveles iniciales a los superiores.
- Existe una brecha digital, ya sea por la falta de infraestructuras o formación en su uso.
- Nueva inteligencia; ponemos en manos de las TIC parte de nuestra información y conocimiento, lo que permite que en esta sociedad de la información estemos pasando de la sociedad de la memoria a la sociedad del conocimiento, es decir, de una inteligencia de la memoria a una inteligencia distribuida.
- La intensa velocidad de cambio.

De esta síntesis extraemos que nos encontramos en un momento de cambios continuos, de inestabilidad del conocimiento y de vulnerabilidad de todo presente. Para la educación ello supone adaptarse a algo que no es fijo, un contexto cambiante e innovador continuo, por lo que se torna mucho más complicada su tarea de educar. A diferencia de la sociedad industrial, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desarrollarse durante toda su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Además fijémonos en que las rápidas transformaciones de nuestra realidad afectan a todos los niveles, ya que la sociedad de la información rige todos los ámbitos de nuestra vida, por ello se requiere desarrollar una capacidad de adaptación que, en el

plano personal, exige a cada ciudadano o ciudadana seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Pero no solo la significativa velocidad en la producción de conocimiento deberá ser considerada en los centros educativos, sino también la exposición de todo individuo a una sobreinformación incesante a lo largo de su existencia, que precisará de habilidades para seleccionar, organizar y procesar la información para poderla utilizar y convertirla en última instancia en conocimiento propio.

Ya en 1996 en el Informe Delors (1996) elaborado por la UNESCO se predecía:

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (p. 95).

Ya no será suficiente que la escuela tenga como meta el proporcionar a cada alumno al inicio de su vida una reserva de conocimientos a la que pueda recurrir después sin límites. Esta sociedad de la información pues, implica que la escuela no se centre exclusivamente en los contenidos, su objetivo es enseñar al alumno como los aprende, para que pueda seguir aprendiendo, para que esté “en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996, p.95).

Debemos estar preparados para aprender, desaprender y reaprender durante toda la vida. En este contexto aprender a aprender pasa a ser requisito indispensable para la formación escolar del alumno, la herramienta por excelencia para garantizar la educación y la capacitación a lo largo de la vida. El docente debe enseñar a aprender, esto es, dotar a los estudiantes “de recursos individuales e interpersonales que les permitan enfrentar los retos con autonomía, activando sus conocimientos y destrezas y resolviendo los problemas con garantías de éxito. Cada estudiante debe ser protagonista de su aprendizaje, tomar conciencia del mismo y alcanzar un sentimiento

de competencia personal que le acompañe a lo largo de la vida” (Gobierno Vasco: Departamento de Educación, universidades e investigación, 2012, p. 3). Para ello será tarea del docente desarrollar curiosidad y deseo permanente de aprender. También primordial será enseñar a localizar la información y transformarla en conocimiento.

Llegados a este punto es preciso exponer las distinciones entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, si bien es cierto que en nuestra sociedad no se establece una división mediante una recta por encontrarnos, como ya hemos dicho, en un proceso de evolución entre ambas, será positivo contraponerlas con el fin de definir con mayor claridad hacia donde queremos dirigir nuestra educación y mediante que enfoque educativo eso es posible.

3.2 Sociedad de la información vs Sociedad del conocimiento

La clave de estas sociedades radica en la información y en el conocimiento, veamos pues en qué difieren y cómo se relacionan entre sí estos dos conceptos.

Siguiendo la línea de lo defendido hasta el momento diremos que la información no es conocimiento, sí que el conocimiento tiene su base en la información, información que gestiona el sujeto. Por información entendemos datos, ideas o noticias que son elaborados, organizados y comunicados. Constituyen el conocimiento en bruto, eso es, son aquellos materiales, palabras, números, gráficos, imágenes, documentos en general, a partir de los cuales conocemos. Por tanto, diremos que el conocimiento es la información organizada con una coherencia lógica y empírica, es decir, es un conjunto de afirmaciones que articulan datos, hechos o ideas de forma sistemática y metódica. El conocimiento empero, se desmarca de la información por implicar mayor aportación del sujeto, ya que requiere interpretar y dotar de comprensión a las informaciones con las que se elabora. Disponer de información no será suficiente para hablar de conocimiento, ni para hablar de sociedad del conocimiento. La construcción del conocimiento requiere de un esfuerzo añadido. En la misma dirección la doctora Balderas (2009) afirma:

La diferencia entre información y conocimiento es que conocer y pensar no es simplemente almacenar, ordenar y transferir datos [...]. El conocimiento es el producto terminado que ha sido generado por la única máquina capaz de crearlo: nuestro cerebro. Esta máquina humana toma la información, a través de metodologías trabaja con ella, la analiza, le da dirección, y una vez sistematizada con fiabilidad y con claros objetivos por cumplir la llama conocimiento. Éste, sólo si es auténtico y veraz, se verá reflejado en la creación de estrategias y respuestas para

saber cómo actuar frente a una situación de riesgo o peligro, es decir, para resolver problemas o enfrentar escenarios difíciles o graves (pp. 78-79).

Vemos como este énfasis en el sujeto propio de la sociedad del conocimiento, en Educación se traduce en actividad del alumno, lo que se contrapone a la sociedad de la información en la que predomina el sistema, el modo en que la información se extiende de manera uniforme, unívoca e unidireccional por todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana. El protagonismo lo tiene el docente, poseedor de información o en la actualidad también podemos añadir las TIC, sin una reflexión didáctica previa, por el mero hecho de ser el soporte de la información. Además ésta se propaga y es tratada de manera masiva, indiscriminada, por el contrario, en la sociedad del conocimiento, al centrarse en el proceso de elaboración y desarrollo de la información y en su reelaboración, interpretación, comprensión y comunicación, ésta se torna individual y diferenciadora, lo que le otorga la categoría de conocimiento.

A continuación presentamos un cuadro en el que creemos se muestra con claridad las diferencias comentadas (Tabla 1):

Tabla 1. Rasgos distintivos de la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento.

Rasgos distintivos entre la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento		
Rasgos	Sociedad de la Información	Sociedad del conocimiento
La sociedad de apoya en la convergencia de	Los soportes	Los contenidos
Predomina	El sistema	El sujeto
Tipo de información	Unívoca, unidireccional	Se reelabora, se interpreta, se comunica
Objeto de la información	Masiva, indiscriminada	Individual, discriminada
Centrada en	El fin	El proceso
Competencias	Localización de datos	Elaboración y desarrollo de la información
Demanda	Memorización y repetición	Comprensión y significado
Carácter	Democrático	Participativa

Fuente: elaboración propia.

Si nos fijamos en los rasgos de la sociedad del conocimiento nos daremos cuenta que ésta no es nada más que educar en la propia sociedad del conocimiento, ya que eso comportará que nuestra sociedad la conformen personas autónomas, críticas y capaces de transformar la información en conocimiento, capaces de actuar a fin con ellos mismos.

Una educación a fin a la sociedad del conocimiento enseñará para la construcción del propio conocimiento y aprender a construir el propio conocimiento requiere de saber “seleccionar la información adecuada de entre la mucha disponible, atender a diversas fuentes para comparar siendo conscientes de la posibilidad de sesgos ideológicos y/o de intereses existentes en las diversas fuentes, discernir, analizar a fondo la información, valorarla críticamente, integrarla de modo significativo en las estructuras cognitivas haciéndola propia, y utilizarla eficazmente para la vida” (Gargallo, 2001, p.3).

Por tanto, en la sociedad del conocimiento nuestro punto de mira debe de estar puesto no solo sobre los contenidos conceptuales, sino también sobre el aprendizaje de procedimientos y estrategias para manejar la información que permitirán que el alumno, el ciudadano, el profesional, la persona, siga construyendo su propio conocimiento a lo largo de su vida. “Tener acceso a la información, no significa para nada tener conocimiento [...]. No es suficiente con intentar que todas las personas accedan a la información, es necesario que todas las personas sean capaces de determinar a qué información quieren y desean acceder, qué realizarán con ella, y en qué proyecto la ubicarán” (Cabero, 2001, p.67).

Esta construcción del conocimiento mediante la transformación de la información conlleva saber cómo construir el propio conocimiento. Así, para alcanzar la sociedad del conocimiento es preciso desarrollar un aprendizaje reflexivo sobre el propio proceso de creación del conocimiento, aprender como uno mismo conoce, aprender a aprender.

Veamos que la competencia de aprender a aprender solo tendrá sentido si se enseña bajo un enfoque constructivista, si se tiene en cuenta que el conocimiento debe crearlo el sujeto, de manera individual o colaborativa, a través de su propia actividad.

Esta nueva sociedad de la información surgida a finales del siglo XX, deja atrás a la sociedad industrial y post industrial, por lo que el sistema educativo industrial queda totalmente obsoleto, la mecanización de un mundo basado en la producción masiva de objetos deja lugar a una sociedad de servicios e información en la que su motor son las ideas y creatividad. Todo ello producido por los avances espectaculares en ciencia y tecnología, los cuales también han dado paso a un mayor conocimiento de nuestras

estructuras cognoscitivas. Por todo ello, en educación dejamos atrás un sistema educativo basado en la repetición y memorización de contenidos, para apostar por el paradigma del constructivismo, el cual se ha aposentado en nuestro sistema educativo como el enfoque por excelencia necesario para dar respuestas a esta sociedad de la información.

El constructivismo será la muestra clara de este proceso ambicioso en el que nos encontramos en pro de una sociedad del conocimiento. Deja de ser suficiente la creación y acceso a la información y se apostará por el desarrollo, la transformación y difusión del conocimiento, en definitiva, por el sujeto único y original.

3.3 El constructivismo en la sociedad de la información

En los años 90 del siglo XX con el surgimiento de la sociedad de la información el paradigma constructivista se va aposentando como el modelo educativo predominante desde el cual se sirven los profesionales de la educación para llevar a cabo toda acción educativa.

Como decíamos su extensión no es una casualidad y esta es la cuestión que nos interesa, por ello hemos delimitado el constructivismo en la sociedad de la información. No pretendemos dar una explicación profunda de las diversas corrientes psicológicas que convergen en la postura constructivista, sino que siendo conscientes de que entre los principales enfoques constructivistas, también existen divergencias, intentaremos dar una visión unificada centrándonos en la concepción constructivista del aprendizaje escolar y poniendo el énfasis en la relación existente entre la realidad social y la teoría del aprendizaje. Con la finalidad de presentar al constructivismo como el paradigma educativo que da paso a la competencia de aprender a aprender tan necesaria en esta sociedad en proceso. Pozo (2007) a inicios de siglo ya nos advertía:

“las formas de aprender y enseñar son una parte más de la cultura que todos debemos aprender y cambiar con la propia evolución de la educación.[...]cada revolución cultural en las tecnologías de la información y como consecuencia de ello, en la organización y distribución social del saber, ha conllevado una revolución paralela en la cultura del aprendizaje, la más reciente de las cuales aún no ha terminado: las nuevas tecnologías de la información, unidas a otros cambios sociales y culturales, están dando lugar a una nueva cultura del aprendizaje que trasciende el marco de la cultura impresa y que debe de condicionar los fines sociales de la educación y, en especial, las metas de la educación secundaria” (p.37-38).

La nueva organización y distribución del saber, entendido como información y conocimiento hasta el momento, ha conllevado un cambio en nuestra concepción del mismo saber. En la sociedad de la información caracterizada por la transmisión de información y conocimiento a través de redes de comunicación, abiertas, globales y baratas y por los bancos de datos masivos y actualizados continuamente, el saber deja de ser sinónimo a posesión de información y conocimiento y se traduce como la “habilidad de hacer algo” con esta información y conocimientos.

"Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento. [...] Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde 'saber' es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. [...] es falsa la tesis de que a más conocimiento sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino. Esto es verdad (discutiblemente) en el mundo físico, pero no en el universo de los acontecimientos sociales" (Giddens, 1997, p.47).

El saber ya no equivale a la aglutinación de conocimientos estáticos y duraderos, sino que saber implica aprehender la información y el conocimiento de tal manera que generemos inestabilidad y cambio a nuestro mundo social y esto solo es posible si reelaboramos esta información y conocimiento apropiándonoslos.

Del mismo modo, la noción de inteligencia también queda alterada; a raíz de estos nuevos canales de distribución y creación de información y conocimientos las investigaciones sobre la inteligencia dan un giro dejando de lado la hipótesis de la inteligencia como una sola entidad fija para dar paso a la idea de la inteligencia múltiple. Beltrán (2003) nos destaca los estudios de Sternberg (1993) y su teoría triádica, que hacen referencia a tres clases de inteligencia (componencial, experiencial y práctica) y las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Ello nos lleva a dejar de identificar exclusivamente a la inteligencia con la pertinencia de información y cantidad de conocimientos o una capacidad potencial neurológica que no puede sobrepasarse, que es fija, y considerarla como un conjunto de estrategias que se pueden enseñar y cambiar (Perkins, 1987). “Este nuevo enfoque permite cambiar los objetivos de la educación y destacar, más que la comprobación de la capacidad potencial de los alumnos, el diseño de programas “instruccionales” que les permitan desarrollar al máximo sus habilidades o estrategias intelectuales, independientemente de cual sea su potencial inicial” (Beltrán, 2003, p. 63).

La nueva sociedad de la información pues trae consigo una nueva concepción del saber y de la inteligencia lo que generará una nueva cultura del aprendizaje. Esta permitirá al constructivismo aposentarse como paradigma educativo, que deberá ser tomado no como una teoría educativa, sino más bien como “un marco explicativo que partiendo de la consideración social de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas” (Coll y Solé, 2007, p.8).

Como decíamos la postura constructivista en educación se alimenta de aportaciones de diversas corrientes psicológicas, siguiendo a Coll (1996) Díaz Barriga y Hernández (2002) nos destacan el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la psicología sociocultural vigotskyana, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. Destacamos que Moshman (1982) ya reunió las distintas posiciones entorno a lo que denominó constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico, interpretaciones que han sido perfectamente integradas y asumidas por la comunidad educativa:

La enseñanza constructivista endógena se apoya en el constructivismo epistemológico de Piaget, este afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, por lo que se conoce algo cuando se ha modificado o transformado a través de la experiencia individual del sujeto. En el proceso de construcción de conocimiento entran en juego factores biológicos, genéticos y cognitivos, de este modo se explica que cada alumno tenga distintos ritmos de aprendizaje. En la enseñanza constructivista endógena los alumnos construyen su propio conocimiento al transformar y reorganizar las estructuras cognoscitivas que ya poseen, es decir, se asimilan los conocimientos cuando estos se adecuan o modifican a los anteriores conocimientos que poseíamos, de este modo se va creando un esquema mental cada vez más consistente.

En esta enseñanza pues, el lugar donde se realiza el proceso de construcción del conocimiento es el sujeto, lo que implica que el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje está reservado exclusivamente al alumno, dejando de lado al docente. El entorno creado por el docente facilita que se produzcan situaciones de asimilación, desequilibrio y cambio (Cubero 2005), y será deseable que el docente promueva estos ambientes de aprendizaje donde tengan cabida actividades de exploración, reto y descubrimiento, aunque cobra mayor importancia la exploración y el descubrimiento por parte del alumno que la instrucción directa del profesor.

La enseñanza constructivista exógena engloba las concepciones cognitivas del aprendizaje, como las de las teorías del procesamiento de la información o la teoría del aprendizaje social (Cubero, 2005). Supone que el mundo puede conocerse, existe una realidad objetiva al alcance del individuo y precisamente el aprendizaje resulta de la experiencia de esta realidad que implica comprensión e interpretación personalizada por parte del alumno. Considera al conocimiento como la reconstrucción de estructuras mentales que refleja la verdadera realidad exterior. A pesar de que se considera al alumno como activo en su proceso de aprendizaje, el factor principal que dirige el curso del aprendizaje no es el propio sujeto sino la guía externa de la realidad física o de los modelos sociales (Moshman, 1982).

Dentro del aula el aprendizaje que resulta de este enfoque didáctico se produce a través de que el alumno construya su conocimiento mediante la observación de modelos, y la imitación de lo que dicen y hacen esos modelos, generalmente tomando como modelo al docente por lo que se le otorga un gran protagonismo, en contraposición al constructivismo endógeno. Pero el aprendizaje del alumno, consecuencia del modelado, adquiere valor contemplando la premisa de que las interpretaciones y comprensiones pueden ser críticas, diferentes de las del modelo. La retroalimentación entre profesor y alumno cobra especial relevancia en esta enseñanza constructivista para que el alumno lleve a cabo una aplicación efectiva de las estrategias de aprendizaje.

Por último encontramos la enseñanza constructivista dialéctica, presentada como punto medio entre las dos anteriores, la cual se hace eco del constructivismo social de Vygotsky (1978). En la construcción del conocimiento no solo encontramos dos polos, el sujeto y lo conocido, sino tres, siendo el tercero la sociedad. Se asume que en el aprendizaje hay una interacción continua entre el alumno (factores internos cognoscitivos) y el contexto histórico, cultural y social en el que este se desenvuelve (factores externos), por lo que la interacción con los demás, tanto con los compañeros a través del trabajo colaborativo o como con los adultos, maestros, familiares, sociedad... Será parte esencial en el proceso de aprendizaje. Si en el constructivismo exógeno se parte de un cuerpo fijo de conocimiento por adquirir (realidad exterior objetiva) y en el constructivismo endógeno de un cuerpo cambiante de conocimiento, eso es de unas estructuras mentales del sujeto que van modificándose individualmente, en el constructivismo dialéctico el conocimiento es construido socialmente, los individuos lo construyen de manera colaborativa, se da una co-construcción activa con los otros y con uno mismo (Carretero, 2009).

Desde esta enseñanza el docente cobra una mayor relevancia en el proceso de aprendizaje del alumno que en la enseñanza constructivista endógena, se defiende la

figura del docente como facilitador, guía y copartícipe en la construcción del conocimiento de cada alumno. Pero a su vez, se advierte de que la ayuda al alumno para que construya su conocimiento no debe ser siempre tan explícita como en la enseñanza exógena, ya que será importante saber guiar al alumno de manera que no condicionemos su construcción personal ni propiciemos una repetición mecánica del conocimiento.

A nuestro parecer las tres visiones constructivistas se complementan entre sí: La actividad constructivista del alumno en los aprendizajes escolares prima en todas, se quiere dejar atrás la visión del alumno como mero receptor de información o reproductor de los saberes culturales, a la vez que tampoco se acepta la idea de que el desarrollo del alumno es la simple acumulación de aprendizajes. Todo ello casa perfectamente con nuestra distinción entre poseer información y conocimiento a la vez que vemos como el constructivismo se torna el contexto perfecto para nuestra definición de sociedad del conocimiento.

Díaz y Hernández (2002) nos dirán que “El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno. De esta manera, [...] se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget)” (pp. 28-29).

Este aporte por parte del sujeto que rebasa la información recibida desde el exterior, es el sentido, la comprensión, el significado que le otorga el propio sujeto. Por lo que el constructivismo defiende el conocimiento como un proceso de construcción de significado, “la construcción del conocimiento es una metáfora que utilizamos para expresar una realidad tan compleja como la del aprendizaje significativo, que permite que el alumno deje a un lado la metáfora del aprendizaje memorístico, puramente pasivo y acumulativo, y participe activamente mediante la elaboración de su propia interpretación de la realidad” (Beltrán, 2003, p. 62).

Esta búsqueda de aprendizajes significativos se relaciona perfectamente con la nueva cultura del aprendizaje propia de la sociedad de la información en progreso, con la idea del saber no como acumulación de información, sino como apropiación de esta a través de la comprensión que nos otorga la creación de un significado propio. A su vez entender el aprendizaje como la reconstrucción de significados y construcción de otros nuevos, permite dar cabida a la idea de Giddens (1997) del conocimiento como

inestabilidad del mundo social, ya que tanto la reconstrucción como la innovación de significados abren las puertas a nuevos quehaceres, a nuevos sujetos con posibilidades de acción.

Pero veamos cuándo se estima que se ha conseguido esta comprensión constructiva, comprensión tan deseada para alcanzar la sociedad del conocimiento, o lo que es lo mismo, cuándo decimos que se ha producido un aprendizaje significativo:

Aprendemos significativamente cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esta elaboración personal dependerá de la relación que pueda establecerse entre las estructuras cognoscitivas previas del alumno y la nueva información, por lo que aprender implica relacionar un conocimiento antiguo con uno nuevo. En este proceso puede ocurrir que los nuevos conocimientos encajen en nuestros esquemas previos, que nuestros esquemas deban ser modificados, es decir, adaptar los significados de los que estábamos provistos de forma que podamos dar cuenta del nuevo conocimiento, fenómeno o situación. Fijémonos que de este modo no solo modificamos los conocimientos que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de un modo personal, así apropiándonoslo. O la tercera opción que se basa en que nuestros esquemas previos se muestren inservibles y el nuevo conocimiento nos lleve a cambiarlos por completo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Como vemos pues el aprendizaje significativo como aprendizaje constructivista “no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y relaciones, a cada aprendizaje que realizamos” (Coll, 2007, p. 16).

De este proceso de construcción de conocimientos del que derivarán aprendizajes significativos, podemos extraer que para el constructivismo la influencia educativa debe entenderse en términos de ayuda dirigida a mejorar los procesos de construcción de aprendizajes significativos, con el objetivo de conseguir la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares (Serrano y Pons, 2011)

Veamos pues, que para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos se dé un aprendizaje significativo será esencial que todo docente esté predispuesto a:

- Conocer los conocimientos previos de sus alumnos. “Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza” (Díaz y Hernández, 2002, p. 40).

La consideración de los conocimientos previos se ve reflejada en la gran preocupación por que el currículo oficial y sus respectivas concreciones propicien una transición de cada curso académico apropiado en lo que se refiere a contenidos previos con relación a los contenidos del nuevo curso. Así destacando en la actualidad el énfasis en la coordinación entre el profesorado del mismo curso y cursos contiguos.

- Tener en cuenta factores motivacionales y efectivos de los alumnos. Eso es, proponer el aprendizaje de contenidos que se presenten como significativos para los alumnos, para que puedan ser relacionados con sus conocimientos previos y con su contexto de vida, tanto social como familiar, lo que les permitirá captar su potencial funcionalidad. Estos factores “desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela” (Díaz y Hernández, 2002, p. 43). Así, serán importantes tanto para que puedan aprender como para que podamos evaluar sus creaciones de significados.

Las experiencias de aprendizaje en contextos reales les harán captar a los alumnos los contenidos aprendidos con mayor riqueza significativa por poder estos ser relacionados con su experiencia. Por ello un aprendizaje interdisciplinar y una metodología operativa participativa ayudarán a que los contenidos y actividades se presenten ante los alumnos como significativos. El aprendizaje por proyectos o basado en la resolución de problemas es una muestra de la búsqueda en la ESO de aprendizajes significativos. En la misma línea Hernández Requena (2008) en la Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento expone:

“La manera en la que se presenta la información es de suma importancia. Cuando la información es introducida como una forma de respuesta para solucionar un problema, funciona como una herramienta, no como un hecho arbitrario y solitario. [...] A los estudiantes se les debe hacer hincapié en el

aula en las actividades completas, en detrimento de los ejercicios individuales de habilidades; actividades auténticas que resulten intrínsecamente interesantes y significativas para el alumno, y actividades reales que den como resultado algo de más valor que una puntuación en un examen.” (p. 28).

- Conocer los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas por las que trascienden los alumnos durante las diferentes etapas vitales. No se trata tanto de dirigir las enseñanzas a una edad concreta, sino más bien a unos alumnos con una madurez emocional e intelectual concreta.

Por lo expuesto, captamos como el aprendizaje significativo constructivo en el cual, no tiene sentido trabajar en el aula exclusivamente con el método expositivo ni con metodologías que solo contemplen la fase del aprendizaje receptiva, ha exigido y sigue haciéndolo un cambio no solo en el proceder de los profesores sino también en su actitud. A la hora de planificar lo deberemos hacer para que el alumno aprenda y no tanto para enseñar, ello supone mucho más esfuerzo ya que se deben tener en cuenta todos aquellos elementos y factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de cada alumno, lo que requiere de una educación personalizada y un currículum flexible. “Implica un delicado juego de equilibrios, puesto que es necesario que se respete el protagonismo del alumno y, a la vez, se garantice un nivel aceptable de rendimiento de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se vive” (Beltrán, 2003, p. 61).

Además, el grado de dificultad de extrapolar la teoría del constructivismo a la práctica es mayor, en el momento en que todo docente tiende a educar como lo han educado a él, ya que como indica el constructivismo en numerosas ocasiones aprendemos a través del modelaje y a su vez, puede que sea su única y propia experiencia de aprendizaje. Por ello será crucial que en la formación de los docentes se incluya una reflexión del propio aprendizaje, que se les enseñe a aprender a aprender para que ellos puedan adaptarse, entender y ayudar en los procesos de enseñanza aprendizaje de cada alumno.

Así, no bastará ya con que cada docente tenga los conocimientos específicos de su materia y un buen método didáctico para que estos sean asimilados por los alumnos, se necesitan diseñar actividades que permitan al alumno no solo una fase receptiva del aprendizaje sino también reactiva para que los conocimientos puedan ser integrados en sus estructuras previas. Así, educar para la construcción del conocimiento supone replantearnos como docentes nuestra estrategia de enseñanza para poder ser consecuentes con este nuevo modelo.

Siguiendo a Beltrán (2003), destacaremos cuatro puntos de vista desde los cuales la enseñanza puede contribuir a la construcción del conocimientos de los alumnos: el contextual, el comprensivo, el disposicional y el estratégico; pondremos el énfasis en este último por ser el que abrirá paso al desarrollo de la competencia de aprender a aprender tan necesario para alcanzar la sociedad del conocimiento.

El primer punto de vista hace referencia a todos los elementos del contexto educativo que contribuyen a la construcción del conocimiento, como son, las estructuras previas, las actividades, el trabajo colaborativo, la metodología, los materiales, etc. Es enfocado desde la mirada del docente que diseña y adapta los elementos que favorecen y hacen posible la construcción del conocimiento. Esta es una perspectiva contextual.

En el segundo punto de vista desde el que considerar la construcción del conocimiento nos pone el punto de mira sobre los efectos que tiene la construcción del conocimiento sobre el sujeto constructor. Este es un enfoque comprensivo, ya que se considera la comprensión del conocimiento que el alumno tiene como consecuencia de esa construcción, por lo que desde la educación se busca cómo se puede favorecer dicha comprensión. Este mismo enfoque es el que hemos añadido a nuestra cultura del aprendizaje con el surgimiento de la sociedad de la información, de él nos hemos servido para nuestra “nueva” concepción del saber que dio paso al constructivismo. Cuando alguien sabe “algo” es porque aprende y comprende ese “algo” y ello permite que se pueda hacer algo con ese conocimiento, ya sea transmitirlo, justificarlo o aplicarlo. Por ello afirmábamos que saber se puede traducir como “la habilidad de hacer algo”, por lo cual el docentes puede diseñar actividades que pongan en práctica esta comprensión, esa capacidad que antes de la construcción el alumno no tenía.

En tercer lugar, encontramos la perspectiva disposicional; todo proceso de construcción de conocimiento necesita de una disposición del alumno para relacionar la nueva información con los contenidos previos. No se necesita la misma disposición para repetir la información que para construirla y apropiársela, ya que esto último requiere de un mayor esfuerzo, de autonomía, de responsabilidad y de la aplicación de unas buenas estrategias de aprendizaje.

Por último, el punto de vista estratégico, a este es al que nos referíamos al inicio como el enfoque desde el que abordar la competencia de aprender a aprender. Contempla la construcción del conocimiento desde la perspectiva de las herramientas que emplea el alumno para llevar a cabo la construcción. Estas herramientas son las estrategias de aprendizaje que “permiten transformar la información en conocimiento y construirlo

significativamente: seleccionar, organizar y elaborar los datos informativos para extraer de ellos algún significado” (Beltrán, 2003, p. 62).

Esta perspectiva estratégica que se centra en ofrecer las herramientas mentales eficaces para la construcción del conocimiento a los alumnos tiene cabida gracias a la evolución que hemos destacado al inicio de nuestro concepto de la inteligencia humana; “el nuevo enfoque permite pasar de una consideración entitativa de la inteligencia a una consideración estratégica” (Beltrán, 2003, p. 63), la cual ha sido excelentemente integrada con el paradigma constructivista. Con ello se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje posibilitarán mejor que ninguna otra instancia la construcción del conocimiento, pero no bastará con las estrategias cognitivas, en esta sociedad necesitaremos de las estrategias metacognitivas que permitan al alumno saber qué proceso llevar a cabo para construir su propio conocimiento, estas estrategias coordinarán las estrategias cognitivas: “La finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988, p. 133).

La reflexión del propio proceso de construcción del conocimiento permitirá que el alumno aumente progresivamente el control de su aprendizaje, se responsabilice y vaya ganando autonomía para conseguir aprendizajes significativos por sí mismo a lo largo de toda su vida. Así, la competencia de aprender a aprender, que no es otra cosa que el aprendizaje de las estrategias metacognitivas, sumergirá al sujeto en un proceso de desarrollo de por vida guiado por la autosuperación y el autoperfeccionamiento.

Por lo que esta perspectiva constructivista estratégica desde la que como docentes podemos contribuir a la construcción del conocimiento nos ofrece el marco operativo para dar cuenta de cómo y bajo qué condiciones, la enseñanza debe promover el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. A nuestro parecer, la ESO debe tener un papel fundamental en el desarrollo de las estrategias tanto por los contenidos curriculares que lo permiten como el momento de madurez y a su vez desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en el que se encuentran los alumnos. En este trabajo queremos referirnos a ello no solo por lo expuesto a lo largo del marco teórico, es decir, para desde la educación ayudar a trascender a la sociedad del conocimiento sino también porque desde nuestra experiencia detectamos esta perspectiva de la construcción del conocimiento no se está considerando al mismo nivel que las otras tres, ya sea porque suscita mayor complicación asumir esta tarea en las planificaciones o porqué los docentes en multitud de ocasiones no pueden operar de modelaje. Estas

cuestiones las trataremos a continuación, después de exponer que medidas educativas tanto legislativas (Ley Orgánica de Educación, 2006), como en la práctica directa en el aula se han ido estableciendo para integrar este punto de vista de la construcción del conocimiento que hace referencia a las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

3.4 La Competencia de aprender a aprender

Con el advenimiento de la sociedad de la información hemos visto como los constructos psicológicos clásicos, como el de “saber”, “conocimiento”, “inteligencia”, a los que podemos añadir “aptitud”, “habilidad” y “capacidad” resultaban insuficientes para el éxito de nuestro sistema educativo, con lo que progresivamente se ha ido creando una nueva cultura del aprendizaje en la que estos se han actualizado, a la vez que nuevos constructos han adquirido un papel fundamental en nuestra educación, lo que se ha visto reflejado y a su vez impulsado por la legislación educativa. Este es el caso de las Competencias (Serrano y Pons, 2011).

Fijémonos en que con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE, 1990) el fin de la educación centrado en el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos se estipulaba que debía ser alcanzado con la consecución de unos objetivos; estos objetivos eran expresados en capacidades. No fue hasta 2002 en la LOCE donde se citaron explícitamente a las competencias de aprendizaje en la legislación educativa española, en el artículo 18º y 3º donde se establece la evaluación general de diagnóstico de educación primaria y de educación secundaria respectivamente: “Las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 97 de esta Ley, realizarán una evaluación general de diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta evaluación general carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos” (p. 45197).

Esta incorporación de las competencias vino propulsada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que viendo la complejidad que estaba alcanzando nuestra realidad a través de los rápidos y continuos cambios económicos sociales y políticos e intentando abordar con prevención aquellos cambios que estaban por venir relacionados con las nuevas tecnologías y la aceleración de la globalización, en 1997 inició el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO) para identificar y definir las competencias clave “necesarias para llevar una vida personal y social valiosa en un Estado democrático moderno” (DESECO, 1999, p. 11). Desde aquí

mismo es desde donde se puso en marcha el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) con el fin de medir el nivel de competencias de jóvenes y adultos.

Debemos destacar empero que fue en la Ley Orgánica de Educación (2006), donde se establecieron las 8 competencias básicas y se relacionaron estas con la adquisición de los contenidos y objetivos curriculares; se trató pues de una innovación que afecta al conjunto de la planificación, desarrollo y evaluación curricular y que exige cambios en el proceder dentro del aula, eso es, en aspectos metodológicos y organizativos, lo que implica también un cambio en la formación y mentalidad del profesorado. En la identificación de las competencias fueron claves las aportaciones de las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. En el Anexo I del Real Decreto 1631/2006 dedicado a las competencias básicas podemos apreciar la siguiente definición de ellas: “Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (p.1).

Veamos como la educación por competencias casa perfectamente con lo expuesto en este TFM, el aprendizaje a través del desarrollo de las competencias implica mucho más que la memorización de información o la acumulación de conocimientos y este algo más va dirigido a la práctica, a la operatividad de lo aprendido y señala directamente a la actividad del propio sujeto a la hora de aprender. En la sociedad del conocimiento y el paradigma constructivista, es necesaria una comprensión, una creación de significados que nos permita hacer nuestros los conocimientos para poder resolver cualquier situación problemática concreta y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

“El hecho de ser competente exige más que la simple adquisición de conocimientos y habilidades [...], es la capacidad de poner en práctica de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos, aptitudes y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas. [...] Las competencias implican la capacidad de utilizar estos conocimientos y habilidades en contextos y situaciones diferentes. Esta aplicación requiere comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de las acciones” (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008, p.27-28).

Por lo que el aprendizaje por competencias se relaciona perfectamente con la sociedad del conocimiento, ya que nos permite aportar ese algo más que reclamábamos a la de la información, la comprensión, el significado y la propia reflexión, además de buscar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida a través de una formación integral.

Fijémonos en que las competencias están ligadas no solo con los contenidos conceptuales, sino sobre todo con los procedimentales, con la adquisición de las habilidades para hacer algo, eso es el saber hacer; también se le otorgará el mismo protagonismo al saber ser y convivir, apostando por equiparar el desarrollo de valores y actitudes con el aprendizaje de hechos, datos y conceptos, buscando pues el desarrollo integral de la persona. La distinción entre estos tres saberes queda expuesta en la modificación de la LOE, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), la cual contempla una Orden en la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Dice así:

“Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser)” (Orden ECD/65/2015, p. 6987). Por otro lado, la Unidad Europea de Eurydice (2002) en su publicación sobre las competencias clave, ya exponía que el constructivismo, concretamente el socioconstructivismo, era el marco teórico ideal para integrar el aprendizaje por competencias, ya que requería de la actividad del sujeto a la vez que tenía en cuenta el contexto y como hemos dicho, ser competente es saber aplicar los conocimientos, aptitudes y actitudes aprendidas adaptándolos a cualquier contexto. Así, quedaba ya establecido que el paradigma constructivista impulsaba el carácter transferencial y transversal de las competencias.

Llegados a este punto podemos captar como la legislación educativa, a través de sus leyes y modificaciones, también ha evolucionado en pro de una adaptación a la sociedad de la información, a la vez que se ha propuesto impulsar a la sociedad hacia la sociedad del conocimiento mediante el aprendizaje por competencias. Si bien es cierto en este contexto hay una competencia que gana todo el protagonismo, esta es la competencia de aprender a aprender. En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) se describe como "la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupo" (p. 394/16).

Como hemos indicado las competencias están dirigidas hacia el hacer, por lo que los contenidos procedimentales ganan un gran valor y su aprendizaje pasa a ser fundamental, pues veamos que el desarrollo de la competencia de aprender a aprender no es otra cosa que la enseñanza de procedimientos de aprendizaje y de reflexión

explícita y consciente acerca de cuándo, cómo, y por qué utilizamos estos procedimientos (Monereo, et al. 2001).

Desde esta definición podemos recuperar el punto de vista de la enseñanza constructivista estratégico, desde el cual aprender a aprender no es otra cosa que conocer los procedimientos que uno lleva a cabo para construir su propio conocimiento, a la vez que uno mismo es capaz de regular este proceso de aprendizaje. Así, encontramos dos vías que deben considerarse conjuntamente, por un lado el conocimiento de nuestras estrategias cognitivas (procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender) y por el otro la autorregulación de las propias estrategias (reflexión y decisión consciente e intencional del alumno).

Vemos pues, que las estrategias son las herramientas con las que construimos nuestros aprendizajes significativos, pero desarrollar la competencia de aprender a aprender no se agota en aprender estrategias como meras técnicas o procedimientos para poder construir nuestros propios significados, aprender a aprender requiere de un aprendizaje estratégico y este será posible cuando estas estrategias vayan acompañadas de un sistema de regulación durante todo el proceso, lo cual implica una reflexión consciente del alumno y un control constante del proceso de aprendizaje que le permitan generar un conocimiento condicional.

Por lo que aprender a aprender supone un reto, que a nuestro parecer, va más allá de enseñar a aprender, aprender a aprender es aprender a pensar estratégicamente para poder obrar estratégicamente. De este modo nuestro objetivo educativo no puede ser otro que el desarrollo del pensamiento estratégico, que al referirse a estrategias por si solo cobra una dimensión fáctica, por lo que no será otra cosa que comportamiento estratégico:

“En definitiva, parece haber una coincidencia en enfatizar la imbricación del concepto de estrategia con la “serialidad” del pensamiento, al mismo tiempo que con su capacidad de autorregulación más o menos consciente. Podríamos decir, en consecuencia, que una estrategia se caracteriza, no sólo por la representación detallada de una secuencia de acciones, sino también por una particular *cualidad* de dichas acciones. Lo que estamos planteando es una disquisición, latente en la bibliografía especializada, entre una consideración “sustantiva” de la estrategia como un conjunto de operaciones ordenadas, aunque con un carácter más o menos flexible, frente a una consideración, que podríamos denominar “adjetiva”, inherente a determinadas formas de actuar. Dicho de un modo más simple, entre el término de “estrategia” y el de “comportamiento estratégico” (Montanero y León, 2010, Prf. 3).

Nosotros pues, con la consideración de la doble línea en la que se mueve el desarrollo de la competencia de aprender a aprender estamos apostando por la complementación de la consideración sustantiva y la adjetiva del término estrategia. Fijémonos que cuando Montanero y León (2010) hablan de la acepción adjetiva están teniendo en cuenta la autorregulación (pensamiento estratégico), esta es la que da una particular cualidad a las acciones, las torna estratégicas introduciéndolas en todo un comportamiento estratégico. De hecho nos atrevemos a afirmar que si no añadimos a la concepción sustantiva la adjetiva las estrategias dejan de serlo y se quedan en un nivel inferior de la jerarquización, como son las habilidades, las técnicas y los procedimientos.

Si exponemos brevemente la jerarquización de los procesos cognitivos que establecen Pozo y Postigo (1993) captaremos fácilmente la distinción operativa que hay entre estos términos que usamos en nuestra comunicación no formal a menudo como sinónimos, lo que nos ayudará a captar la dimensión que abarcan las estrategias y el aprendizaje estratégico:

En el nivel superior encontramos las estrategias, distingue entre estrategias de procesamiento de información, estrategias de apoyo y estrategias metacognitivas; las primeras se encargan de la selección, organización, elaboración e integración de la información y se encuentran al mismo nivel que las de apoyo, que son aquellas que se refieren al querer aprender, a la motivación, al ambiente para aprender, etc. Las estrategias metacognitivas se encuentran arriba del todo, ya que se encargan de planificar, controlar y revisar las estrategias de procesamiento de información que intervienen en un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje; forman parte del sistema de regulación.

Por debajo de las estrategias encontramos las habilidades, destrezas o técnicas de estudio como pueden ser realizar esquemas, subrayar, resumir, tomar apuntes, etc. Se distinguen de las estrategias porque pueden utilizarse de manera inconsciente o consciente y las estrategias siempre se utilizarán conscientemente. Así, estas habilidades técnicas o destrezas “no constituyen por sí mismas estrategias de aprendizaje, a no ser que se integren en una secuencia planificada de acciones orientadas a un fin y se ajusten y adapten con flexibilidad en función del contexto de aprendizaje” (Gargallo y Ferreras, 2000, p. 17). Eso es, será necesaria una reflexión del alumno y un seguido de tomas de decisiones autorreguladas metacognitivamente. En este mismo nivel también podemos situar a los conocimientos específicos de cada materia o de un tema determinado; es necesario tener en qué emplear las estrategias de aprendizaje.

En el nivel inferior se ubican los procesos y operaciones básicas, como pueden ser el pensamiento abstracto, la memoria a corto o largo plazo, la capacidad reflexiva, etc. Estos se tornan operativos en su puesta en práctica a través de las habilidades. Vemos pues, que las estrategias de procesamiento de información integran destrezas, habilidades y/o técnicas, que a su vez incorporan procesos y operaciones básicas y que han de ser reflexionadas, controladas y evaluadas por las estrategias metacognitivas. En definitiva, para que las estrategias sean verdaderas estrategias será primordial usarlas de un modo estratégico. (Gargallo y Ferreras, 2000).

Una vez delimitados los márgenes de qué son las estrategias de aprendizaje mediante la distinción de otros procesos cognitivos y defendida la complementación de la acepción sustantiva y adjetiva del constructo nos será más sencillo presentar y desengranar la definición de estrategia que para nosotros merece una mayor atención. Primeramente empero, siguiendo a Montanero y León (2010), destaquemos las tres características esenciales de toda estrategia que nos servirán para introducir la definición definitiva: serialidad, interactividad y funcionalidad.

La primera hace referencia a la naturaleza serial y secuencial, toda estrategia, como hemos dicho, se relaciona con la puesta en práctica de un seguido de procedimientos que tienen por objetivo alcanzar un fin; pero nosotros no nos quedamos aquí, esto sería prestar atención solo a la acepción sustantiva y por ende, asumir que el concepto de estrategia redunde en la misma idea de procedimiento. Los procedimientos que integran acciones articuladas de manera autorregulada, eso es, que se adaptan de un modo deliberado e intencional a las condiciones de la tarea durante todo el proceso, son los que caracterizan a las estrategias, por lo que estas no pueden reducirse a rutinas automatizadas. Beltrán (2003) nos dirá: "Las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, mientras que las técnicas son marcadamente mecánicas y rutinarias" (p. 56)

La segunda característica, la interactividad, hace referencia a las estrategias como una toma de decisiones, esta es la clave de la acepción adjetiva, veamos que Montanero y León (2000) nos advierten de aquellos estudios donde se reduce a la estrategia a la mera elección de procedimiento, destacando como distinción entre la primera (estrategia) y el segundo (procedimiento) la elección. De este modo se puede reducir a las estrategias a un conocimiento declarativo; evitando esta simplificación estereotipada de las estrategias, nos hacemos eco de la interactividad por la que se caracteriza toda estrategia, lo que implica no elegir, sino tomar decisiones y para ello se requiere valorar los factores internos y externos de la propia tarea que interactúan, creando

conocimiento condicional a través de la planificación del alcance de los propios objetivos.

Por último, la funcionalidad, con ella se quiere destacar la función de mediación y regulación que tienen las estrategias sobre los procesos cognitivos. Por lo que decimos que las estrategias son las herramientas que nos permiten construir aprendizajes significativos. Esta característica la hemos visto en la jerarquización de los procesos cognitivos de Pozo y Postigo (1993).

Llegados a este punto diremos que la definición de estrategias que mejor se coordina con este TFM es la facilitada por Monereo (2007): Las estrategias son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p. 27). Así, podemos determinar que un alumno hace uso de una estrategia de aprendizaje cuando ajusta su comportamiento a las exigencias de una tarea (objetivo educativo) y a las circunstancias en que tiene lugar, considerando también sus puntos fuertes y débiles a la hora de aprender.

Se puede apreciar pues que el aprendizaje estratégico propio para desarrollar la competencia de aprender a aprender, requiere de un autoconocimiento profundo y para llegar a adquirirlo será primordial que desde la Escuela los docentes con sus actividades inciten a ello, promuevan la reflexión del propio aprendizaje de cada alumno. En consonancia Castelló (2006) postula que “disponer de una estrategia de aprendizaje supone tomar una decisión consciente en función de la demanda y de las condiciones personales, en especial del autoconocimiento. Debemos enseñar diferentes estrategias para que los alumnos puedan decidir cuál les resulta más útil en función del objetivo de aprendizaje” (p. 35).

Este ocuparse del propio conocimiento, es decir, de qué manera ocurre el proceso de conocimiento en uno mismo, es lo que conocemos como metacognición; consiste en saber el qué, el cómo, el porqué y el para qué de una tarea y a su vez, en conocerse a uno mismo en lo que respecta al modo de aprender. El uso adecuado de las estrategias dependerá de nuestro conocimiento sobre el conocimiento y sobre nuestro propio conocimiento. Por lo que el aprendizaje estratégico precisa de una buena metacognición, con la finalidad de conseguir una autorregulación durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde este enfoque metacognitivo se nos pone el énfasis no solo en las estrategias cognitivas, sino también en las estrategias

metacognitivas que serán las que posibilitarán tener consciencia y control sobre nuestros procesos estratégicos y disposicionales.

Si nos fijamos la meta final es que todo sujeto se responsabilice de su proceso de aprendizaje y vaya adquiriendo autonomía, con el fin de que pueda seguir aprendiendo y resolviendo cualquier situación problemática a lo largo de toda su vida. Recordemos que lo que queremos es formar personas que creen el mundo en el que quieren vivir (construyan sus propios significados) alcanzando así, la sociedad del conocimiento.

“Cuando un sujeto conoce los procesos fundamentales que tiene que activar a lo largo del aprendizaje y tiene los mecanismos de control adecuados para regularlos, se puede considerar que es autónomo e independiente, y que tiene el control del aprendizaje en sus manos. [...]La acentuación de la reflexión acerca de los procesos meta-cognitivos permitirá al estudiante aumentar progresivamente el control sobre su propio aprendizaje y romper las ataduras de dependencia que, al principio, ha tenido que establecer. Todos los demás objetivos son instrumentos o medios con los que se pretende lograr la autonomía del estudiante” (Beltrán, 2003, p.64).

Veamos que el aprendizaje autorregulado le proporcionará autonomía al alumno no solo permitiéndole controlar el proceso de aprendizaje mientras uno mismo lo lleva a cabo, sino que integrando las estrategias metacognitivas, nos proporciona la posibilidad de diseñar y planificar planes de acción ajustados a metas previstas, eso es, el conocimiento condicional, la valoración de caminos alternativos, la toma de decisiones conscientes e intencionales y finalmente, después de controlar y reajustar las acciones al proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el objetivo (aprendizaje), requerirá de una autoevaluación. La reflexión crítica final es primordial para adquirir un aprendizaje autorregulado, un aprendizaje estratégico, es la que abrirá las puertas a la autosuperación de cada persona, a su desarrollo perfecto.

Detectamos pues con lo expuesto, que el aprendizaje autorregulado acompañará a todo aprendizaje estratégico, uno implica al otro, hay una relación bidireccional entre ellos.

“Desde nuestro punto de vista, cuando estamos hablando de aprendizaje autorregulado estamos hablando de aprendizaje estratégico, un concepto claramente ligado a la autonomía, y también a la responsabilidad. Y ello es así porque el aprendiz estratégico gana en autonomía y también en responsabilidad. Aprender estratégicamente supone funcionamiento autónomo y también implica desarrollar la responsabilidad” (Gargallo, 2011, p. 4).

Así, una vez hemos abordado el cómo enseñar a aprender a aprender, eso es desde un enfoque metacognitivo desarrollando un aprendizaje estratégico y autorregulador, nos parece el momento oportuno para presentar una clasificación de las estrategias de aprendizaje. Precaviéndonos empero, de no pervertir con el aislamiento de unas de otras la visión integradora que venimos dando necesaria para desarrollar en nuestros alumnos la competencia de aprender a aprender, o lo que es lo mismo, un comportamiento estratégico.

Cabe decir que hemos hecho un repaso a algunas de las múltiples clasificaciones de estrategias de aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1986; Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1997; Monereo, 1991; Bernardo, 2007; Beltrán, 1993; Ramírez, 2001.) y queremos destacar la clasificación llevada a cabo por Gargallo (1997) en su Programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación secundaria obligatoria y educación permanente de adultos. Su clasificación se adapta perfectamente con la jerarquización expuesta de los procesos cognitivos (Pozo y Postigo, 1993) y en general con el desarrollo de todo nuestro TFM. Como precedente a esta clasificación que se muestra ya trabajada y sintetizada, nos parece de un modo muy clarificador, se puede consultar Gargallo (1995).

Tabla 2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.

Metacognitivas	1. Estrategias metacognitivas de regulación y control	1.1Conocimiento	
		1.2Control	1.2.1 Estrategias de planificación
			1.2.2 Estrategias de evaluación, control y regulación
Motivacionales	2. Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo	2.1 Estrategias afectivo-emotivas y motivacionales	
		2.2 Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	
Cognitivas	3. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información		
	4. Estrategias de procesamiento y uso de la información	4.1 Estrategias de adquisición de información	
		4.2 Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información	
		4.3 Estrategias de personalización y creatividad	
		4.4 Estrategias de repetición y almacenamiento	
		4.5 Estrategias de recuperación de la información	
		4.6 Estrategias de comunicación y uso de la información	

Fuente: elaboración propia.

En esta clasificación se aprecian las actualizaciones presentadas en el XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación (Gargallo, 2011), estas son la inclusión de las estrategias de adquisición de información (4.1), que sustituyen a las estrategias atencionales dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea, y la derivación de las dos estrategias de control, las estrategias de planificación (1.2.1) y las estrategias de evaluación, control y regulación (1.2.2). Por nuestra parte hemos añadido la distinción entre estrategias metacognitivas (facilitadoras del conocimiento del propio aprendizaje y control, dirección, aplicación de las estrategias cognitivas), cognitivas (facilitadoras del conocimiento) y motivacionales (facilitadoras del querer y del control del contexto) (Ramírez, 2001).

Estas actualizaciones que Gargallo (2011) ha introducido tienen su cobijo en la sociedad de la información y no hacen otra cosa sino que mostrar las exigencias educativas que venimos defendiendo; en un mundo caracterizado por la sobreinformación y el conocimiento efímero, será vital desarrollar estrategias para acceder a esta información, será vital enseñar estrategias para gestionar la información y a su vez un aprendizaje autorregulado que nos permita seguir aprendiendo a lo largo de nuestros tiempos.

4. Propuesta de intervención

4.1 Análisis de la situación actual y propuesta de mejora

Con lo expuesto en este TFM hemos detectado las exigencias de nuestra sociedad de la información en tránsito y en su consideración hemos planteado un marco teórico desde el que responder en términos educativos a dichas necesidades planteadas. Ahora es el momento de plantearnos si la idealización teórica se está aplicando en la práctica de las aulas de Educación Secundaria de nuestro sistema educativo y si no es así deberemos exponer por qué para que nuestra pequeña propuesta de mejora pueda arrojar un poco de luz en esta disonancia teórico-práctica.

La sociedad del conocimiento necesita de alumnos con un comportamiento estratégico, o lo que es aún más importante, las personas para desarrollarse en plenitud e íntegramente en esta sociedad de la información precisan de un aprendizaje estratégico, la cuestión es: ¿desde la Educación Secundaria se está propiciando que los alumnos aprendan estratégicamente?

Nuestra respuesta es que no, de acuerdo con Nisbet y Shucksmith (1987) pensamos que la mayoría de los alumnos de nuestras escuelas de Educación Secundaria son capaces

de aprender mucho mejor de lo que lo hacen. Y “el factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia, y esta capacidad raras veces es enseñada o alentada en la escuela” (Nisbet y Shucksmith, 1987, p. 47). Esta capacidad no es otra que la de aprender estratégicamente, aprender autorreguladamente.

Detectamos que esta carencia del desarrollo de la competencia de aprender a aprender en nuestro sistema educativo deriva por un lado de la relación entre la propia naturaleza de las estrategias de aprendizaje con el Diseño del Currículo Oficial (DCO) y por el otro, de la formación de los docentes.

Lo que queremos transmitir es que el modo de enseñar a aprender estratégicamente requiere de un contexto educativo concreto que en multitud de ocasiones se contradice con lo que desde el DCO se establece, por lo que nos atrevemos a decir que llevado a la práctica él mismo se contradice; lo más rápido de captar es la cantidad de contenidos conceptuales estipulados para un curso académico y sobretodo los sistemas de evaluación. Si bien es cierto legislativamente se habla de una evaluación continua y formativa, la realidad es que desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se establecen pruebas externas a los centros, que tienen por finalidad centralizar el control de la educación, así pudiendo supervisar y regularizar los contenidos de los distintos niveles y los títulos educativos y que a su vez, establecen pues los objetivos educativos que deben marcarse los docentes para sus alumnos. El problema es que estas pruebas están ancladas en la sociedad industrial, pueden superarse y a menudo deben, a base de memorización y repetición de conocimientos declarativos referidos a contenidos conceptuales o procedimentales, lo que no propicia que los profesores tengan el tiempo ni la motivación de enseñar a los alumnos a construir sus propios significados, a reflexionar como lo hacen y a tomar decisiones sobre su aprendizaje. Aunque hacerlo les permitiría a la larga poder aprehender todos esos contenidos mejor y no debiendo emplear mayor tiempo, al contrario.

Por lo que un aprendizaje estratégico exige que el papel del docente cambie, y la relación con sus alumnos también, pero este sistema de evaluación con sus respectivas pruebas, ejerce una fuerte presión para que esto no ocurra; fijémonos que en la última actualización legislativa, la modificación de la LOE, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), las pruebas externas son más numerosas, abarcando la Educación Primaria también y se establece que las notas servirán para realizar un ranking de centros, a lo que Andreas Schleicher (subdirector de Educación de la OCDE y coordinador del informe PISA) ya alertó que podía ser perjudicial para los centros y nosotros añadimos, para los docentes y el aprendizaje estratégico de los

alumnos. A parte de reflejar el contexto socioeconómico de cada centro, lo que sucede es que se pone una mayor presión sobre los docentes, su trabajo se ve evaluado y expuesto a través del ranking de un modo injusto y por lo que al fijarse la manera de evaluar y con ello unos criterios concretos, los docentes se ven forzados a enseñar a los alumnos a superar esos exámenes en sus clases y a asumir los mismos criterios de evaluación. Criterios que generalmente no tienen en cuenta la construcción de significado del propio alumno, su comprensión, que es la finalidad última del aprender a aprender, que el alumno pueda seguir autónomamente comprendiendo su mundo.

“Enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores” (Tedesco, 2003, p. 8).

Por otro lado, hemos destacado la formación de los docentes. Cabe decir que esta cuestión también depende del MEC, tanto la formación inicial como el reciclaje, pero también es cierto que todo docente debe asumir que su profesión exige de su interés y voluntad por actualizarse. En las habilidades del docente recae que los alumnos aprecien el proceso de aprender como estratégico, la utilidad de crear conocimiento condicional teniendo en cuenta la tarea y sus facilidades y dificultades y valoren el progreso en su aprender cuando la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de una tarea les sirve para aprehender y comprender mejor en la siguiente.

Pero con frecuencia se cree que es suficiente que los alumnos aprendan los contenidos procedimentales de cada materia especificados de un modo preciso en el currículo, y se descuidan aquellos procedimientos que refieren al aprendizaje, con lo que tenemos alumnos que aprenden procedimientos pero esto sigue siendo insuficiente para generar aprendices estratégicos. Hace falta la asunción de responsabilidad por parte de los docentes para que se genere en el aula una cultura del aprender a aprender entre los alumnos, Tedesco (2003) defiende que el papel del docente debe de ser el de acompañante cognitivo, su tarea es exteriorizar aquellos procesos mentales que van implícitos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en esta misma línea Montanero y León (2000) dirán que el docente que enseña a aprender a aprender debe ser capaz de:

“Desglosar explícitamente cada conocimiento procedimental, en función de sus metas y operaciones más simples; analizar los conocimientos declarativos específicos y las habilidades previas que se requieren; organizar el conocimiento condicional necesario, relativo a las características personales, contextuales y específicas de la tarea que enriquezca la toma de decisiones sobre la mejor ejecución de aquellas operaciones” (párr. 30).

Así, estos tres pasos deben quedar expuestos a la luz frente a nuestros alumnos: Planificación de procedimientos (estrategias metacognitivas), estrategias cognitivas y conocimientos declarativos, y conocimiento condicional (características de la tarea y autoconocimiento). Somos partidarios de que todos los docentes de todas las materias integren en su modo de explicar los contenidos estos tres momentos, es decir, que los acompañen de explicaciones de cómo ellos lo han aprendido y sugieran opciones para que los alumnos tomen sus decisiones conforme su propio autococnocimiento. Lo primero de lo que preocuparse no es tanto de que el alumno aprenda unos contenidos concretos, sino de cómo queremos que los aprenda, que aprenda a tener un comportamiento estratégico, despertar su potencial mental autorregulador. Para ello es fundamental que desde los centros se trabaje de manera coordinada no solo para extender la cultura del “aprender a aprender” entre los alumnos, sino también la de “enseñar a aprender a aprender” entre los profesores (Gargallo, 1997). Nuestra propuesta de intervención tiene por objetivo esto mismo.

Creemos que es primordial para conseguir este propósito que se contemplen en la planificación de las unidades didácticas actividades que permitan incorporar métodos basados en la regularización del lenguaje, lo que facilitará la transferencia del control expresado por el docente a la propia práctica del alumno, así propiciando su pensamiento estratégico; algunos métodos destacados son la autointerrogación, la discusión metacognitiva, el trabajo colaborativo, o el modelado.

La modelización del docente es lo que precisamente defiende Tedesco (2003) con la metáfora del profesor como acompañante cognitivo y lo que destacamos como fallo de nuestro sistema educativo por no cumplirse en muchos casos:

“El “acompañante cognitivo” debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego poco a poco ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas” (p.8).

La premisa que estamos incorporando en la Educación y en concreto y especialmente en la Educación Secundaria, es que para que los docentes capten la magnitud de enseñar estrategias de aprendizaje, lo que representa en una persona la inquietud de aprender a aprender, tener conocimiento metacognitivo y desarrollar un aprendizaje autorregulado, será vital que ellos sean aprendices estratégicos. El profesor es el modelo de los alumnos para conocer cómo se aprende, es el encargado de exponer el esqueleto del proceso de aprendizaje y ello requiere un esfuerzo, un autoconocimiento metacognitivo, y un aprendizaje autorregulador que permita exponer lo que habitualmente es táctico e implícito. Lo cierto es que quienes hemos aprendido estratégicamente nunca dejamos de hacerlo y con el tiempo ya no solo reflexionas sobre cómo aprendes tú mismo sino cómo lo hacen los demás, ello te permite entender que la toma de decisiones en este proceso es fundamental y como docente te permite empatizar con los procedimientos de aprendizaje de los alumnos y ayudarlos cuando no comprenden algo o asumir que un compañero puede proporcionarle la estrategia adecuada antes que tú.

Con el tiempo, a base de la autorreflexión y la guía del docente el alumno se irá emancipando de su acompañante cognitivo, él solo se automotivará para seguir aprendiendo a aprender y el aprendizaje estratégico le resultará innato a su ser. Veamos que la vivencia de la autonomía que captamos cuando conocemos de un modo estratégico es automotivadora, proporciona seguridad en uno mismo y la autosuperación implícita en el aprender, lo que contribuye eficazmente a la mejora de los aprendizajes de todas las materias.

Desde esta perspectiva el ideal de profesor cambia, si nos fijamos en Educación Secundaria, a diferencia que en Primaria, el perfil de profesor es el de especialista en su disciplina, por ejemplo nosotros en Filosofía o Historia. Estamos de acuerdo con que ya hace unos años que se proclama que lo importante no es tanto saber sobre un tema como tener habilidades para contarlo, pero esta afirmación sigue arraigada a la sociedad industrial, a los métodos expositivos que solo ejercitan la fase receptiva del aprendizaje, lo primordial ahora es que enseñe estratégicamente. Aún estamos lejos de que nuestro sistema educativo lo garantice, aunque la puesta en marcha de este master de formación del profesorado es un comienzo. Sustituye a un curso, el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) donde se profundizaba poco en la formación pedagógica, pero si bien es cierto por un lado, hace falta mayor oferta formativa para licenciaturas como la nuestra, Filosofía, y a su vez, hacer políticas que revaloricen la profesión y no que la desprestigien.

Fijémonos en que la formación principal de los docentes de Secundaria se establece en las universidades donde se enfoca la enseñanza a la formación de investigadores-especialistas, en ningún caso hay la opción de especializarse en esa disciplina aplicada a la educación, esto es muy claro en carreras como la de Historia, en la que los alumnos se definen como futuros historiadores y no como profesores de historia, lo mismo ocurre en Ciencias y Artes. Parece que en este nivel la vocación de profesor no influye tanto sino más bien uno se decide por falta de otras salidas profesionales.

Destacamos empero, que esta dicotomía entre pedagogo y especialista puede ser superada en Historia, que es la que nos concierne, enseñando a los alumnos a través del método del historiador, que no es otra cosa que enseñarles a aprender a aprender, aprender como aprende el historiador.

Estamos en un círculo vicioso, si enseñamos a los estudiantes a ser aprendices estratégicos, conseguiremos profesores estratégicos. Con lo cual concluimos que necesitamos de profesores estratégicos “que aprendan los contenidos de su especialidad de forma intencional, empleando estrategias de aprendizaje, que planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente, que enseñen estrategias de aprendizaje a sus alumnos a través de contenidos” (Huertas, 2007, p.1).

Llegados aquí vemos que hemos puesto de manifiesto las dos cuestiones principales que, según nuestro criterio, están frenando el desarrollo de la competencia de aprender a aprender dentro de las aulas, lo que nos guía para establecer nuestra propuesta de intervención. Nos es esclarecedor para nuestra propuesta en tanto que nos permite saber a qué contexto educativo nos atenemos para enseñar a aprender y a su vez, proponer algo coherente, que esté a nuestro alcance, que permita mejorar la realidad actual de este contexto. Después de lo expuesto pues, nos parece preciso que trabajemos para que el docente tenga más herramientas para poner en práctica el comportamiento estratégico de los alumnos.

Antes de ello, en pro de una mejor herramienta hagamos un repaso a como se han llevado a cabo las propuestas de intervención educativas relativas al desarrollo del aprendizaje estratégico, para de este modo posicionarnos, según donde encaje nuestra idea de estrategias y contextualizar adecuadamente nuestra propuesta; siguiendo a Gargallo (2011) encontramos dos vías: los programas extracurriculares y los programas curriculares.

Los programas extracurriculares parten de una preconcepción de las estrategias generalista, algunos de los programas más conocidos son los de “enseñar a pensar”. Consisten en entrenar a los alumnos en habilidades básicas o técnicas para que estos

puedan después aplicarlas en su aprendizaje escolar constituido por actuaciones cognitivas más complejas. Se presentan desvinculadas de los contenidos por lo que se torna muy complicado el éxito de su transferencia en las tareas de la escuela o de su vida. Además como, venimos diciendo, el mero hecho de entrenar unas habilidades o de aprender unos procedimientos no presupone un comportamiento estratégico y por ende un aprendizaje estratégico; con el agravante de que no se presenta un acuerdo entre que habilidades básicas son las que se deben enseñar para mejorar el proceso de aprendizaje, sino que ello depende de la concepción de la inteligencia de la que se parta.

Vemos que estos programas extracurriculares desarrollan las “estrategias” desde una acepción únicamente sustantiva, desatienden la libertad del sujeto, la toma de decisiones característica del aprendizaje autorregulado, ya que centran la enseñanza en una secuencia de acciones de un procedimiento o en su extremo, reducen la estrategia a un mero truco, como una secuencia de acciones que mecánicamente nos llevan al fin. Estos aprendizajes no son perjudiciales, ni mucho menos, pero si se quiere que tengan efectos en el proceso de aprendizaje de los alumnos deberán acompañarse de un verdadero aprendizaje estratégico para que en el cambio de las características de la tarea no sean abandonados, “generalmente la eficacia de una secuencia estereotipada de acciones (o pseudoestrategia) está limitada a ámbitos muy concretos, de modo que, cuando cambia una variable relevante de la tarea, el alumno fracasa en su aplicación” (Montanero y León, 2000, párr. 18). Por lo que el error está en sustituir un aprendizaje por otro.

Precisamente en este intercambio de aprendizajes es donde tiene su origen el fracaso de las técnicas de estudio o de las orientaciones de los profesores referentes al desarrollo de habilidades o procedimientos para ayudar a los alumnos, que a menudo consisten en proponer hacer resúmenes, esquemas, subrayar, extraer ideas principales, etc. Para que ellos mismos evalúan que sistema les es útil. Pero pocas veces ello tiene algún efecto en el rendimiento de nuestro alumno, ya que el problema que se vislumbra no es tanto el uso de unos procedimientos o la puesta en marcha de unas habilidades concretas en el momento de estudiar para el examen, por ejemplo, sino la falta de un aprendizaje autorregulado. Sin un sistema de autorregulación, que requiere de una reflexión a largo plazo del propio aprender, el alumno tampoco sabe que estrategias de las que les estamos proporcionando le van mejor, no saben autoevaluarse ni por ende autorregularse. Es aquí donde se pone de manifiesto la importancia de una educación concienciada desde sus inicios en enseñar a sus alumnos a aprender a aprender desde el currículum ordinario.

Los programas curriculares son aquellos que enseñan las estrategias dentro del aula, en el horario escolar y sobre los contenidos ordinarios. Son llamados también programas insertados (Bernard, 1999), o programas integrados (Monereo, 1998). Con nuestra concepción de las estrategias de aprendizaje en la que entendemos que por su naturaleza forman parte de un global comportamiento estratégico, defenderemos esta opción como la idónea; permitirá la transferencia de las habilidades aprendidas ya que al ser una formación continua y contextualizada con los contenidos será la más eficaz para propiciar un sistema autorregulado en el alumno. Pero debemos tener en cuenta que estos programas pueden apostar por la enseñanza de estrategias específicas de y en cada materia, es decir, estrategias específicas en contextos específicos o por el contrario, por la enseñanza de estrategias comunes a diversas áreas en esas mismas áreas (Gargallo, 2011); esta última es nuestra opción, trabajar desde una concepción generalista aplicada sobre contenidos, destacando que no se trata de descontextualizar las estrategias sino de transcontextualizar su aprendizaje a través de los contenidos varios (Martín, 1999). Desde esta alternativa también se ha trabajado en dos direcciones, aplicando programas específicos de enseñanza de estrategias metacognitivas y cognitivas o abordando su enseñanza en el día a día dentro del aula y en todas las materias, esta es la opción más eficaz para conseguir comportamientos estratégicos. Este sería nuestra elección de entre las alternativas de enseñanza de estrategias de aprendizaje (Figura 1).

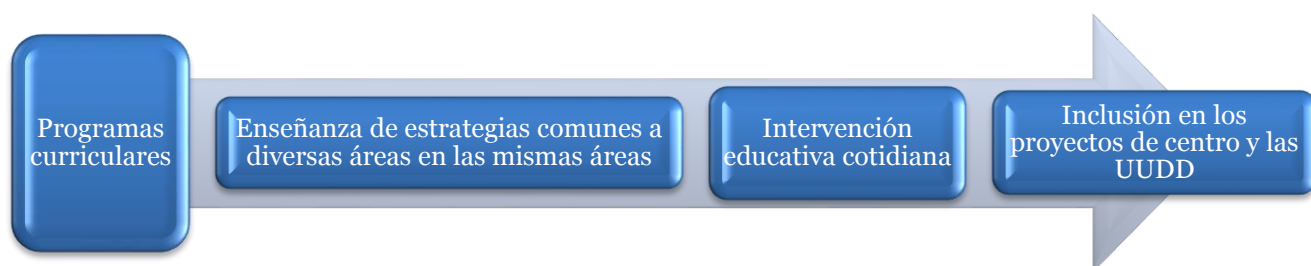


Figura 1. Elección de alternativas de enseñanza de estrategias de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Desde nuestro punto de vista lo primero es trabajar desde los centros para que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje que estipula el DCB se concrete y torne operativa en las diferentes unidades didácticas de los docentes. Es necesario el compromiso y la implicación de todos los profesores y a su vez una buena coordinación entre los de un mismo curso para que las estrategias se incluyan como contenidos de primera importancia dentro de las aulas, incluso establecer equipos docentes que regulen su implementación en toda la ESO y ayuden a superar las carencias formativas de otros profesores. En definitiva, “los profesores necesitan de asesoramiento

pedagógico que les ha de venir dado de los psicopedagogos de los centros y de materiales de trabajo, instrumentos y ejemplificaciones”(Gargallo 1997), por lo que esta es nuestra prioridad ofrecer una ejemplificación de práctica para desarrollar el aprendizaje estratégico – autorregulado que sirva como herramienta pedagógica para los docentes; con esta modesta práctica no pretendemos otra cosa que envalentonar a los profesores que aún no se han adentrado en este camino lleno de significados, de alumnos originales, críticos, independientes y libres, para que lo hagan.

4.2 Objetivos e Hipótesis

4.2.1 Objetivos

Objetivo Principal:

- Proporcionar a los docentes de la ESO una posible herramienta para desarrollar el comportamiento estratégico en clase desde cualquier materia.

Objetivos secundarios:

- Ejemplificar una práctica educativa en la materia de Geografía e Historia de 3ero de la ESO donde se incorpore la herramienta para desarrollar el aprendizaje estratégico.
- Facilitar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje desde el currículo ordinario.
- Alentar a los docentes que no tienen formación en estrategias para que de un modo sencillo y práctico puedan empezar a tratarlas dentro del aula.

4.2.2 Hipótesis

Nuestra hipótesis es que los alumnos que realicen nuestra práctica (u otras que la tomen por ejemplo, así guiadas con los mismos métodos y cuestionarios) presentarán mejoras en su aprendizaje. Por mejoras entendemos que podrán construir aprendizajes significativos con mayor facilidad y calidad, podrán relacionar la nueva información con sus contenidos previos formando estructuras mentales cada vez más complejas y de un modo más autónomo. La eficacia de nuestra intervención empero, está sujeta no

solo a su realización sino a que su proceder sea implícito de manera regular en el día a día en todas las actividades, en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

4.3 Metodología

4.3.1 Propuesta de intervención o de programa

Nuestra propuesta de intervención acorde con lo expuesto a lo largo del TFM tiene como fin facilitar el desarrollo del comportamiento estratégico. Sabemos que este se adquiere mediante el aprendizaje estratégico, y desde nuestra acepción adjetiva esto incluye además del desarrollo de estrategias cognitivas, el aprendizaje de estrategias metacognitivas que planifiquen, controlen y regulen a las primeras. Para que sea un verdadero aprendizaje estratégico las que guiarán nuestra práctica serán las metacognitivas, ya que de este modo trabajaremos también las estrategias motivacionales y cognitivas sin descontextualizarlas. “Las macroestrategias -estrategias metacognitivas-, basadas en el metacomportamiento, son las encargadas de establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar las tácticas y métodos de intervención más apropiados, controlar su aplicación y tomar decisiones ulteriores a partir de los resultados obtenidos, sin embargo la resolución directa de la tarea corresponde a las microestrategias –estrategias cognitivas-, a través de operaciones o procedimientos concretos” (Monereo, 1990, p. 11).

Se presupone que todo alumno de la ESO para aprender pone en práctica alguna técnica, alguna habilidad o procedimientos, ya sea para buscar y seleccionar información o para procesarla y usarla, a la vez que también se accionan estrategias motivacionales al interactuar con un contexto (tarea, compañeros, docente, recursos, etc.). Por lo que nuestra práctica centrada en el comportamiento estratégico integral también será útil para reflexionar sobre las estrategias cognitivas y motivacionales, la falta de ellas, su mejora de aplicación e incluso incluir de nuevas.

Para ello y para toda mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo primordial es conseguir que aquello que se hace de manera implícita e inconsciente en el proceso de aprendizaje, sea traído a la consciencia y en última instancia traducido en lenguaje comunicativo, con la finalidad última de enseñar al alumno a conversar con su propio aprendizaje. Esto exactamente es lo que queremos propiciar nosotros, por lo que nuestra propuesta es la presentación de un seguido de cuestionarios incluidos en un diario del estudiante, que tienen por objetivo el aprendizaje estratégico.

Apostamos por la normalización de “el diario de aprendizaje” dentro del aula (Hernández, 2000; Telechea, 2010), en el que incluiremos nuestros “Cuestionarios para Comportamientos Estratégicos”, y a su vez podrá ser utilizado para escribir y concienciar cualquier cuestión referente al proceso de aprendizaje. En el diario se podrá “plasmar por escrito las sensaciones y las opiniones del aprendiz a lo largo del curso y de las diversas actividades de aprendizaje” (Cassany, 1999, p. 368). Su inclusión puede favorecerse en edades tempranas, antes de la ESO, de este modo los alumnos de un modo gradual irán adquiriendo el hábito del pensamiento estratégico y el dominio del lenguaje que se precisa para ello. Además proponemos que todo docente, actuando de modelo, haga uso de un “diario de enseñanza” en el que podrá desglosar los procedimientos y habilidades que requerirán los alumnos para realizar una tarea y apuntar las experiencias del proceso de aprendizaje de sus alumnos en relación a su enseñanza, lo que le permitirá una mejor instrucción en el futuro.

Al ser el aprendizaje estratégico un modo de aprender que necesita de su interacción constante con el contexto y de su inclusión directa en las UDD, hemos decidido ejemplificar la inclusión de los Cuestionarios en una actividad de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de 3º de la ESO. Como hemos remarcado este aprendizaje debe hacerse con los contenidos, en este caso se pretende que los alumnos aprendan que es la Globalización; contenido contemplado en el currículo oficial, (R.D. 1631/2006).

4.3.1.1 Actividad

Se propone una actividad colaborativa de investigación, en grupos de cuatro alumnos, en la que mediante el método del historiador los alumnos deberán crear sus propios significados. La cuestión desde la que partirá su investigación es: ¿La globalización es positiva o negativa para nosotros? Si nos fijamos para responder a ella deberán comprender que es la globalización, en qué ámbitos afecta, saber detectar y presentar muestras de ella y de qué manera se presenta en su vida cotidiana, para finalmente argumentar las ventajas y desventajas de la globalización en sus vidas.

Será importante incluir la coletilla de “para nosotros” ya que la globalización es un concepto muy abstracto en el que se da la interacción de muchos elementos por lo que de este modo haremos su aprendizaje más significativo para ellos y mucho más intuitivo y al fin y al cabo es lo que nos interesa, que lo puedan comprender partiendo de su propia realidad, de sus conocimientos previos.

Para empezar se les proporcionará algún texto que hable sobre la globalización, según nos interese hacer hincapié en unas habilidades u otras estos contendrán un contenido u otro. Por ejemplo si queremos que aprendan a extraer las ideas clave de un texto o resumir, el contenido del texto puede aparecer de manera explícita que es la globalización y que tipos hay, con lo que el alumno sintetiza para comprender. Por el contrario si lo que queremos es que pongan en práctica habilidades de relación de conceptos, el texto puede tratar sobre el proceso de fabricación de la Barbie y otro sobre la fabricación de un coche, o ropa. En este caso lo que harán es comprender mediante analogías.

Para más información y con el fin de que investiguen y trabajen las estrategias de búsqueda, recogida y selección de información y las de uso y procesamiento, podemos facilitarles algunas webs acordes con los contenidos que queremos que aprendan.

Una vez los alumnos obtengan su respuesta argumentada pasarán a exponer como han conseguido obtener su respuesta, eso es como han aprendido que la globalización tiene aspectos positivos y otros negativos, para concluir podemos dejar lugar a que ellos críticamente expongan su opinión global, alternativas para las desventajas, etc. Lo cual es motivador para ellos. Pero lo esencial será que a la hora de exponer cada grupo explicará los contenidos conceptuales a través del proceso de aprendizaje que hayan llevado a cabo para comprender su respuesta final. En definitiva, deberán ponerse en la piel del historiador y explicar que pasos han seguido en la investigación para conseguir comprender y contrastar su hipótesis.

Cabe precisar, que si los estudiantes son iniciadores en la reflexión del propio proceso de aprendizaje tendrá mayor relevancia para ellos que todos los grupos partan de la misma interrogación, de este modo se propiciará el debate y les será más fácil reflexionar sobre los procesos y estrategias de sus compañeros. A medida que se adquiera el hábito para que no sea tan repetitivo el contenido podemos ofrecerles proyectos distintos, ya que no se perderán en la transferencialidad a una tarea similar con contenidos distintos.

4.3.1.2 Ambiente y métodos estratégicos

Ahora bien, este es el planteamiento de la actividad, nuestra propuesta de intervención pasa, como decíamos, por incluir unos cuestionarios que los alumnos deberán realizar en tres momentos distintos y concretos de la actividad. Pero antes de inmiscuirnos en ello queremos destacar que por sí solos no tendrán efecto, como venimos diciendo, es

necesario un ambiente de clase que propicie la cultura de aprender a aprender. Para ello los tres elementos principales son:

- El docente: debe incitar a la reflexión del propio proceso de construcción de significados y del de los demás. Es su tarea también propiciar el autoconocimiento del alumno mediante las actividades del aula. La inserción del “diario de aprendizaje” y “diario de enseñanza” le ayudarán a crear un ambiente de aprender a aprender, por ello decidimos introducir nuestros cuestionarios en él.
- Compañeros: alumnos que se preocupen por el aprendizaje de sus compañeros y se esfuercen para ayudar a comprensión de los demás. Para la adecuada prestación de ayuda se requiere que respeten que hay diferentes estilos de aprendizaje y que cada uno cuenta con unas habilidades y destrezas propias y distintas y en distintos ámbitos. Esto será aceptado gracias al diálogo del docente con los alumnos, de su traza para mientras expone contenidos saber contar que acciones y procedimientos pueden utilizarse para comprenderlo y dejar espacio para la toma de decisiones de los estudiantes. Si todos los docentes de un mismo grupo o etapa trabajan en la misma línea será aún más provechoso.
- Método: la metodología fundamental será la operativa participativa, para un aprendizaje significativo necesitamos que los alumnos hagan algo con la información que reciben o extraen y, por tanto, también la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje. No es suficiente con que el alumno reproduzca la misma información que recibe. Monereo (1990) cita a Main (1985): “Los métodos más productivos han sido aquellos en los que los estudiantes reflexionan críticamente sobre sus propias prácticas en vez de seguir prescripciones de buenas prácticas de aprendizaje” (p.12). Y añadirá los tres métodos que parecen ser los más usuales para la enseñanza de las estrategias metacognitivas, métodos que nosotros integramos mediante nuestra práctica.

1) El modelamiento cognitivo (Beltrán, 2003; Monereo, 1998; Nisbet, 1991): El docente expresa verbalmente las acciones cognitivas que lleva a cabo y sus motivos para aprender, así el alumno construye su propio modelo conceptual de los procesos a seguir y lo transfiere a una tarea parecida. Este modelamiento deberá acompañar al quehacer diario del docente para que sea efectivo.

2) Análisis y discusión metacognitiva (Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Monereo, 1993): La finalidad de este método es no solo identificar y valorar los procesos de pensamiento que subyacen a una actividad, tarea, o respuesta final sino

que busca que el alumno sea consciente tanto de la eficacia de sus procedimientos como también de la de sus compañeros, así pudiendo modificar los suyos según le convenga. Se llevará a cabo al finalizar la tarea, el alumno o en nuestro caso los alumnos, darán una explicación del proceso cognitivo empleado para llegar a ese producto final, (qué he pensado, recordado, imaginado, para llegar a estas conclusiones, cómo he llegado a comprender este hecho, cómo lo he descubierto, por qué este es el primer paso que realicé, etc.). En un segundo momento entre todos los alumnos de la clase y el docente, a modo de co-evaluación, se analizan y someten a crítica las diferentes estrategias explicitadas, así, consiguiendo que la experiencia de unos ayude a los otros también.

3) Método socrático de enseñanza: Este lo hemos introducido porque nos parece el mejor método para guiar al alumno sin entrometernos demasiado, eso es, sin anular la libertad que debe caracterizar a todo aprendizaje estratégico, para que lo sea. Consiste como dijeron Brown y Campione (1979) en actuar de “abogado del diablo”, el docente irá constantemente preguntando a los alumnos sobre sus afirmaciones, premisas y conocimientos, con tal de que deban poner de manifiesto los procesos cognitivos empleados para llegar a aquel resultado, pensamiento, idea, suposición, etc. La clave de este método es hacer la pregunta adecuada en el preciso momento, para ello hará falta que quien interroge vaya un paso por delante para presuponer que mecanismos está utilizando el alumno y ayudarlo a expresarse si hace falta. ¿Por qué dices esto?, ¿Cómo lo has sabido?, ¿Cómo lo has hecho?, ¿Por qué lo haces así?, ¿Cómo lo has comprendido?, ¿Puedes justificarlo?, ¿Con que puedes compararlo?, etc.

4) Autointerrogación cognitiva (Tei y Stewart, 1985): con este método se establece un sistema de autorregulación del proceso de aprendizaje a través de interrogaciones. Requiere de la elaboración previa de un modelo de interrogación. Este método es precisamente el que desarrollaremos en la presentación de nuestros “Cuestionarios de Comportamiento Estratégico”. Se prevé que en un inicio estos sean realizados con la ayuda del docente, se pueden contestar a modo de debate, y que en un segundo momento, cada uno responda adaptándolo a sí mismo, de este modo el docente guiará introduciéndoles en el vocabulario que es pertinente para ello. Vemos que en un principio es un procedimiento costoso por la falta de hábito en la introspección y autoanálisis y en muchos casos por falta de repertorio lingüístico. Con el tiempo la ayuda irá disminuyendo hasta finalmente conseguir que el alumno interiorice el procedimiento y pueda usarlo de manera independiente en todas las tareas de aprendizaje. Es un método que a largo plazo comporta un gran progreso en el aprendizaje autónomo, ya que permite un profundo autoconocimiento de los propios

procedimientos de aprendizaje (meta-aprendizaje) y de comprensión (meta-comprensión).

4.3.1.3 Fases autorreguladoras

Es importante remarcar que estas autocuestiones para propiciar un aprendizaje estratégico deberán ser respondidas en tres momentos distintos, que si nos fijamos coinciden con los del aprendizaje autorregulado: antes de comenzar la tarea, durante la ejecución de la misma y al concluirla.

Pintrich (2004) presenta un modelo sintetizador de otros reconocidos sobre autorregulación inspirándose en el modelo trifásico de Zimmerman (2002), propone cuatro momentos clave del aprendizaje autorregulado. Este segundo establece tres fases, en la primera de preparación se establecen unos objetivos y según ellos se planifican las acciones para aprender, la segunda fase contempla la ejecución y la tercera de autorreflexión, supone la autoevaluación para reflexionar sobre cómo se ha aprendido y mejorar en el siguiente proceso de aprendizaje.

Consideramos la propuesta de Pintrich (2004) como reveladora porque propondrá cuatro fases en las que distingue los procesos que tienen lugar en cuatro áreas: cognitiva, conductual, motivacional y contextual. La concienciación de estas áreas como interlocutoras en el proceso de aprendizaje es lo que permitirá al alumno un aprendizaje estratégico, no basta solo con planificar una secuenciación de acciones mecánicamente que nos lleven al fin, el contexto y el autoconocimiento ganarán relevancia lo que es esencial para desarrollar un aprendizaje estratégico. Por lo que los alumnos antes de proponer sus objetivos de planificación deben analizar las características de la tarea, y reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles en esa tarea determinada y su contexto. Así, Pintrich propone estas fases del aprendizaje autorregulado (García, 2012):

- Preparación-Planificación-Activación: Teniendo en cuenta la tarea, la persona y el contexto se establecen unos objetivos, seguidamente se ponen en marcha los procesos de planificación.
- Monitorización: consiste en tener consciencia metacognitiva, conductual y emocional durante la ejecución de los procedimientos para aprender y así tener la posibilidad de hacer un seguimiento de ellos, seguir los pasos, los efectos, o cambios que se van dando en las áreas.

- Control: es propiamente el momento de la regulación, se controlan aquellos aspectos que están siendo monitorizados, pudiendo cambiar o adaptar las estrategias cognitivas y motivacionales, la conducta e intervenir en el contexto. Veamos que la fase de monitorización y control no tienen por qué ir separadas en el tiempo, pero se diferencian en tanto que se necesita para una buena autorregulación tanto hacer un seguimiento consciente como controlar, si una de las dos fases no se da la otra pierde eficacia.
- Reflexión y reacción: es la fase de la evaluación del proceso de aprendizaje llevada a cabo desde las distintas áreas. La primera fase de reflexión servirá para en el siguiente proceso de aprendizaje reaccionemos y mejoremos.

El aprendizaje autorregulado, al igual que el estratégico contiene en su naturaleza el autoperfeccionamiento, por ello se entienden desde un modelo de actuación cíclico, la reflexión y evaluación del último proceso de aprendizaje constituirán los cimientos del nuevo proceso de construcción de significados.

Siguiendo pues estas fases necesarias para un aprendizaje estratégico hemos realizado nuestros cuestionarios y puesto en su debido lugar temporal de la actividad, lo cual hemos visto será crucial. Cabe destacar empero, que los cuestionarios aparte de propiciar el aprendizaje autorregulado, quieren obtener mayor territorio en lo estratégico, así enfatizan en la creación de conocimiento condicional y en la toma de decisiones.

4.3.1.4 Cuestionarios de Comportamiento Estratégico

El primer Cuestionario de Comportamiento Estratégico (CCE) se deberá realizar una vez haya sido presentada la actividad por el profesor. Esta será la Fase (1) que constará de dos momentos, el primero es la “perspectivación”, en el que se pondrán de manifiesto los conocimientos de la tarea y del propio alumno y el segundo, la “planificación”, donde el estudiante definirá los objetivos concretos, como prevé alcanzarlos y a su vez, como determinará que estos han sido conseguidos para poder seguir avanzando.

Fase (1): momento (1)

Tabla 3. Cuestionario de Perspectivación.

1. Cuestionario de Perspectivación			
Tarea	Autoconocimiento	Facilidades	Dificultades
¿Cuál es/son el objetivo de la tarea?	Trabajo colaborativo		
¿Qué otros objetivos tiene implícitos la tarea?	Trabajo individual		
	Interés en el tema		
¿Cuál es mi objetivo particular en esta tarea?	Conocimientos previos		
	Planificación de la tarea		
¿Cuáles son las características de la tarea? - ¿Qué materiales son necesarios? - ¿Tenemos los materiales? - ¿Cómo puedo conseguir los materiales? - ¿Es colaborativa o individual? - ¿Cuánto tiempo tengo para realizarla? - ¿Se presenta en formato oral o escrito?	Organización mía y/o del grupo		
	Formato de recogida de información		
	Formato de presentación		
	Acceso a la información y materiales		
	Tiempo/extensión		
	Comprensión de la temática		
	Habilidades y estrategias		
¿Qué habilidades y estrategias necesitare?	Contexto de trabajo		
¿Qué conocimientos con los que cuento puedo relacionar con la actividad?	¿Qué dificultades entraña la tarea para mí? ¿Qué facilidades me ayudarán en la realización de la tarea?		

Fuente: elaboración propia.

Este Cuestionario de Planificación será esencial para que el alumno active su pensamiento estratégico, lo que buscamos es que mediante las respuestas a las cuestiones, para las que deberá tener en cuenta las respuestas del Cuestionario 1, él mismo vaya construyendo su propio conocimiento condicional y tomando decisiones.

Fase1: Momento (2)

Tabla 4. Cuestionario de Planificación.

2. Cuestionario de Planificación
¿En cuántas fases de aprendizaje preveo alcanzar el objetivo de la tarea?
¿Qué fases son?
¿Qué objetivo tiene cada fase?
¿Qué estrategia y habilidad creo que serían las más eficaces para conseguir dichos objetivos?
¿Qué estrategia y habilidad voy a utilizar para alcanzar cada objetivo?
¿Cómo distribuiré el tiempo de trabajo? En horas, días, semanas, etc.?
¿En qué momento es el que rindo más y mejor?
¿Cuánto tiempo requiero para cada fase?
¿Cuánto tiempo necesito para resolver la tarea?
¿Hay algún momento crítico que prevea en la realización de la tarea?
¿Hay alguna fase de la tarea o momento de la fase que me motive más que los otros?
¿Cómo determinaré que he conseguido el objetivo en cada fase?
¿Qué preguntas o dudas podré ir respondiendo cuando alcance cada objetivo?
¿Puedo formular una hipótesis para mi tarea?

Fuente: elaboración propia.

Pueden parecer muchas cuestiones para plantearlas antes de cada actividad, pero lo cierto es que si nosotros contamos con un comportamiento estratégico a la hora de aprender, podremos comprobar que todas y cada una de las respuestas a estas cuestiones son consideradas de un modo consciente. Es cierto que en tareas sencillas puede que nos parezca que ya no nos hace falta la autorreflexión, la planificación exhaustiva, el control y la autoevaluación, pero ello no es porque no las llevemos a cabo o lo hagamos de un modo mecánico, bien al contrario, es porque precisamente están concienciadas, el proceder consciente e intencional para estas tareas estaría en lo alto de la pirámide. Por lo que nos es fácil detectar las variaciones de la tarea y por supuesto contamos con un autoconocimiento mucho más profundo que también permite que la adaptación de nuestras estrategias de aprendizaje parezca ocurrir sin grandes esfuerzos. Y esto es de lo que se trata, de que se esfuercen ahora al máximo para aprender, ahora que tienen un guía, para que después puedan transformar todo este esfuerzo en comportamiento estratégico casi innato.

Una vez nuestros alumnos de 3º de la ESO realicen el Cuestionario de Planificación ya pueden empezar a ejecutar las acciones que les llevarán hasta sus propios objetivos. Cabe decir que puede ser útil mientras los alumnos realizan la planificación, al ser un tema muy amplio, dejarles usar un ordenador para que echen un primer vistazo rápido que les permita realizar una planificación coherente con la realidad. Sino lo que puede pasar en tareas donde los conocimientos previos son escasos o confusos es que la planificación inicial resulte poco útil y no queremos que nuestros alumnos tengan esta percepción, es vital evitarlo. Del mismo modo puede ser útil la guía verbal del docente

o el reparto de una ficha con algunos ítems a seguir, en un inicio deberán ser más concretos pero poco a poco ellos irán tomando sus decisiones, su conocimiento condicional abarcará mayores posibilidades y se ajustará mejor al propio alumno.

Nosotros para este caso concreto hemos redactado estos pasos con el fin de guiar a los alumnos y a su vez para nosotros hemos relacionado cada paso con una fase del aprendizaje, así nos aseguramos de permitirles que transformen la información en un significado propio a través de la aplicación de estrategias cognitivas.

1. Hipótesis
2. Lectura de textos – fase receptiva
3. Listado de conceptos desconocidos – fase reflexiva
4. Mapa conceptual o esquema – fase reflexiva
5. Puesta en común grupo (discusión) – fase retentiva
6. Investigación /contrastación – fase creativa
7. Exposición oral – fase expresiva
8. Role playing – fase práctica

Durante la ejecución de los procedimientos para aprender guiaremos a nuestros alumnos mediante el método socrático, de este modo les podremos orientar las acciones, pero consiguiendo que piensen estratégicamente ellos mismos. Para ello también contaremos con un Cuestionario de Control que les permitirá valorar el recorrido hecho para seguir adelante mejor y autónomamente. Se introducirá a la mitad de la actividad, si se contemplan 5-6 sesiones se realizará al inicio o final de la tercera sesión. Con este cuestionario buscamos que el alumno sea consciente de que debe ir regulando su proceso de aprender, por lo que debe en todo momento estar atento a los diferentes elementos que intervienen en la realización de la actividad, incluyéndose a él mismo.

Fase (2): autorregulación

Tabla 5. Cuestionario de Control.

3. Cuestionario de Control	
¿Estoy cumpliendo la planificación?	
¿Qué motivos me han llevado a (no) cumplir la planificación?	
¿Hay algo de la planificación que no me ha llevado al resultado esperado?	
¿Por qué creo que el resultado está siendo el mismo/distinto a mis expectativas?	
¿Se ha producido algún cambio en el contexto, la tarea, en mí...?	
¿Debo realizar algún cambio en la planificación?	
¿Según la planificación qué debería haber aprendido?	
¿De momento qué creo que he aprendido?	
¿Por qué creo que lo he comprendido?	¿Por qué creo que no acabo de comprenderlo?
¿Cómo he obtenido la información?	¿Qué podría hacer para comprenderlo?
¿Cómo lo has conseguido comprender?	¿Puedo obtener información de algún otro sitio?
¡Reajusto la planificación!	

Fuente: elaboración propia.

Fase (3): Evaluación y reacción.

Esta última fase es primordial, si no hacemos que nuestros alumnos lleven a cabo una autorreflexión ya habiendo realizado y corregido la tarea perdemos la potencia autoperfectiva del aprendizaje estratégico, por lo que no llegamos a propiciar que los alumnos adquieran un comportamiento estratégico.

Veamos que en nuestra práctica los alumnos de 3ero antes de realizar el Cuestionario de Evaluación, deberán exponer si la globalización es positiva o negativa para ellos, y contarnos como han investigado la respuesta, todos sus procesos cognitivos, sobretodo centrándose en aquello que les ha llevado a comprender. Así deberán usar expresiones tales como: lo primero que hicimos fue... No lo entendíamos hasta después de... conseguimos la información en.... Debatir la información entre nosotros nos ayudó a... Mi compañero tiene mucha habilidad para... por eso... en cambio a mí se me da mejor hacer...por lo que... No lo entendía pero mi compañero me contó que...

Durante la exposición les podemos hacer preguntas haciendo uso del método socrático, con la finalidad de que expresen mejor lo que nos interesa. Finalmente se dará paso al análisis y discusión metacognitiva entre todos los alumnos, a modo de co-evaluación. Si se quiere después se puede realizar un role playing con los alumnos, tiene muy buen resultado y este tema se presta, media clase formarán parte del grupo proglobalización y el resto de antiglobalización.

El análisis y discusión metacognitiva servirá tanto para que los alumnos sepan si su comprensión e interpretación respecto a los contenidos ha sido buena o no, para que el cuestionario de evaluación realizado por el alumno tenga un rigor y objetividad y a su vez y primordial, dejará un espacio para que se valore la aplicación de las distintas estrategias, así propiciando la autorreflexión del proceso de aprendizaje. Los trabajos cooperativos permitirán hacer un análisis y discusión metacognitiva más profunda, ya que se valorarán procesos de aprendizaje en conjunto, para lo que no tenemos tiempo de hacer de modo individual, y facilitan detectar, ya que ayudan los alumnos, que les cuesta a unos y que a otros. Todos los alumnos comentarán, juzgarán harán objeciones o felicitarán a sus compañeros, así creando un ambiente en clase de aprender a aprender, que será bueno para la creación de conocimiento condicional, abre la mente a mayores posibilidades y además permite que cada alumno se sienta responsable del aprendizaje de su compañero también. De este modo el grupo-clase avanza a un ritmo más homogéneo.

Tabla 6. Cuestionario de Evaluación.

4. Cuestionario de Evaluación
¿He alcanzado los objetivos propuestos?
¿Por qué (no) he alcanzado los objetivos de la tarea?
¿Por qué creo que he aplicado (in)correctamente las estrategias de aprendizaje?
¿Cuáles son cronológicamente los procedimientos que me han posibilitado comprender los contenidos?
¿Por qué pienso que mi comprensión (no) se refleja en la actividad?
¿He aprendido algo nuevo de mi modo de aprender?
¿Teniendo en cuenta como he trabajado en esta actividad, en otra parecida qué actuaciones cambiaría o añadiría?

Fuente: elaboración propia.

4.3.2 Destinatarios

Los CCE tienen como propósito servir a todo docente de la ESO que tenga por finalidad desarrollar la competencia de aprender a aprender en su aula, por lo que los destinatarios son aquellos alumnos que estén cursando la ESO. Creemos que será útil que se propicie a través de la autointerrogación cognitiva el aprendizaje estratégico y autorregulado en todos los alumnos de la ESO, por lo que nuestros cuestionarios pueden, como todo material didáctico, ser readaptados a unos alumnos concretos y si se quiere añadir algunos ítems referentes a estrategias específicas de la tarea en la planificación y evaluación, como puede ser para la realización de comentarios de texto, o la resolución de problemas matemáticos.

Cabe decir que los cuestionarios están pensados para adaptarse al momento de desarrollo intelectual y capacidades que se estipula para las edades de los alumnos de la

ESO, por lo que sus preguntas están pensadas para que con la guía del docente en un inicio, si no están acostumbrados a pensar estratégicamente, y de manera autónoma con el tiempo, puedan ser respondidos perfectamente por estos alumnos llevándoles a una autorreflexión y concienciación. Del mismo modo, se revalorizan, en el momento que ponen el énfasis en el autoconocimiento de cada alumno, lo que es primordial en estas etapas para que los alumnos tengan una percepción de sí mismos acorde con la realidad y tracen así, un proyecto de vida adecuado con su propio ser que les permita seguir evolucionando y aprendiendo de sus vivencias.

Por otro lado, la práctica que nos sirve de ejemplificación para el uso de los cuestionarios en un ambiente estratégico está dirigida exclusivamente a los alumnos de 3º de la ESO, ya que el contenido y las características de la tarea que hemos diseñado van dirigidas a alumnos que ya tienen adquiridas algunas habilidades propias del desarrollo social e intelectual, lo que nos permite realizar, por ejemplo, un análisis y discusión metacognitiva de calidad. Según mi experiencia, en 3º de la ESO es un buen momento para que los alumnos interactúen y participen defendiendo su opinión o explicando su propia percepción, ya que por lo general les motivará reafirmarse y sentirse escuchados.

4.3.3 Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo)

Tabla 7. Sesión 0.

Modelamiento cognitivo	Sesión 0
	0.1 Introducción de conceptos como estrategias, habilidades, comprensión, aprendizaje, etc.
	0.2 Introducción expresión procesos cognitivos

Fuente: elaboración propia.

Hemos añadido esta Sesión 0 con el fin de advertir que puede ser necesaria una introducción al aprendizaje estratégico para que los CCE sean realizados de un modo más o menos metódico, a nuestro parecer no hace falta una sesión concreta llena de contenidos teóricos nuevos, sino más bien, que el docente mediante el método de modelamiento cognitivo vaya acostumbrando a los alumnos a usar expresiones referentes a los procesos cognitivos y metacognitivos.

Tabla 8. Sesión 1.

Modelamiento cognitivo + Autointerrogación	Sesión1 (1hora)	
	Actividad	Tiempo
	1. Presentación actividad + reparto de textos	15 minutos
	2. Realización Cuestionario de Perspectivación	15 minutos
	3. Primera toma de contacto con contenido + Realización Cuestionario de Planificación	30 minutos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 2.

Método socrático	Sesión 2 (1hora)	
	Actividad	Tiempo
	4. Lectura	15 minutos
	5. Listado de conceptos desconocidos	10 minutos
	6. Búsqueda recogida y selección de información	20 minutos
	7. Mapa conceptual o esquema de la información recopilada	15 minutos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 3.

Método Socrático + Autointerrogación	Sesión3 (1hora)	
	Actividad	Tiempo
	8. Realización de Cuestionario de Control	25 minutos
	9. Puesta en común	10 minutos
	10. Investigación + contrastación hipótesis	25 minutos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 4.

Método socrático + discusión metacognitiva	Sesión 4 (1hora)	
	Actividad	Tiempo
	11. Investigación + preparación exposición	40 minutos
	12. Exposición	10 minutos (grupo1)
	13. Análisis y discusión metacognitiva	10 minutos (grupo1)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 5.

Método socrático + discusión metacognitiva	Sesión 5 (1hora)	
	Actividad	Tiempo
	... Exposición	10 minutos (grupo2)
	... Análisis y discusión metacognitiva	10 minutos (grupo2)
	... Exposición	10 minutos (grupo3)
	... Análisis y discusión metacognitiva	10 minutos (grupo3)
	... Exposición	10 minutos (grupo4)
	... Análisis y discusión metacognitiva	10 minutos (grupo4)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Sesión 6.

Método socrático + discusión metacognitiva + Autointerrogación	Sesión 6 (1hora)	
	Actividad	Tiempo
	... Exposición	10 minutos (grupo5)
	... Análisis y discusión metacognitiva	10 minutos (grupo5)
	14. realización de Cuestionario de Evaluación	25 minutos
	15. Role playing	15 minutos

Fuente: elaboración propia.

4.3.4 Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos

Los recursos necesarios para operativizar nuestra práctica de intervención son recursos que son recurrentes en el uso cotidiano de los centros.

Los materiales que requeriremos para la puesta en marcha de nuestra propuesta es una libreta o dossier para cada alumno que haga la función de “diario de aprendizaje” y que en su interior tenga insertados los cuestionarios, de modo que ya estén a mano del alumno y el profesor no deba cada vez fotocopiarlos. Por otro lado, si se trabaja en aulas tecnológicas ya sea con el uso de portátiles, Tablet, Ipad, etc. se puede crear una plataforma o un blog de aula donde cada alumno escriba sus vivencias de aprendizaje y pueda realizar sus CCE, facilitando también su envío al correo del docente o su acceso directo.

A su vez, para la práctica de ejemplificación serán necesarios los textos que facilitarán la primera información del tema a los alumnos, ordenadores o el acceso al aula de informática para llevar a cabo la investigación a través de *world wide web*, por lo que será necesaria también la conexión a Internet. Para las exposiciones orales será preciso contar con un proyector o una Pizarra Digital Interactiva (PDI).

Los recursos humanos son aquellos docentes que propicien la realización de los CCE en su aula. En su ideal la mayoría de docentes de un grupo-aula y aquellos profesionales del centro que inviertan su tiempo en desarrollar el aprendizaje estratégico de los estudiantes.

Los recursos económicos necesarios serán escasos, en esta propuesta de intervención lo más relevante son las actitudes de las personas, actitudes abiertas, innovadoras y estratégicas.

4.3.5 Forma de evaluación previstas

Los CCE serán evaluados después de la realización de la actividad en la que se hayan introducido; recomendamos la entrega del diario de aprendizaje de los alumnos, del cual solamente podrán ser evaluados los cuestionarios y proponemos que parte de la calificación de la actividad surja de la revisión de estos.

En nuestra actividad de ejemplificación, hemos establecido que un 40% de la nota esté dirigido a la valoración de los contenidos aprendidos propios de la actividad, estos serán expuestos en grupo a través de la exposición, también pueden ser contempladas

actividades escritas. Un 25% será la evaluación de la expresión oral, la habilidad de transmitir los procedimientos cognitivos y la participación en el análisis y discusión metacognitiva de sus compañeros. El 35% restante hará referencia a la valoración de los CCE (25%), al trabajo en equipo y la actitud durante las 6 sesiones (15%), valorando positivamente aquellos alumnos que preguntan a sus compañeros y responden a nuestras interrogaciones de un modo estratégico, es decir la actitud estratégica.

Los criterios a seguir para la evaluación de los CCE deberán tener en cuenta: 1) que en el Cuestionario de Perspectivación el alumno haya sabido determinar los rasgos característicos de la tarea en cuestión y que su autoconocimiento sea acorde con su posterior proceso de aprendizaje; 2) que en el Cuestionario de Planificación se refleje un adecuado conocimiento condicional, es decir que haya una concordancia directa entre los procedimientos y estrategias que el alumno predice que deberá poner en marcha y el objetivo que establece que alcanzará al proceder de ese modo determinado, también se evaluará la toma de decisiones referente a las habilidades y estrategias que requerirá la realización de la tarea. Por otro lado se valorará que la planificación, del tiempo, de las fases, y en general toda ella esté lo máximo adaptada al alumno, es decir, que se vislumbre un trabajo propio en el que se hayan integrado aquellas respuestas del Cuestionario de Perspectivación; 3) que en el Cuestionario de Control se lleve a cabo un esfuerzo de readaptación de la planificación, ya que por lo general, al tener poca práctica y en trabajos de investigación, el contexto de aprendizaje sufre variaciones por la falta de hábito de proyectar conocimiento condicional, lo que distorsiona la realidad si la planificación es larga y tiene varias fases. Por otro lado, también podremos considerar si tienen una percepción adecuada de su propia comprensión; 4) que en el Cuestionario de Evaluación el alumno muestre una motivación e interés por mejorar en su proceso de aprender y que trabaje el Cuestionario valorándolo como una herramienta para mejorar.

Por encima de todo, será nuestra tarea detectar que alumnos van consiguiendo un comportamiento estratégico no intermitente, es decir, un comportamiento que permanece durante toda la actividad para poderlo tener en cuenta a la hora de realizar los grupos para trabajos colaborativos, con la finalidad de que ayuden a otros que les cuesta adquirir el hábito estratégico; a su vez, deberemos mediante los cuestionarios detectar que alumnos no consiguen sacar rendimiento de ello, ya sea por falta de conocimientos previos o de práctica, para mediante el método socrático y el modelaje irles orientando de cerca.

Vemos pues, que la naturaleza multidimensional de lo estratégico, nos hace dejar atrás la idea del desarrollo del aprendizaje estratégico mediante la enseñanza de estrategias

aisladas y focalizadas en habilidades concretas, lo que repercute en la evaluación en tanto que adquiere mayor importancia “calibrar si el sujeto está ejecutando un procedimiento determinado de una manera más o menos “estratégica”, que en dirimir si lo que hace el sujeto es o no una estrategia *per se*” (Montanero y León, 2000, párr. 16)

4.3.6 Resultados previstos

Los resultados previstos de nuestra propuesta de intervención son a largo plazo, por lo que no obtendremos el resultado esperado con la puesta en práctica su primera vez, requerirá de una sólida persistencia.

Nuestro supuesto es que con la incorporación en el aula ordinaria del diario de aprendizaje del estudiante, incluidos en él los CCE que se realizarán con cada puesta en marcha de una actividad, los alumnos irán adquiriendo el hábito del pensamiento estratégico, lo que prevemos que se traducirá en una mejor adquisición de los contenidos de la propia actividad, a su vez que el rendimiento del alumno mejorará no solo en esa materia sino, probablemente, en todas las demás. Como hemos dicho a lo largo del trabajo, el desarrollo de la competencia de aprender a aprender beneficiará al resto de las competencias del alumno, mejorará todo proceso de aprendizaje, permitiéndole crear aprendizajes con mayor grado de significatividad.

Por otro lado, es ser realista afirmar que si no se trabaja el desarrollo del aprendizaje estratégico de un modo regular dentro del aula y a poder ser desde varias materias, los resultados previstos no se cumplirán. Aunque nuestra herramienta para docentes estratégicos, acompañada de los otros tres métodos, modelaje, mayéutica y análisis y discusión metacognitiva, prevé la generación de un modo natural y directo del ambiente de aprender a aprender dentro del grupo-aula, lo cual es la base para poder entrar en una dinámica de pensamiento estratégico y construir un comportamiento estratégico.

5. Discusión

En un primer momento hemos asistido a la discusión sobre si nuestra sociedad en la actualidad puede ser concebida ya como la sociedad del conocimiento o lo que otros autores llaman también la sociedad del aprendizaje (John Chambers, 2010). Hemos tomado posición por los autores que defienden que aún no ha sido alcanzada (Rosas, 2010; Balderas 2009, Gargallo 2011) esta asunción de nuestra realidad en proceso entre

la sociedad de la información y del conocimiento ha sido el punto de partida de nuestro TFM.

A continuación se ha debido tomar partido por aquellas propuestas que se presentan como posibilidades para alcanzar la sociedad del conocimiento, bien podríamos haber puesto el énfasis en el uso de las TIC o en la Competencia del Tratamiento de la información y la competencia digital (Cabero, 2007) que es lo que parece estar en la vanguardia de la didáctica actual, pero hemos preferido adoptar una postura más global e integradora estudiando las posibilidades que puede aportar el desarrollo de la Competencia de aprender a aprender a nuestra sociedad.

Una vez detectadas las oportunidades que nos brinda esta competencia situándonos en una sociedad del conocimiento nos hemos debido decantar por un contexto educativo concreto para poder enseñarla y aprenderla. Hemos dejado atrás aquellos métodos tradicionales basados en la memorización, la repetición y en la simple recepción y retención de información por parte del alumno, no nos han interesado aquellas propuestas educativas que ven en la enseñanza la oportunidad de adoctrinar y homogeneizar, sino que por el contrario hemos defendido el paradigma constructivista, como una puerta hacia la originalidad y la expresión de cada sujeto. Lo que también nos ha permitido tomar partido por aquellas teorías que apuestan por una inteligencia múltiple, no como una entidad estática e innata, sino estratégica que puede ser ejercitada.

La discusión implícita en asumir con el paradigma constructivista lo que hemos denominado nueva cultura del aprendizaje, en la que ya no solo queda la inteligencia al descubierto sino también el saber, entendido como comprensión y por tanto, creación del propio sujeto, es la discusión entre aquella educación conservadora y por ende sociedad, que defiende como fin último de la educación la transmisión de verdades cerradas y con ello de un mundo estático, con la educación innovadora que no pretende otra cosa que mediar entre el mundo viejo y el nuevo venido (Arendt, 1968), entre el pasado y el futuro, entre la calma de los consensos sociales y la inestabilidad de una nueva personalidad. Por lo que nuestra postura en esta discusión ha sido presuponer que la educación debe ser la oportunidad del cambio. Oportunidad vital si queremos que los nuevos venidos al mundo se sientan partícipes de este mundo y persistan los valores de la humanidad.

Por otro lado y ya concretando en lo que ha sido nuestro foco central de nuestra propuesta práctica, nos hemos encontrado con serias divergencias a lo largo de los últimos años para determinar el modo de enseñar las estrategias de aprendizaje. En un

primer momento los programas para la enseñanza de estrategias eran extracurriculares (De Bono, 1986) y tenían como prioridad determinar si aquellos alumnos que se les enseñaban estrategias a la larga experimentaban una mejora en su rendimiento escolar, para ello se aplica el programa sobre los alumnos del grupo experimental y se cuenta también con otro grupo de control con el que se comprueban los resultados obtenidos. De este modo se determina si el rendimiento es mayor en el grupo experimental o no. Por lo que había una lucha por mostrar que las estrategias debían tener un papel muy importante en la educación. Con el tiempo se ha ido asumiendo que sí, que influyen en el rendimiento y que son parte fundamental, por lo que se contemplaron en la legislación educativa y cada vez hay una creciente opinión pedagógica y expertos en el tema que creen que se deben desarrollar no ya extracurricularmente sino incluidas en el currículo (Bernard, 1999; Monereo, 1998; Gargallo 1995). Nosotros hemos tomado partida por estos también.

La cuestión final es si una vez realizada nuestra propuesta de intervención para incluir dentro del currículo, lo que ha requerido de una transportación y concreción de todas nuestras decisiones reflejadas en el marco teórico y contempladas brevemente en este apartado, dentro de la práctica educativa del aula, consideramos que han sido acertadas, eso es, que tienen buena cabida en el proceder directo del aula. Nuestra respuesta es afirmativa, estamos convencidos que los puntos de vista por los que hemos apostado, no solo por tener una solidez teórica a su vez que práctica mediante la integración de consideraciones extraídas de estudios empíricos, sino porque la pretensión de este trabajo era precisamente esta, distinguir entre la situación ideal y la situación real y presentar una propuesta para poder acercarnos lo máximo a la situación ideal, a aulas ordinarias que propicien cotidianamente el aprender a aprender de cada alumno.

Teniendo en cuenta nuestras tomas de decisiones citadas, expongamos la discusión según los objetivos marcados para este TFM

- El alcance del primer objetivo general ha sido requisito indispensable para mantener un hilo conductor a lo largo del trabajo aportándole así, una mayor coherencia y significatividad. Recordemos que se trataba de poner de manifiesto la necesidad de desarrollar la competencia de aprender a aprender desde la Educación para conseguir trascender de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Para ello en un primer momento, hemos procedido exponiendo las características principales de esta sociedad de la información, con la finalidad de detectar que exigencias está comportando a nuestro modelo educativo, a su vez que se hacía necesario mostrar los rasgos distintivos entre estas dos sociedades para, por un

lado, identificar que efectivamente los rasgos puestos en relevancia de la sociedad de la información y no los de la sociedad del conocimiento, son los que percibimos de nuestra realidad social actual, por tanto refutando aquellas teorías que las perciben como sinónimas o incluyentes y por el otro, corroborar que queríamos alcanzar una sociedad con esas características puestas en relieve de la sociedad del conocimiento y por tanto, consiguiendo un foco central y global hacia el que dirigir nuestra Educación. Si nos fijamos este primer recorrido ha estado guiado por el primer objetivo específico, definir las características de la sociedad de la información y mostrar los rasgos distintivos entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

Una vez hemos tenido claro donde estábamos y hacia donde queríamos ir, ha quedado patente que el desarrollo de la competencia de aprender a aprender era requisito indispensable para fomentar la formación de personas generadoras de la sociedad del conocimiento. Visto en perspectiva esta aseveración a la que nos ha llevado nuestro primer punto del marco teórico, “es necesario desarrollar la competencia de aprender a aprender desde las escuelas”, será asumida sin dilación y reafirmada a lo largo de todo el trabajo, no solo a través de mostrar los beneficios que comporta para la educación de cualquier persona el saber cómo aprende uno mismo y como puede actuar para mejorarlo, sino porqué las pequeñas y constantes conclusiones que hemos ido extrayendo durante todo el trabajo, pongamos por ejemplo, aquellas referidas sobre lo que comportará un eficaz paradigma educativo para enseñarla y aprenderla, lo que debe entenderse por aprendizaje estratégico, de qué manera lo propiciaremos, cómo repercute este en el ser mismo de nuestros alumnos, etc. No han hecho más que redundar en la idea misma de sociedad del conocimiento, eso es, referían al alcance de características destacadas de esta sociedad. Lo que nos confirma que no solo ha sido alcanzado con creces nuestro primer objetivo general, o sea mostrar la necesidad del desarrollo de aprender a aprender para alcanzar la sociedad del conocimiento, sino que nuestra hipótesis inicial de distinción de sociedades tiene un fundamento práctico también.

Es decir, ejemplifiquémoslo desarrollando el primer ejemplo, el paradigma constructivista nos permite entender el hecho de conocer como la construcción de significados propios lo que implica que el aprender a aprender se basa en aprender los procedimientos que uno emplea para crear sus propios significados para así, poder construirlos mejor y de forma autónoma a lo largo de su vida y precisamente, fijémonos en que la sociedad del conocimiento se caracteriza por la comprensión, el significado, la reelaboración e interpretación de la información, etc.

Por lo que la práctica educativa también entraña en ella la distinción entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento y nosotros, nos parece, hemos logrado mostrar cómo transferir a ese modo de hacer educativo propio de la sociedad del conocimiento, eso es, a través de enfocar la práctica educativa hacia la enseñanza de un aprendizaje estratégico.

Con ello hemos conseguido no solo trascender desde el ámbito teórico de una sociedad a la otra, sino que hemos encontrado el camino práctico desde donde impulsar esa transferencia.

- El segundo objetivo general que contemplábamos era conocer el desarrollo del aprendizaje estratégico en el marco educativo actual, para ello, siguiendo el objetivo específico siguiente determinamos qué paradigma estaba extendido en nuestras aulas y comprobamos que era el apropiado para enseñar a aprender a aprender. Una vez finalizado el trabajo queremos poner el énfasis en el paradigma constructivista no tanto como un marco teórico que establece un seguido de principios que deben llevarse a la práctica de un modo determinado, lo que es algo primordial en una teoría educativa, ya que en educación buscamos teoría que pueda ser operativa, sino pierde su sentido de ser; sino véase que entre los requisitos para establecer los objetivos de una unidad didáctica además de algunos como que estén definidos con verbos infinitivos, contemplan la necesidad de que sean operativos, eso es, de que sean medibles, que permitan establecer parámetros de discriminación y eso mismo es lo que le pedimos a una teoría educativa en tanto que su eficacia, con respecto a otras teorías, será corroborada, medida en su puesta en práctica, a través de parámetros de discriminación prácticos.

Pero en este caso, queremos destacar la potencialidad del paradigma constructivista como un marco teórico que por su forma teórica de entender los procesos cognitivos para aprender, ha abierto las puertas a una nueva cultura del aprendizaje y eso no es nada más que dejar espacio para que ideas teóricas que estaban aposentadas como verdades últimas fueran reemplazadas por otras o si más no, puestas en duda, lo que permitió en última instancias que el aprendizaje estratégico empezara a ser considerado. Pero como es de esperar, en estas circunstancias, eso es, si lo que abrió paso al pensamiento estratégico fueron más bien reflexiones que partían del ámbito teórico, como son las nuevas concepciones del saber y de inteligencia, el aprendizaje estratégico también quedó relegado a este ámbito.

Y es aquí precisamente donde entra en juego el tercer objetivo específico que intentará seguir definiendo cómo se lleva a cabo el desarrollo del aprendizaje estratégico en el

marco educativo actual. Para ello, en el trabajo, hacemos un repaso a la legislación educativa que ha habido vigente desde la asunción de que estábamos en una sociedad distinta a la postindustrial; de este modo detectamos que desde el marco legislativo sí que se contemplaba el aprendizaje estratégico y que ha habido una evolución entre las distintas leyes dirigidas en gran medida para desfocalizar la educación de lo conceptual y hacerlo hacia aquello procedimental a través de las competencias y si lo recordamos las estrategias no son otra cosa que la aplicación de procedimientos dentro de un comportamiento global estratégico. Por lo que la valorización hacia las estrategias parece haber llegado a su auge, legislativamente hablando, teóricamente, por lo que el hecho de que esta preocupación del aprendizaje estratégico no se esté reflejando en la práctica debe alcanzar un grado de mayor preocupación. En ocasiones acostumbra a comportar mayor dificultad cambiar algo en la práctica para alcanzar una situación que ya está contemplada legislativamente o teóricamente que algo que aún no, ya que en el primer caso se da por hecho que ya se ha conseguido, del mismo modo pasa con otros conceptos, acostumbran a ser conceptos que precisan de contexto (situacionales), por ejemplo con la Democracia.

- En pro de poder cumplir de un modo coherente nuestro tercer objetivo general, este es, elaborar una herramienta educativa que fomente el desarrollo del aprendizaje estratégico y poder reducir esta distancia de la teoría a la práctica, debíamos concluir el por qué no se está apostando en la práctica de las aulas de un modo cotidiano por el desarrollo del aprendizaje estratégico. Así hemos procedido, para al final concluir que de los obstáculos encontrados podíamos ayudar a saltar el que se refería a la poca formación de los docentes en el ámbito de las estrategias.

Al no haber puesto en práctica aun nuestra propuesta de intervención no podemos calibrar que repercusión educativa podría llegar a comportar, pero podemos asegurar que la consecución de nuestros objetivos nos ha permitido alcanzar una visión y exposición global, además de teórico-práctica, de lo que consideramos es un tipo de aprendizaje, el estratégico, complejo en lo que se refiere a su teorización-verbalización, razón por la cual detectamos está costando introducirlo en las aulas, ya que formar en ello a los docentes es complicado. El aprendizaje estratégico, consiste en conseguir un comportamiento estratégico, por lo que no se aprende leyendo, se aprende haciendo, la comprensión de lo que debemos abarcar para enseñar a nuestros alumnos a tener un comportamiento estratégico queda sujeta a nuestro propio modo de aprender como alumnos.

Por lo que en este aprendizaje, a nuestro parecer el único eficaz, intervienen muchos elementos contextuales y personales, así que conseguir transmitir su idea requiere de

un doble juego teórico y práctico (contemplación del contexto completo en el que se enseña), a su vez que un abordaje desde sus distintos puntos llegando a formar una circunferencia completa. Ha sido un proceso de aprendizaje que nos ha exigido de una autorreflexión de los propios procesos de aprendizaje y del de los alumnos que hemos tenido hasta ahora, que consideramos nos habrá hecho mejores docentes y en última instancia es lo que esperamos aportar a la comunidad educativa; esperamos que los docentes poco experimentados en el tema leer nuestro trabajo les conlleve una autorreflexión de los procesos cognitivos que emplean para aprender y con ello, también de su práctica como docentes que les permita desempeñar mejor su labor de profesor.

6. Conclusiones

Al finalizar nuestro trabajo y constatar que hemos alcanzado todos nuestros objetivos propuestos, concluimos que:

- Hemos realizado una revisión bibliográfica sobre las obras más representativas de la enseñanza del aprendizaje estratégico, las publicaciones de definición y clasificación de estrategias y los estudios empíricos referidos al desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Hemos determinado cómo transferir de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.
- Mediante la observación directa, el diálogo, y el estudio bibliográfico, hemos conseguido plasmar la realidad educativa actual en la que se encuentra la enseñanza del aprendizaje estratégico.
- El marco teórico conjuntamente con el análisis de la situación actual de la competencia de aprender a aprender nos han permitido diseñar una herramienta acordes con nuestros principios teóricos y con las necesidades educativas actuales.
- Hemos determinado y descrito acuradamente el contexto adecuado en el que aplicar la herramienta y los métodos necesarios para el docente.
- La herramienta facilitará que los docentes enseñen a aprender estratégicamente a sus alumnos, a su vez, que al surgir su diseño de bases teórico-prácticas se presenta como única, apropiada y fructífera para el desarrollo del comportamiento estratégico de los alumnos.
- Presentamos una práctica en la que quedan integrados tanto los CCE como el contexto propiciador de la cultura de aprender a aprender.

- Tanto la herramienta como la práctica permitirán a los docentes diseñar sus clases para que el alumno aprenda y sea él mismo el protagonista que construya sus propios significados.
- En general el trabajo puede ayudar a suplir las carencias de formación de profesores de la ESO en el ámbito del aprendizaje estratégico, lo que repercutirá en su modo de enseñar y por tanto no solo al rendimiento académico de sus alumnos sino a su desarrollo como personas.
- El aprendizaje de un comportamiento estratégico será beneficioso y provechoso para el desarrollo perfecto de todo sujeto a lo largo de toda su vida.

7. Limitaciones y prospectiva

Las limitaciones de este trabajo refieren principalmente a la planificación temporal del trabajo hecha por la universidad en relación con el desarrollo global del máster. Por si solo ya nos parece escaso el tiempo que se nos ha dado para realizar un trabajo de estas características, con esta estructura, pero lo que menos ayuda es el momento planificado para llevarlo a cabo ya que coincide con otras tareas clave para el aprovechamiento del máster. A su vez, el momento temporal, también se presenta como una limitación ya que sitúa el desarrollo del TFM al final del curso académico, lo que dificulta poder llevar a cabo la propuesta de intervención en un aula real. Por lo que la limitación principal que subyace nuestro trabajo es la no puesta en práctica de los CCE de forma regular en una materia o grupo-aula y con ello no poder presentar sus resultados referentes al rendimiento de los alumnos de manera objetiva y contrastada.

Por otro lado, creemos que los modelos de TFM no son del todo acordes con la extensión que se pretende que tengan los trabajos, intentan abarcar demasiado, lo que para nosotros ha supuesto una limitación el espacio.

Otra limitación, que a su vez se presenta como una oportunidad es que no se encuentran casi estudios empíricos para desarrollar estrategias metacognitivas o un aprendizaje estratégico integral y no meramente centrado en la enseñanza de estrategias cognitivas. Del mismo modo también cuesta encontrar propuestas de intervención educativas que se presenten de un modo metódico y más o menos sistematizado dirigidas a la enseñanza del comportamiento estratégico. Ello nos ha supuesto un reto a la hora de presentar una propuesta de herramienta para desarrollar aprendices estratégicos, integrada en el diseño de una actividad, ya que esta integración, ha conllevado intentar considerar todos aquellos elementos que

interactúan en el aula para que sea propiciadora de aprendizajes estratégicos y ello ha sido difícil sin apenas referencias enfocadas al ámbito práctico.

Según estas limitaciones las perspectivas que se sugieren son por un lado, llevar a cabo la propuesta de intervención, no entendida solamente como la actividad de la Globalización, sino como la inclusión de los CCE al realizar las tareas de una materia o materias en un grupo-aula con unos alumnos concretos. De esta puesta en práctica podríamos concluir tanto si los CCE tienen eficacia en lo que refiere a desarrollar un comportamiento estratégico por parte de los alumnos, si este comportamiento estratégico adquirido tiene repercusiones en el rendimiento de los alumnos, si se está ejecutando solo en una materia, si tiene repercusiones solamente en esa materia o por el contrario, afecta al rendimiento general, eso es, a la mayoría de los procesos de aprendizaje del alumno y por último podría ser evaluada también la percepción de los docentes sobre si estos CCE incluidos en un diario de aprendizaje facilitan su tarea para enseñar a sus alumnos a aprender estratégicamente, o sea, a desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Por otro lado, otro camino futuro por explorar que hemos dejado abierto y nos parece esencial para el aprendizaje estratégico, es investigar cómo influye o afecta el sistema de evaluación al desarrollo de un aprendizaje estratégico de los alumnos. De un modo u otro nos gustaría que este trabajo no quedara solo en eso, con todo lo que hemos aprendido estamos impacientes por seguir haciéndolo, seguir investigando y trabajar con los alumnos desde nuestros nuevos conocimiento, y formación.

8. Bibliografía

- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica y Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.
- Arendt, H. (1968). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, (9º Ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? El Cotidiano, (158). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512741011>
- Beltrán, J. (1993): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de educación, Revista de educación, Números 236-241, p.55-75. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320411443.pdf?documentId=0901e72b81256ae1>
- Bernad, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bernardo, J. (2007). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- Brown, A.L. y Campione, J.C. (1979). *Inducing flexible thinking: a problem of metacognition*. En R.Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale: N.J.Erlbaum.
- Cabero, J. (2001). Capítulo 3: La Sociedad de la Información y del conocimiento transformaciones tecnológicas y repercusiones en la educación. En F. Blázquez, (1ª Ed.), *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Castelló, M. (2006). La organización de la enseñanza estratégica en los centros educativos de secundaria. En C. Monareo, *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*, (2º Ed.). Barcelona: Graó.
- Castells, M., (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I. México: Siglo XXI.
- Cabero, J., (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Chambers, J. (2010). *La sociedad del aprendizaje*. Cisco System. Recuperado de: https://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/TLS_Spanish.pdf
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, n.º 69, 153-178. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61321/88955>
- Coll, C., Solé, I. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En E. Martín, C. Coll, T. Mauri, I. Solé, M. Miras, A. Zabala, J. Onrubia, (17º Ed.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Comisión Especial de Estudio de la Sociedad de la Información, (2003). *Aprovechar la Oportunidad de la Sociedad de la Información en España*. Recuperado de: http://www.minetur.gob.es/telecomunicaciones/SiteCollectionDocuments/Subsitios2/Telecomunicaciones/pdf/informe_ComisionEspecial.pdf
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el S. XXI*. Madrid: Santillana.
- Definición y Selección de Competencias (1999). Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Neuchatel: OCDE, OFE, ESSI.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.

- Gargallo, B. (1995). *Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuesta para la intervención educativa*. Valencia: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gargallo, B. (1997). *Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Permanente de Adultos*. Red de información educativa. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/83608/080000015.pdf?sequence=2>
- Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gargallo, B., (2011). *Un aprendizaje estratégico para una nueva sociedad*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/066.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Gobierno vasco: Departamento de Educación, universidades e investigación, (2012). *Competencia para aprender a aprender*. Recuperado de: http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marko_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitarios. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, n.º 1, 203-221. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- Hernández, R. (2000). *El diario de aprendizaje*, Frecuencia-L 14, 7-12.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Monográfico: *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico*, vol. 5, n.º 2, pp. 26-35. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Huertas, M. (2007). *Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI*. Revista Ibero americano, nº 42-1. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/1541.htm>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 307, 24/12/2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE 1758, 4/5/2006.
- Ley Orgánica 8/2013, del 3 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el BOE 295, 10/12/13. Modificación de la LOE.
- Main, A. (1985). Reflections and the developments of learning skills. In Boud, D , Keogh, R and Walker, D (eds) *Reflections: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Martín, E. (1999). Enseñar a pensar a través del currículo. En Coll, C., A. Marchesi y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza. Madrid. :439-467.
- Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. Universitat autònoma de Barcelona.
- Monereo, C. (1993). *Profesor y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (Coord.) (1998). *Estratègies d'aprenentatge*. Volum I. Assessorament i formació del professorat. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C., Boadas, E., Badia, A., Castelló, M., Baixeras, M. V., Guevara, I., Sebastiàni, E. M., Miquel, E. y Monte, M. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Castelló, M, Clariana, M., Palma, M., Pérez, M. LL. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montanero, M., León, J.A. (2000). El concepto de estrategia: Dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas. *X Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación*. Recuperado de: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Montanero_Fernandez_y_Leon.htm

- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous and dialectical constructivism. *Developmental Review*, n.º 2, pp. 371-384. Recuperado de: http://www.academia.edu/8314971/Davide_Moshman_Three_Types_of_Constructivism_and_Knowledge
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- Nisbet, J. (1991): Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En C. Monereo (Comp.), *Enseñar a pensar* a través del currículum escolar. Barcelona: Casals.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Publicado en el BOE 25, 29/1/2015.
- Perkins, D. (1987). Knowledge and design: Teaching thinking through content. En Baron, S., Sternberg, R., (1ª Ed.), *Teaching Thinking Skills: theory and practice*. New York: Freeman.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407. Recuperado de: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2_004_Article_NY00000604.pdf?sequence=1&isAllowed=yv
- Pozo,J.I. (1990): Estrategias de aprendizaje. En C.Coll; J.Palacios y A.Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo,J.I. y Postigo,Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Comp.). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Ediciones.
- Pozo,J.I. y Postigo,Y. (1997): Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum. En Mª.L. Pérez Cabaní (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Gerona: Horsori.
- Pozo, J.I. (2007). Capítulo2: La crisis de la educación científica, ¿volver a lo básico o volver al constructivismo?. En C. Coll, R. Grau, J. de Manuel, J. Fuster, J. I. Pozo, J. Mollà, J. Onrubia, F. Rodríguez, M. Soler, M. Marrero, A.

- López, M. C. García, M. C. Navarro, J. M. Segura, A. Bolívar, A. Teberosky, M. M. Torres, J. M. Yabar, E. Barberà, C. Fernández, (4ª Ed.), *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, M. I. (2001). Las Estrategias de aprendizaje. *Eúphoros*, 1575-0205, 3, 113-132. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183069>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. Publicado en el BOE 5, 5/1/2007.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de: http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Rosas, A. (2010). Capítulo 7: Implicaciones de la Sociedad del conocimiento en la educación superior. En M. Hurtado y H. Pichardo, (1ª Ed.), *(In) justicia social, identidad e (in)equidad*, (pp. 163-165). México: UAM-X, CSH, Depto. de Política y Cultura. Cumbre mundial sobre la sociedad de la información, (2005). *Declaración de principios. Construir la Sociedad de la Información: Un desafío global para el nuevo milenio*. Recuperado el 4 de julio de 2015 de: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, n.º 1. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/268/708>
- Sternberg, R. J. (1993). La inteligencia práctica en las escuelas: teoría programa y evaluación. En J. A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto, D. Vence., (1ª Ed.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Ponencia Fundació Jaume Bofill, UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf>
- Tei, E. y Stewart, O. (1985). *Effective study from the text: Applying metacognitive strategies*, *Forum for reading*, 16 (2), 46-55.

- Telechea, L. S. (2010). *Aprender a Enseñar para Enseñar a Aprender en ámbitos virtuales*. Instituto Superior del Profesorado “Antonio Ruiz de Montoya”. Recuperado de: <http://www.doc4net.es/doc/3701855794415>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. F.(1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. (1º Ed.). New York: McMillan.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/124889474/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner-pdf>

ANEXOS

Anexo I. Diario de enseñanza

En el diario de enseñanza el docente puede incluir su propio cuestionario para evaluar su trabajo como “acompañante cognitivo” al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje de cada actividad. Lo que le ayudará a reflexionar sobre su propia labor de docente. Si se quiere enseñar a aprender estratégicamente la respuesta debería ser afirmativas en todas las cuestiones

Cuestionario de enseñanza
¿A la hora de diseñar una actividad desgloso cada conocimiento procedimental en función de sus metas y operaciones más simples?
¿A la hora de diseñar una actividad analizo los conocimientos y habilidades previas que se requieren?
¿Ayudo mediante interrogaciones a la planificación de los procedimientos que deben llevar a cabo los alumnos para resolver la tarea o problema?
¿Propicio el análisis de variables personales, de la tarea y del contexto para que los alumnos tengan en cuenta a la hora de resolver la tarea?
Planteo interrogantes durante todo el proceso de aprendizaje para que el alumno concientice y verbalice las tomas de decisiones y procedimientos que va realizando?
¿Actúo de modelo explicitando los procedimientos, habilidades y conocimiento condicional y las decisiones que yo tomaría para realizar la tarea?
¿Propicio con las actividades que planteo que se produzca el análisis y discusión metacognitiva?
¿Les proporciono herramientas de autointerrogación para que ellos adquieran el hábito de manera autónoma?
¿Al finalizar la actividad ayudo a los alumnos a reflexionar sobre la adecuación de sus decisiones tomadas?
¿Favorezco que la valoración del proceso y su adecuación sean utilizadas para resolver una situación posterior?

Fuente: elaboración propia

Anexo II. Material para la actividad de la Globalización

- Textos

“La próxima vez que vaya a la tienda o al supermercado más próximo eche un vistazo a la gran variedad de productos que se le ofrecen. El que todos ellos estén disponibles para quien pueda permitírselos es algo que los occidentales hemos llegado a dar por hecho, aunque tal situación dependa de relaciones económicas de una sorprendente complejidad y con ramificaciones por todo el mundo. Esos productos se han hecho con ingredientes o piezas de un centenar de países, hay que transportarlos de un extremo a otro del mundo y son necesarios flujos de información constantes para coordinar los millones de transacciones diarias que conllevan. El antropólogo Peter Worsley ha escrito que "hasta nuestros días, la sociedad humana nunca ha existido" (Worsley, 1984, p.1), queriendo decir que hasta hace poco tiempo no podíamos hablar de formas de asociación que abarcaran a toda la Tierra. En muchos sentidos, el mundo se ha

convertido en un sistema social único, a consecuencia de los crecientes vínculos de interdependencia que ahora nos influyen prácticamente a todos. El sistema social no es sólo un medio en el que determinadas sociedades - como Gran Bretaña- se desarrollan y cambian. Las relaciones sociales, políticas y económicas que traspasan las fronteras de los países condicionan de forma decisiva el destino de todos sus habitantes. El término general que denomina esta creciente interdependencia es la globalización. Ninguna sociedad del mundo vive ya completamente separada de las demás e, incluso en los países más ricos, todos dependen de los productos que se traen del exterior.

En Gran Bretaña, por ejemplo, casi todas las televisiones que se venden han sido manufacturadas en el extranjero, principalmente en Extremo Oriente. Otro ejemplo es el de la industria automovilística. Hace unos cuarenta años la producción estadounidense en este sector era mayor que la del conjunto del resto del mundo. Hoy en día, los Estados Unidos son sólo el tercer fabricante de coches y Japón y Europa producen más. Además, los componentes automovilísticos se hacen en muchos países diferentes. Un Ford Mondeo, por ejemplo, se compone de piezas producidas en ciento doce sitios diferentes, situados en dieciséis países y en tres continentes. El mismo nombre "Mondeo" da una idea del carácter global de esta industria. Los procesos de globalización han sido muy beneficiosos para muchas personas de las sociedades industrializadas: se puede elegir entre muchos más productos y alimentos que antes. Al mismo tiempo, el hecho de que todos estemos atrapados en un mundo mucho más amplio ha hecho posible que surjan algunos de los problemas más importantes a los que nos enfrentamos. Los procesos de globalización están entre las transformaciones actuales más importantes. El estudio sociológico que sólo se ocupa de una sociedad resulta cada vez más arcaico, ya que el destino de los seres humanos tiende a ser común. Los problemas fundamentales que rodean la vida humana, como el deterioro ambiental o la necesidad de evitar enfrentamientos militares a gran escala, tienen necesariamente un carácter global. A pesar de la creciente interdependencia económica y cultural, el nuevo orden global está plagado de desigualdades y dividido en un mosaico de estados cuyas preocupaciones son divergentes y también comunes. A corto plazo, no parece que vaya a producirse una convergencia política que supere los intereses enfrentados de los países. Una de las características más preocupantes de esta sociedad mundial es que, a pesar de la existencia de las Naciones Unidas, la creciente globalización no va acompañada de la integración política ni tampoco de la reducción de las desigualdades de riqueza y poder internacionales."

Autor: Sociólogo Anthony Giddens en su obra Sociología

Barbie: ícono norteamericano y producto global.



27

El físico famoso (e imposible) de la muñeca *Barbie* dice "Made in América" pero la caja en la que viene dice "Made in China". Pero si rastreamos el camino de producción de la muñeca surgen preguntas acerca de cómo podríamos identificar su lugar de origen y de cómo la globalización de la producción enlaza diversos lugares del centro y la periferia. *Barbie* está hecha de plástico inyectado en moldes en dos fábricas al sur de China adyacentes a Hong Kong, una en Indonesia y otra en Malasia. *Barbie* jamás ha sido fabricada en los Estados Unidos. La primera muñeca fue producida en Japón en 1959. A medida que los costos se incrementaron en Japón la producción se trasladó a otros sitios en Asia. En un tiempo el productor, Mattel, tenía fábricas de *Barbie* en Taiwán, Hong Kong y Filipinas. En 1988, tras una huelga Mattel cerró sus dos fábricas de Filipinas con una pérdida de 4000 puestos de trabajo. El plástico está hecho de etileno, refinado de petróleo proveniente de Arabia Saudita, que es transformado en pellets, por una firma en Taiwan. El pelo de nylon de *Barbie* proviene de Japón. Su packaging de cartón está hecho en Estados Unidos. La manufacturación y el packaging son dirigidos desde Hong Kong. La historia de producción comienza sin embargo en el "centro de manejo de insumos" de la Corporación Mattel una de las más grandes compañías de juguetes del mundo, en El Segundo, California, cerca del Aeropuerto Internacional de Los Angeles. Allí es donde se maneja información sobre precios de insumos y salarios para decidir acerca de las mejores localizaciones para comprar las resinas plásticas la tela, el papel y otros materiales llevarlos juntos a un punto final de ensamblado. En un tiempo Japón y Taiwan eran los principales productores de juguetes de la

economía mundial. A medida que sus economías se diversificaron en una producción de capital más intensivo, se transformaron en proveedores de los plásticos que hasta entonces había provenido de EEUU y de Europa Occidental. La producción se trasladó a lugares de tasas salariales menores como por ejemplo las de China. Fabricar a *Barbie* es un trabajo extremadamente intensivo. Los trabajadores deben manejar moldes de plástico, coser ropa y pintar los detalles sobre las muñecas. Una *Barbie* típica requiere 15 pasos separados de pintura. Estas tareas no pueden ser realizadas por máquinas. Así, las dos plantas de *Barbie* en China emplean aproximadamente 11.000 trabajadores, fundamentalmente mujeres solteras entre 18 y 23 años de familias campesinas de regiones pobres del interior de China que son traídas para trabajar en las fábricas por un período de 2 a 5 años. Por lo tanto *Barbie* es hecha en China. En la balanza comercial- donde se definen los déficits y superávits del intercambio comercial de un país - *Barbie* es un producto de exportación de la China. En realidad un gran número de firmas en diferentes países contribuye a su producción y obtienen sus beneficios del producto final. Las firmas Chinas y sus trabajadores obtienen sólo aproximadamente 35 centavos de los 2 dólares que tiene cada *Barbie* como valor de exportación cuando abandona Hong Kong. El precio de venta de *Barbie* en EEUU ronda los 9.99 dólares. En 1995 *Barbie* reportó 1.4 billones de dólares en ventas para Mattel. Es vendida en 140 países a un ritmo de 2 muñecas por segundo. Más del 40% de las muñecas son vendidas en Europa y Japón (Tempest, 1996).

ARTÍCULO DEL DIRECTOR

Debate

La Vanguardia - - 04.45 horas - 01/07/2001

La sección de Sociedad incluye hoy un sugerente debate sobre la globalización que tiene como protagonistas al catedrático Xavier Sala i Martín y al economista Arcadi Oliveres. Sólo desde la reflexión conjunta puede intentarse encauzar racionalmente el fenómeno de la mundialización, que abre enormes interrogantes en todas direcciones. Los movimientos que denuncian los efectos perversos de un proceso tan cuestionable como imparable aciertan al constatar que el progreso no ha llegado a esa África subsahariana, cuyo PIB ha descendido un 15% en los últimos 20 años, ni a los 99 de

cada cien habitantes del planeta que siguen sin ordenador. Pero tampoco ofrecen respuestas claras a los enigmas que esa misma globalización plantea a la acomodada sociedad occidental en la que viven. Entre otros, los procesos de externalización de fábricas hacia zonas en desarrollo, como el que ha puesto en marcha Alcatel. La creciente mejora de las condiciones laborales que se registra en Europa propicia este cambio de ubicación de industrias para que sigan siendo competitivas. Ello redundaría en el desarrollo de los países menos avanzados, pero al mismo tiempo plantea un dilema a quienes, desde la comodidad europea, deben reconvertirse para trabajar en empresas que apuestan más por el valor añadido que por las simples cadenas de montaje.

ALFREDO ABIÁN, Director adjunto

Las dos orillas de la globalización

Los economistas Xavier Sala i Martín y Arcadi Oliveres debaten sobre el nuevo paradigma de la protesta social.

La globalización económica es paradigma de un nuevo movimiento de protesta social. Seattle, Praga, Davos, Göteborg y, hace unos días, Barcelona han sido escenarios del rechazo, discutido por quienes ven en la globalización un horizonte de mayor equilibrio mundial. "La Vanguardia" ha reunido a dos destacados economistas de ambas orillas

XAVIER SALA I MARTÍN. - El Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Iglesia católica y el Barça, todos hacen cosas buenas y malas, todos nos equivocamos alguna vez. Una institución que actúa de modo inteligente que cree que puede mejorar, lo que hace es preguntar a los que saben cómo hacerlo. Esto es lo que iba a hacer el BM en Barcelona, y por eso se invitó a una serie de intelectuales críticos para que dieran su opinión.

ARCADI OLIVERES. - Tengo la impresión de que no fue una verdadera invitación, sino que se trataba de apagar el fuego cinco minutos antes de que se quemase la casa. Si se quiere un diálogo con estas instituciones -que debe haberlo-, tiene que plantearse a largo plazo, bien preparado y en igualdad de trato por las dos partes. Si lo dicen el día de antes que vayamos para así taparnos la boca y que no protestemos, entonces no.

S.- Sé que muchas organizaciones han sido invitadas no a última hora, sino desde hace tiempo. Y no sólo para este foro del BM, también en el de Davos. Oxfam estuvo hace dos años en Washington. Quizás haya gente que gane más con un boicot que participando y construyendo. No lo entiendo.

O. - Es verdad que hay ONG que participan, pero también es cierto que es un proceso que no es igual en todas las instituciones.

-En caso de haber asistido, ¿ustedes qué hubiesen planteado?

O. - Yo hubiese pedido tres cosas. Primero, una democratización clara de la institución. El BM tiene una especie de pecado original porque está en manos de Estados Unidos. Se vota como en una sociedad anónima, según cuotas. Segundo, que la concesión de créditos no se vinculase a una especie de "bendición previa de buen comportamiento" por parte del FMI. Eso obliga a los países que pagan créditos a unas políticas de ajuste estructural que a menudo son perjudiciales y tienen un coste social elevado. Y en tercer lugar, que los proyectos financiados por el BM fuesen verdaderos proyectos de interés social y económico para el país en cuestión, no de interés para posibles inversores que quieren crear allí infraestructuras.

S. - ¡Ojo! No olvidemos que estamos hablando de un banco. El BM es uno de los pocos bancos del mundo donde no sólo votan los que ponen dinero, sino también los que lo reciben. Normalmente, cuando recibes un crédito, tú no votas. Si pides dinero a Banc Sabadell, esta entidad te pone unas condiciones y a callar. En el BM y en el FMI es verdad que quien más dinero ha puesto más votos tiene, pero los países pobres tienen una voz. Pensemos qué pasaría si dijéramos que los americanos han de poner tantos miles de millones, los europeos otros tantos, y los japoneses lo mismo, para que después los africanos digan cómo lo gastan. Lo primero que pasaría es que, en diez minutos, el banco se quedaría sin un duro. Por ejemplo, hace un mes y medio se dio un millón de dólares a Nigeria en cancelación de la deuda porque no podía pagar hospitales a causa del sida. Y el Gobierno de este país inició las obras para hacer un estadio de fútbol para la final de la Copa de África.

O. - Dice cosas razonables pero hay que comentar algunas de ellas. Sin duda que los que ponen dinero alguna capacidad de decisión deben tener. Pero me pregunto y dirán que esto es demagogia pero yo lo creo así: Estados Unidos pone dinero previamente robado a los otros países. Robado a través de los beneficios injustos de sus empresas transnacionales o desde el cobro de la deuda externa. Para pagarla, los países del Sur envían siete veces más dinero que lo que reciben en ayudas del Norte.

S. - No, esto no es así. Según los datos de 1992, la diferencia entre lo que los países más pobres reciben y lo que pagan de intereses es positiva. Tienen un saldo neto.

O. - No lo niego. Pero estos sólo son los datos de los más pobres, que son pocos. Sin embargo, globalmente, si tomamos los 130 o 140 países subdesarrollados, hay unas transferencias del Sur al Norte en servicios a la deuda -intereses y amortizaciones- de entre 300.000 y 350.000 millones de dólares y de una recepción de ayuda al desarrollo de unos 50.000 millones.

S. - Pero aquí también entran los créditos de los bancos privados. Citybank pone dinero y, como cualquier otro banco, cobra intereses, y es bueno que estos bancos estén ahí.

O. - Sí, pero Citybank pagará una parte de sus impuestos en Estados Unidos, quien a la vez aportará una cuota al BM y vuelta a empezar.

S. - Los impuestos que cobra el Gobierno americano proceden mayoritariamente de la actividad que se produce en Estados Unidos. Quien más paga de todos es Bill Gates.

O. - Sí. Pero esto no niega la realidad de que hay un flujo Sur-Norte que da facilidades a estos últimos para luego conceder créditos. Dan dinero, previamente robado al Sur.

S. - La palabra "robado" es excesiva.

O. - De acuerdo. Digamos "sustraído". Y, otra cosa. Dice que hay planes que han funcionado como en Brasil. ¿Y qué ha pasado en Indonesia, México, Egipto, Argentina, Rusia, Bolivia y Túnez? Los planes de ajuste estructural en estos países han originado mil y una protestas sociales.

S. - Ha enumerado siete, pero cada año se hacen 50 o 60 planes de este tipo.

O. - Sólo he citado los que han sido contestados públicamente. No sabemos si el resto han funcionado.

S. - Seguro que hay errores, pero la solución es estudiarlos y buscar una solución. No hacer boicots sistemáticos y campañas destructivas o "anti". Fíjese: ahora podríamos cargarnos la Iglesia católica porque se niega a distribuir condones y contribuye a la extensión del sida.

O. - En este tema, haríamos bien.

S. - Pero basándonos en esta razón, ¿vamos a boicotear las misas? No tendría sentido. Pues con el Banco Mundial pasa lo mismo. Todos queremos erradicar la pobreza. En el Banco Mundial son los primeros en trabajar en esta línea.

O. - La cuestión es que nos encontramos con un enorme déficit de gobernabilidad política -no económica- mundial. Los mercados siempre han generado desequilibrios. El capitalismo ha polarizado riqueza en unos sitios y pobreza en otros. Pero, automáticamente ha habido sistemas políticos que, con mayor o menor acierto, han intentado compensarlo. Esto se ha hecho dentro del Estado español entre las comunidades más ricas y más pobres, con mecanismos fiscales. Hagámoslo también a escala mundial ya que el mercado es mundial. Tenemos instituciones pero no hacen

este trabajo. Hay una, el G-7, el de los siete países más industrializados del mundo, que no tiene derecho a decidir por todos los estados del mundo.

S. - Todos los sistemas crean desigualdades. En el feudal, el rey y la nobleza eran ricos y los campesinos pobres; en el comunista, los miembros del partido ricos y los demás, no. En el capitalista, quien tiene suerte de trabajar en una buena empresa vive bien. Pero el sistema actual es el mejor que hemos tenido en la historia. Nunca tanta gente había vivido tan bien como ahora. Antes de la revolución industrial casi todo el mundo era pobre. Hoy, el ciudadano medio de Cataluña vive mejor que los reyes del siglo XVIII. Tiene más renta, más servicios, cepillo de dientes y lavabo. También se han creado desigualdades, que han ido creciendo hasta 1980. La tendencia se ha cambiado, no mirando países, sino fijándonos en las personas. La razón es que en China e India, los dos países más grandes del mundo, han pasado en diez años de la pobreza a la no pobreza un total de 300 millones de personas. Los países que se han abierto a la globalización bien hecha -la que no se basa en el salvajismo ultraliberal- han ganado.

O. - Estas cuestiones de si ahora estamos mejor que en el siglo XVIII son opinables. Usted dice que nunca tanta gente había vivido tan bien como ahora. Pero nunca han muerto tantas personas por el hambre y por enfermedades como en la actualidad.

S. - La esperanza de vida es la más alta de la historia.

O. - Pero en África, no.

S. - Por culpa del sida.

O. - Creo que los mercados deben abrirse en una segunda etapa. Pero si el sistema defiende esta apertura, es curioso que no lo haga en dos aspectos: la tecnología y las migraciones. En el primero, el ejemplo lo tenemos en las empresas farmacéuticas, que se protegen con patentes. Además, no compensan a los países pobres por lo que cuesta la formación de profesionales que van a trabajar a los laboratorios de los países ricos.

S. - La tecnología es otro tema. Es problemática porque hay que inventarla. Las farmacéuticas son empresas que buscan beneficios económicos. Y a los que inventan hay que pagarles unos derechos intelectuales. Si no se hace, no tendrán el incentivo y dejarán de investigar. Y lo que nos interesa es que trabajen para descubrir la vacuna que acabe con el sida. En cambio, no es posible que haya 12 millones de africanos que no puedan pagarse unas pastillas. Pasa con el sida y, sobre todo, con la malaria.

O. - Estoy de acuerdo. Esto que dice no es globalizador. En el fondo, usted es partidario de que cada uno explote sus recursos.

O. - Los grupos contrarios a la globalización preocupan mucho a los gobiernos y, sobre todo, a los poderes económicos. Por eso buscan desprestigiarlos. Y una forma de hacerlo es decir que son violentos. En Barcelona, estuvimos trabajando el viernes y el sábado de la semana pasada para plantear propuestas alternativas al sistema actual. Y el domingo más de 20.000 personas nos manifestamos en el paseo de Gràcia. Unas 200 se alborotaron y parece ser que la mitad eran policías. Esta vez, a diferencia de lo que pasó en Seattle -donde estuve y pude ver que los violentos eran una minoría-, la prensa ha diferenciado bien y ha informado de todo el trabajo que se ha hecho.

S. - Yo también he estado en reuniones de éstas, pero en el otro lado. Me han tirado piedras en Davos y en Washington. ¿Por qué se impiden estas cumbres tirando piedras? Sepárense de los violentos. ¿Qué les dice usted a sus alumnos, en la universidad, donde los pasillos están llenos de carteles que incitan a la violencia?

O. - En clase siempre explico que todo debe hacerse con actitud no violenta.

XAVIER SALA I MARTÍN

Economista. Colaborador del Banco Mundial

Catedrático de la Universidad de Columbia (Nueva York), profesor de la Universitat Pompeu Fabra y colaborador de "La Vanguardia", 37 años. Invitado por el Banco Mundial a la frustrada conferencia de Barcelona

ARCADI OLIVERES

Economista. Vicepresidente de Justícia i Pau

Profesor de la Universitat Autònoma, vicepresidente de Justícia i Pau y asesor de Attac, entidad que reclama una tasa sobre el dinero especulativo. 50 años. Participó en la apertura de la "contraconferencia" de Barcelona.

- Webs de información

<http://www.carlosdefoucauld.org/FraternidadCdF/Globalizacion/globalizacion-texto-1.htm>

<http://www.elmundo.es/especiales/2001/07/sociedad/globalizacion/>

http://www.academia.edu/6050059/CUALES_SON_LAS_VENTAJAS_DE_LA_GLOBA_LIZACION

<http://www.unjocperillos.org/quepotsfer/alternativaglobal.pdf>

- **Power Point complementario**

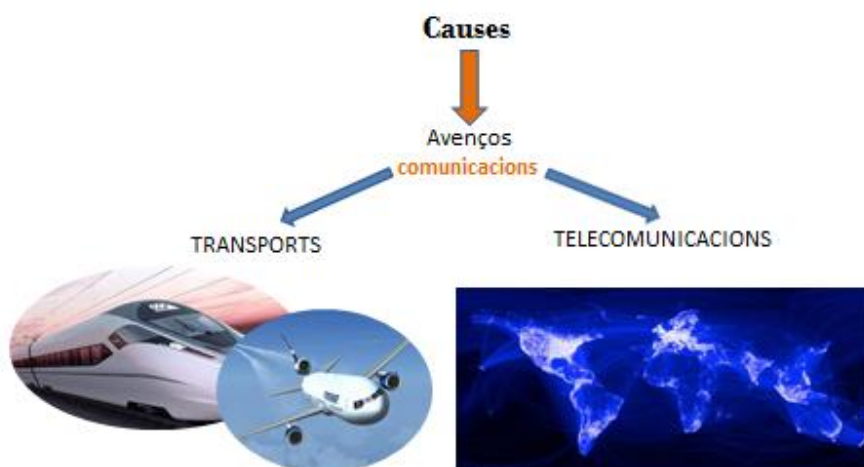
Power Point de elaboración propia por si se cree conveniente realizar media sesión introductora, según lo requieran los conocimientos previos de los alumnos.

La Globalització



La globalització és el procés per el qual les relacions entre les diferents parts del món es fan cada vegada més estretes i els països són cada vegada més interdependents, és a dir, depenen uns dels altres.

El procés de globalització és progressiu, durant tota la Hª s'ha anat avançant, però en les últimes dècades s'ha **ACCELERAT**



Telecomunicacions

- Comunicació entre persones, d'idees, modes, informació, pel·lícules, música, corrents artístiques... → IMMEDIATESA
- Publicitat: Mateixes agències i mateixes empreses per tot el planeta.



La globalització en el nostre dia a dia.

Cultura

Ciència



Comerç

Tecnologia

Informació



Comerç

- Mateixos comerços i Mateixos productes



Ciència

- Descobriments científics compartits:
Investigacions i tractaments (Càncer, Alzheimer, Físics (fusió), etc.)



Vacunes



- Farmacèutiques: Laboratoris i medicaments que es troben a tot el món.

Tecnologia

- Aparells.



- Marques.



- Empreses.



- Projectes (satèl·lits).



iPhone 6
Más que grande



Sé el primero.
Resérvalo ya en **Globales**



Cultura



Informació

- Informació immediata dels esdeveniments que ocorren en qualsevol lloc del món → El món s'ha fet petit → Veïnatge universal.



- Els mitjans de comunicació tenen el poder de la informació (pot ser manipulada o censurada) → Claus per l'homogeneïtzació
Valors ètics, estètics, consum, etc.



- **Dossier de actividades complementario**

Dossier de actividades de elaboración propia por si se quiere incluir una séptima sesión para fijar los contenidos a través de actividades escritas.

1- Enumera alguns dels aspectes positius i negatius de la globalització:

Avantatges	Inconvenients
Creixement del comerç	Increment de les desigualtats econòmiques entre els països desenvolupats i subdesenvolupats
Difusió dels avenços científics i tecnològics	Terrorisme global
Major informació i a l'instant	Valors socials negatius: etnocentrisme i consumisme
Comunicació entre cultures(major accés a música, literatura i tradicions)	La cultura majoritària s'imposa sobre la minoritària. (Homogeneïtzació)
Grups alternatius que utilitzen les tecnologies i mitjans per difondre les seves idees i reivindicacions(mov, socials, ecologistas, grups marginats...)	Contaminació
Facilitat en les comunicacions	Contagi de malalties

2- Tria la resposta correcta:

Amb quin nom es coneix al procés actual que viu el món modern pel qual la interdependència entre països es cada vegada més evident?

- Deslocalització
- Globalització
- Desindustrialització
- Mundialització

La globalització és:

- Alguna cosa que ha de passar.
- Recórrer el món amb els mercats.
- Un procés econòmic, social, cultural i tecnològic.
- Repartir els mercats d'un sol país a la resta del món.

Què és el lliure comerç?

- Absència d'obstacles que impedeixen accés dels agents econòmics de l'activitat comercial.
- Comerç de béns i serveis entre els països sense barreres tarifàries (impostos, aranzels...)
- Es un concepte econòmic que te a veure amb el comerç interior i exterior.
- L'existència d'impostos als bens exportats i importats.

La deslocalització es una de les conseqüències de la globalització. En què consisteix?

- Subcontractació de processos d'empreses grans a més petites.
- Assimilació de la cultura occidental i el capitalisme a tot el planeta.
- Caiguda del sector industrial en favor del sector serveis.
- Trasllat de les unitats de producció a països amb ma d'obra més barata.

Sobre el fenomen de la globalització. Què NO és veritat?

- Major extensió del capitalisme.
- Descens de les desigualtats socials entre els països.
- Acceleració del desenvolupament tecnològic.
- Fort procés de deslocalització.

De les següents afirmacions quina és l'alternativa que NO correspon a la globalització cultural?

- S'ha produït una interconnexió gracies a l'ús dels mitjans de comunicació.
- S'ha generalitzat l'ús de l'anglès.
- S'han homogeneïtzat les pautes de consum.
- S'han revaloritzat les cultures natives originaries.

Quins dels següents factors NO impulsa el desenvolupament de la globalització?

- El desenvolupament econòmic nacional com a únic motor econòmic.

- Eliminació d'empreses públiques.
- Fusió d'empreses: multinacionals.
- Obertura de mercats nacionals: lliure comerç.

Quin és el risc més gran de la globalització?

- Augment de desequilibris econòmics i socials.
- Obertura de les cultures a la integració de la globalització.
- Augment de la producció econòmica.

Què critiquen els moviments antiglobalització?

- Que els beneficis de la integració tecnològica i econòmica del món només es aprofitada pels que tenen més poder econòmic i polític.
- Que la massificació de la cultura ha uniformat a les persones i als seus gustos, el que ha portat a l'abandonament i oblit de costums, valors i tradicions.
- Que la globalització ha anat acompanyada d'un individualisme creixent.

Quina de les següents NO és un efecte de la globalització?

- Hi ha un major intercanvi d'idees i difusió d'elements culturals.
- Hi ha un augment del consum de productes del propi país.
- L'intercanvi de bens i serveis es més ràpid degut a les facilitats d'intercanvi de la informació, accés al transport i medis per pagar.
- Capacitat d'informar i rebre informació de temes globals (canvi climàtic, desforestació) i locals (compartint el resultat d'un partit de futbol amb compatriotes que viuen a un altre país).

- 3- Explica perquè aquestes dues imatges són un reflex de la globalització en la nostra societat:



- 4- Aquest establiment i producte també els podem trobar a casa nostra? Com creus que hem arribat a consumir el mateix en llocs tan allunyats i on les persones són tan diferents culturalment?



- 5- Llegeix la portada del Periòdic de la campanya de sensibilització “Fem del món la terra de tothom” i explica tres conseqüències negatives de la globalització:

<http://www.unjocperillos.org/quepotsfer/alternativaglobal.pdf>

- 6- Escriu tres fets del teu dia a dia en els que creguis que et beneficia el procés de la globalització:
- Quin aspecte de la globalització és el que més t'agrada? I el què menys? Per què?
 - Quina aspecte és més important en la teva vida? Per què?
- 7- Consulta la secció internacional d'algun diari i anota els països sobre els que apareixen notícies i el tipus de notícia que és. Per exemple:
- USA: 1 política, 1 econòmica, 2 esports / Índia: 1 desastre natural, 1 violència.
- Argumenta perquè els mitjans de comunicació són claus per el fenomen de la globalització
- 8- Pensa i escriu 2 productes de consum (que poden ser una beguda, roba, una cançó, un videojoc, una pel·lícula...) que es puguin trobar a qualsevol lloc del món globalitzat. Després intenta trobar quelcom del teu entorn proper que pugui substituir la seva funció i reflexiona sobre els beneficis i inconvenients d'un producte i l'altre.
- 9- Posa un exemple del fenomen de la globalització que afecti a la cultura, el comerç, la ciència, la tecnologia i a la informació, del nostre país.
- 10- Explica amb les teves paraules què és la globalització.
- Perquè creus que aquest procés s'ha accelerat en les 2 últimes dècades?