



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

“Análisis de un programa para enseñar a
estudiar en 6º de Educación Primaria”

Trabajo fin de grado presentado por: Cristina Rozas Sáez
Titulación: Grado en Educación Primaria
Directora: Elia Fernández Díaz

Madrid
25 de Julio de 2012
Firmado por: Cristina Rozas Sáez

CATEGORÍAS TESAURO: Métodos pedagógicos

RESUMEN

Este trabajo analiza, desde una perspectiva práctica, la enseñanza de estrategias para aprender a estudiar, que sirvan al alumnado en su desarrollo personal y académico. Comienza con un análisis del asunto, al describir las bases psicopedagógicas que principalmente median en el aprendizaje, así como las principales teorías que lo explican y la situación del mismo en el contexto académico. Se centra, después, en la enseñanza de estrategias metacognitivas que se han desarrollado en el ámbito educativo, estudiando las aportaciones realizadas durante la segunda mitad del siglo XX, periodo de mayor desarrollo del tema investigado. Gracias a esta exploración, se toma el marco de los procesos de investigación-acción en la escuela, para diseñar, implementar en el aula y posteriormente valorar un programa de enseñar a pensar, que se dirige al alumnado de 6º de Educación primaria de un centro educativo de la Comunidad de Madrid. Finaliza este documento con las conclusiones que han sido alcanzadas respecto a los objetivos planteados, señalando los aciertos así como las limitaciones que presenta y trazando las posibilidades que ofrece este tema para continuar investigando sobre él en la línea de la investigación-acción que sirve de perfeccionamiento profesional al docente.

Palabras clave: estrategias, aprendizaje, estudiar, metacognición, investigación-acción, programa.

ÍNDICE

1. Introducción del trabajo.....	4
1.1. Justificación.....	4
1.2. Objetivos.....	5
1.3. Fundamentación de la metodología.....	5
2. Desarrollo.....	6
2.1. Marco teórico: revisión bibliográfica.....	6
2.1.1. Introducción.....	6
2.1.2. Bases psicopedagógicas del aprendizaje.....	7
2.1.3. Teorías del aprendizaje.....	9
2.1.4. Aprendizaje académico.....	11
2.1.5. Estrategias de aprendizaje.....	12
2.1.6. Métodos para enseñar a aprender.....	13
2.1.7. Conceptualización del estudio y sus técnicas.....	14
2.2. Metodología.....	16
2.3. Resultados.....	25
3. Conclusiones.....	29
4. Prospectiva.....	33
5. Referencias bibliográficas.....	37
6. Anexos.....	41

1.INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación.

Toda persona dedicada a la educación tiene ante sí la tarea de enseñar. Y el alumnado tiene frente a sí la tarea de estudiar. Respecto a lo primero, el cómo enseñar, se cuenta con multitud de recursos y bibliografía, partiendo de la misma existencia de estudios conducentes a preparar para la función profesional como docente (los grados universitarios de magisterio y los másteres de formación del profesorado, entre otros). Sin embargo el cómo estudiar queda en manos del alumnado que, si participa activamente en las clases y se encuentra motivado hacia el estudio, tiene claro qué es lo que debe aprender; pero ha de afrontar la tarea de estudiar sin contar con una formación específica respecto al cómo aprenderlo. Y esto, en el mejor de los casos en que se dé una alta motivación hacia el entorno escolar y el esfuerzo académico, un contexto favorable y una buena predisposición personal.

Del mismo modo, los planes de estudio de las titulaciones relacionadas con la formación de profesionales de la educación, mencionados anteriormente, no incluyen en sus programas áreas dedicadas al estudio de las técnicas y recursos para el aprovechamiento eficaz del estudio, que puedan servir de contenidos procedimentales que los profesionales apliquen en su aula cuando lleven a cabo su labor docente.

En el marco de esta realidad se sitúa la propuesta de intervención de este Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria. Consiste en diseñar, implementar y valorar un programa de aprender a estudiar para un grupo de alumnado de 6º de Primaria. Y, conjuntamente, la revisión bibliográfica del tema en cuestión pretende explorar la opinión de los teóricos y expertos en torno a la enseñanza de estrategias en este sentido y determinar qué posibilidades puede tener actualmente el profesional de la educación respecto a la aplicación de técnicas de trabajo intelectual y de estudio y del fomento de la competencia en aprender a aprender.

1.2 Objetivos.

El objetivo general de esta propuesta de intervención es diseñar, implementar y valorar un programa para aprender a estudiar para alumnado de 6º de Primaria. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los conceptos básicos sobre las competencias de aprender a aprender, las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje.
- Recopilar un marco teórico que oriente la práctica educativa respecto a las estrategias de aprendizaje.
- Diseñar un programa para aprender a estudiar para 6º de Educación Primaria que abarque las condiciones y el proceso de estudio, el uso de estrategias metacognitivas y las tareas de autoevaluación.
- Promover en el alumnado el seguimiento de una planificación semanal, el uso diario de la agenda escolar y el mantenimiento de hábitos de estudio saludables.
- Enseñar a que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje y fomentar su empleo en la rutina de estudio.
- Identificar los logros de los programas de aprender a aprender, enseñar a pensar y enseñar a estudiar.
- Proponer la investigación-acción como herramienta de perfeccionamiento, mejora de la propia práctica docente y línea de investigación educativa sobre el tema de enseñar a pensar.

1.3 Fundamentación de la metodología.

Este trabajo Fin de Grado pretende obtener una visión de los programas de aprender a estudiar a partir del análisis sobre la práctica concreta en el aula, con alumnado real y con la influencia que ejerce el entorno, con vistas a introducir las mejoras pertinentes.

Por ello, dentro del amplio paradigma cualitativo de investigación en educación, se ha optado por una investigación-acción, que permita responder a los objetivos planteados con una reflexión sobre y desde la práctica educativa, a través de métodos de análisis como la observación sistemática, el registro de anécdotas y el estudio de producciones del alumnado, entre otros. Para que esto sea posible se cuenta con la práctica directa con un grupo de alumnado propuesto por el equipo de tutoras de 6º de Educación Primaria del Colegio Lourdes (Madrid).

2. DESARROLLO

2.1 Marco teórico: revisión bibliográfica.

2.1.1 Introducción.

Las capacidades de pensar, imaginar, considerar, recapacitar, idear y crear son propiamente humanas y responden a un proceso de aprendizaje. Desde la Psicología Cognitiva se confirma que es posible modificar los procesos de pensamiento, por lo que es posible mejorar estas capacidades y en consecuencia se puede “enseñar a pensar”.

Aprender es más que acumular conocimientos. Quien verdaderamente aprende cambia sus actitudes, (estando en este cambio la posibilidad de evaluar el aprendizaje), lleva a cabo procedimientos y emplea técnicas que requieren de capacidades psicológicas como la inteligencia, la memoria y la motivación, que se describirán a continuación. Quien aprende, si lo desea, podrá mantener un aprendizaje a lo largo de su vida, pues no se trata de un proceso que se limite a una etapa de la vida.

Y estudiar es pensar sobre un asunto para tratar de aprenderlo y entenderlo, lo que requiere una intención y un esfuerzo físico y cognitivo.

En este Trabajo de Fin de Grado se pretende, a partir de la revisión bibliográfica y la propuesta de intervención planteada, ahondar en la enseñanza del estudio, es decir, examinar cómo puede enseñarse a estudiar aprovechando las capacidades de aprender y de pensar.

Este marco teórico comienza presentando las bases psicopedagógicas del aprendizaje, motivación, inteligencia y memoria, para a continuación revisar las diferentes teorías que se han ocupado de explicar el proceso de aprendizaje, situándose posteriormente en el aprendizaje académico. Tras ello se presenta el concepto de estudio y sus técnicas, objeto central de este trabajo. La formación del profesorado sobre este objeto será analizada con la perspectiva de la investigación-acción, la cual sirve como camino para el perfeccionamiento profesional.

2.1.2 Bases psicopedagógicas del aprendizaje.

Las bases psicopedagógicas del aprendizaje son aquellas que permiten entender los factores que intervienen en él.

Por aprendizaje se entiende la adquisición, mediante la interacción con ciertos estímulos y la práctica, de una conducta duradera que modifica comportamientos en la persona. Esta adquisición y la consecuente modificación tienen lugar gracias a varios factores, como son la motivación, la inteligencia y la memoria, principalmente, que constituyen las bases psicopedagógicas del aprendizaje. (Domjan, 1990).

La motivación, podría decirse, es la energía con que se estudia. Es la base psicopedagógica más importante para aprender, y va unida a la actitud, el interés y la voluntad. Sin motivación se estudia mal y se aprende poco de aquello que se estudia. Siguiendo a Castillo Arredondo y Polanco González (2004), pueden encontrarse tres fuentes de las que surge la motivación, en sus palabras, tres núcleos de la motivación. En primer lugar, si las necesidades básicas, como relaciones con el grupo de iguales, la familia y el profesorado, están satisfechas, la persona que estudia tiene mayor predisposición y seguridad respecto al estudio. En segundo lugar, son aspectos que facilitan el estudio el sentir que se mejora y que se puede hacer frente fisiológicamente a la tarea de estudio, reconocer en uno mismo habilidades para estudiar, contar con una base previa de conocimientos, estar satisfecho con la metodología del proceso de enseñanza y conocer y practicar el uso de técnicas de trabajo intelectual. Este último aspecto es de suma relevancia para este Trabajo Fin de Grado ya que fundamenta la idea de que el conocimiento y el entrenamiento en técnicas de trabajo intelectual favorecen la motivación del alumnado respecto al estudio. El tercer núcleo de motivación es el sentimiento de interiorización y afianzamiento del progreso personal, que significa el disfrute con lo que se aprende por resultar interesante, funcional, útil y cercano a un proyecto vital que se está construyendo o ya está formado.

Las condiciones para una (buena) motivación son, para estos autores:

- Conocer lo que se quiere conseguir y aceptar las actividades que se han de realizar para alcanzarlo.
- Un clima familiar, escolar y social en el que el alumnado se sienta a gusto.

- Contenidos a estudiar significativos (interesantes, funcionales y accesibles) y novedosos.
- Metodología, estrategias y materiales atractivos y que impliquen activamente al alumnado.

Y como aspectos esenciales de la motivación, Ballenato (2009) destaca que la motivación puede crearse, es decir, que puede permanecer latente y despertarse; que la motivación es positiva, y pocas veces surge para evitar consecuencias negativas; y que es personal, y surge en cada persona, siendo poco efectiva la intención de provocarla desde fuera.

La segunda base psicopedagógica presentada es la inteligencia, concepto ampliamente estudiado, de la que se pueden dar múltiples definiciones específicas en función de la corriente teórica que se escoja. Es definida de manera general como la capacidad de entender, comprender, resolver problemas, abstraer y adaptarse a las situaciones que se plantean. Se diferencia, según las teorías jerárquicas dentro de las que destaca la teoría bifactorial de Spearman (1927), la inteligencia como factor general “g” y factores “s” o específicos, como la inteligencia verbal, la inteligencia manipulativa o la inteligencia numérica. La Psicología Cognitiva entiende la inteligencia como un proceso, no como un producto, por lo que se entiende que es mejorable a través de sus componentes. Esta idea fundamenta teóricamente los programas de enseñar a pensar, por ejemplo el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (1993).

Y la memoria, tercera base psicopedagógica para el aprendizaje, es gracias a la cual se puede comprobar el estudio, pues implica la capacidad de recordar y evocar información, sea ésta de tipo más concreto como hechos, datos, acontecimientos, conceptos, personas o más abstracto, como sentimientos o emociones. Pero ello no significa que sea la memoria la capacidad que deba mediar la tarea de estudio, es decir, que los métodos de estudio basados en el aprendizaje por repetición o memorístico no son los más adecuados ni motivadores pues alejan al alumnado de aprender comprendiendo. No es sólo necesario recordar, sino entender lo que se sabe y poder manejarlo y aplicarlo.

El funcionamiento de la memoria, según la teoría multialmacén de Atkinson y Shiffrin (1968), se describe por el procesamiento y la fijación de la información en tres niveles. El primero, la memoria sensorial, que funciona de manera automática al entrar en contacto

un estímulo con los órganos de los sentidos, entrada que llega inmediatamente al cerebro. De ahí se procesa por la memoria a corto plazo, que tiene una capacidad de 7 ± 2 elementos, y un tiempo de retención de varios segundos. Es ya una memoria consciente que traslada la información a la memoria a largo plazo, o comúnmente llamada memoria, de capacidad ilimitada y almacén final, que puede ser definitivo o sobre el que se producirá, si aparece, el olvido.

Los sentidos que intervienen en el proceso de aprendizaje definen la cantidad de información que podrá recordarse, por lo que se recomienda tener en cuenta que de la vista procede la mayor parte de lo que se aprende y después del oído. Pero lo que más garantiza el recuerdo es realizar y decir aquello que se está estudiando, es decir, practicar con ello.

A estos factores deben sumarse otras capacidades, como son la atención y la percepción, y los hábitos de estudio.

Una vez abordadas las bases psicopedagógicas del aprendizaje, se presentan las tendencias teóricas que explican cómo se aprende, pues resulta compartido entre todos los autores que es necesario conocer, al menos sucintamente, las teorías que se han alcanzado en torno a la explicación del aprendizaje por su influencia en la educación.

2.1.3 Teorías del aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje tratan de aclarar el proceso de cómo se aprende. Es importante para cualquier docente saber cómo aprende el ser humano para poder actuar y diseñar en consecuencia el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, se presentan las teorías vinculadas con el aprendizaje por condicionamiento para continuar con las teorías cognitivas y finalizar con las teorías del procesamiento de la información.

La primera teoría corresponde al Condicionamiento Clásico de Pavlov (1934), o aprendizaje por asociación, que describe cómo el emparejamiento de estímulos provoca que éstos se asocien. Posterior a ésta, Skinner (1953) demostró que las consecuencias tras el emparejamiento de estímulos generan cambios en la conducta, aumentándose la

probabilidad de que aparezca o disminuyéndose la repetición de la conducta. Comenzaba con ello la teoría del Condicionamiento Operante o conductismo, y los conceptos de refuerzos y castigos. Posteriormente, Bandura (1974) analizó el aprendizaje que se produce por la observación, enunciando la teoría del aprendizaje social, por la que se entiende que también se aprende al ver a otras personas realizar conductas, imitándoles o comprobando las consecuencias que tiene en ellos dicha realización. También Thorndike (1904) con sus estudios sobre el aprendizaje animal y humano, se sitúa en esta tendencia al enunciar las leyes que rigen el aprendizaje:

- Ley del efecto, cuando el efecto de una conducta se sigue de algo placentero, la conducta se mantiene y si se sigue de una consecuencia desagradable, tiende a desaparecer.
- Ley de la preparación, por la que una conducta se suele vincular a una situación.
- Ley de la pertenencia, referida a la duración de una conducta si resulta agradable a quien la realiza.
- Ley de la semejanza, que indica que se aprende mejor aquello que está relacionado.
- Ley del contraste, por la que se aprende algo y su contrario.
- Ley de la transferencia, por la que un aprendizaje facilita o complica el aprendizaje de otro.
- Ley de la intensidad, que significa que cuanto más intensidad se imprima al momento de aprender, más se aprende y recuerda.
- Ley del ejercicio, tan importante en educación, que se refiere a la fuerza que adquiere un aprendizaje si éste es repetido.

El Cognitivismo comenzó con las teorías de Piaget (1954), quien propuso que la persona construye el aprendizaje pues cambia su estructura mental al interactuar con el entorno. Enunció la teoría Constructivista, que contempla unos estadios de desarrollo en todo ser humano. Piaget considera que en un inicio nada está dado y en el primer estadio, el sensoriomotor, entre el nacimiento y los dos primeros años de vida, el ser humano pasa de emitir reflejos innatos a crear esquemas sobre sí mismo y el entorno. En el segundo estadio, el preoperatorio, hasta los 7 u 8 años, el ser humano experimenta los símbolos y la imaginación, el pensamiento y la socialización. En el tercer periodo, el de las operaciones concretas, hasta los 12 años aproximadamente, se da una etapa de transición en la que se puede operar mentalmente con contenidos con un referente

concreto, para en la siguiente etapa, la de las operaciones formales, comenzar el razonamiento abstracto y el pensamiento hipotético deductivo. Esta última fase ocupará al ser humano hasta los 15 años aproximadamente.

Asimismo dentro de las teorías cognitivas se encuentra Ausubel (1963), que enunció la teoría del Aprendizaje Verbal Significativo, por la cual el contenido del aprendizaje ha de cumplir tres criterios: ser significativo, es decir, encontrarse en contacto con los conocimientos previos de quien aprende; resultar útil, funcional y práctico, esto es, sirviendo para algo; y darse en condiciones de motivación. Bruner (1966) sigue igualmente el constructivismo. Formuló el aprendizaje por descubrimiento, dando importancia a que el aprendizaje debe conllevar acción, y que para aprender debe haber una conexión de lo que se aprende con el contexto, desarrollándose un currículum en espiral.

Y para concluir este punto, las teorías del Procesamiento de la información donde destaca Gagné (1985), que no son ni estrictamente cognitivistas ni conductistas, entienden que es necesario conocer los resultados de aprendizaje que se esperan de la realización de la tarea (condiciones externas) para determinar las condiciones internas (adquisición, comprensión, recuerdo, motivación,...) que poner en funcionamiento.

2.1.4 Aprendizaje académico.

Teniendo ya un marco respecto a las teorías del aprendizaje resulta necesario situar el aprendizaje en el ámbito académico. Podría decirse que aprendemos continuamente, como se ha nombrado anteriormente, incluso podríamos hablar de un aprendizaje a lo largo de la vida si nos lo proponemos. Pero el aprendizaje que se realiza en un ámbito escolar, ya sea en las etapas obligatorias o postobligatorias, es parte de un proceso con dos elementos: el llamado “proceso de enseñanza-aprendizaje”. Y el aprendizaje en ese contexto académico se desarrolla con unos requerimientos psicológicos (Castillo Arredondo, 2004):

- En un primer momento al estar predispuesto a aprender, donde interviene la motivación, los conocimientos previos y el interés como aspectos promotores.
- Tras ello es necesaria una adecuada captación de estímulos, recibidos del docente, del método, del material y de la situación de enseñanza.
- A la par es precisa una comprensión, en el sentido de entender la información.

- Sin una retención y una apropiación del mensaje, donde interviene la memoria, no puede darse aprendizaje.
- Y por último, recuperar de la memoria, transformar, analizar y transmitir lo que se ha comprendido e incorporado con el aprendizaje.

Se aprende, pues, casi continuamente, dándose dichos requisitos psicológicos cuando se aprende en un contexto académico. E igualmente, cada persona aprende de un modo, habiendo así diferencias individuales en la efectividad de la habilidad de aprender y pudiéndose compensar desde el proceso de enseñanza aprendizaje con inclusiones y especificaciones respecto al cómo aprender. Incluir estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza facilita que el alumnado realice aprendizajes

2.1.5 Estrategias de aprendizaje.

Por estrategia de aprendizaje se entiende el uso de acciones cognitivas concretas y seleccionadas tras una reflexión para afrontar una tarea en la que tiene que aprender un contenido. Las estrategias de aprendizaje deben ser la llave del enseñar a pensar como algunos autores mantienen (Alonso Tapia, 1987).

Las vías con que las personas aprenden son variadas y se diferencian en función del tipo de aprendizaje que se realiza, pues el empleo de una estrategia u otra no puede desligarse del contenido de lo que se está aprendiendo. Son las teorías cognitivas las que comenzaron a poner el énfasis en la actividad del que aprende. Y, posteriormente las demandas sociales, plantearon la necesidad de que el alumnado no sólo adquiriera unos conocimientos implicándose en aprenderlos, sino que también reflexione sobre cómo es la práctica que le lleva a aprenderlos y si ésta puede ser mejorada (Delors, 1996).

Se llega con ello al núcleo de este Trabajo Fin de Grado: el cómo se aprende, con qué procedimientos se realiza mejor y que reflexión deriva de este proceso.

Flavell (1987) nombró como metacognición a la reflexión que se lleva a cabo de manera consciente sobre el acto de pensar y aprender, identificando en ella tanto el conocimiento sobre el propio modo de aprender y pensar y las ventajas de emplear unos u otros recursos cognitivos para ello. En este sentido autores como Monereo (1994) y Pozo (1996) amplían la idea y mencionan que se requiere que el alumno conozca las técnicas

que le permiten actuar sobre la información (subrayado, esquematización, resumen, entre otras) y que además éste sepa cuándo emplearlas, lo planee, ejecute y evalúe. Y defienden el conocimiento estratégico de las técnicas, es decir, conocer las condiciones en las que se aplican. Estos autores se refieren a Salomon (1992) para mencionar las vías de aprendizaje de un procedimiento, siendo la vía baja aquella que implica la automatización del procedimiento, es decir, saber cómo se usa y reflexionar sobre el para qué se usa; y la vía alta, que conlleva una valoración del cómo se ha usado una técnica y cómo se responde a las dificultades encontradas. Monereo, Pozo y Castelló (1990) aconsejan el fomento de ambas vías en los programas de entrenamiento en estrategias metacognitivas.

2.1.6 Métodos para enseñar a aprender.

Las teorías del aprendizaje y la posición respecto a las estrategias diferencian dos tendencias entre los programas metodológicos para enseñar a aprender.

Por un lado, existe la enseñanza de habilidades y procedimientos aplicables a cualquier situación (psicología conductista y cognitivista) que considera que se aprenden las estrategias de manera general, sin concretarlos en cuanto a un determinado contenido. En este sentido se encuentran los métodos de desarrollo de la inteligencia, como el anteriormente mencionado Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein o el Proyecto de Inteligencia de Harvard (1983) y se caracterizan en cuanto al agente educativo por ser aplicados por profesionales externos al centro escolar.

Por otro lado, se encuentran las propuestas de entrenamiento en habilidades y estrategias que se apoyan en los contenidos sobre los que se pueden aplicar, siendo propias de la psicología de la educación al considerar la importancia del contexto. Se trabajan por tanto desde el propio currículo y por el propio profesorado desde su disciplina y pretenden que el alumnado aumente su grado de autonomía

Los programas metodológicos que pueden encontrarse dentro de la segunda perspectiva se diferencian en la dirección de sus planteamientos: los de entrenamiento directo en estrategias para el estudio, los que mantienen el desarrollo de habilidades de pensamiento y, una tercera tendencia, los que enfatizan sobre los procesos de aprendizaje a partir de herramientas a emplear y estrategias para escogerlas.

Un ejemplo del primer planteamiento corresponde con la metodología de la Enseñanza Directa, de Baumann (1985), que implica tres momentos. En un inicio el profesorado explica por qué ha de aprender a comprender mejor y lo puede hacer a través de una estrategia. Posteriormente le enseña un ejemplo y finalmente le enseña realizando la tarea y proponiendo que la realicen, supervisando cómo lo hacen. Un ejemplo de programa basado en esta perspectiva es el Programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos llevado a cabo por Vidal-Abarca y Gilabert, (1990), dirigido a alumnado de Educación Primaria, que combina la práctica basada en el aprendizaje por observación con la práctica guiada a lo largo de doce reuniones. Coincidiría con un planteamiento de aprendizaje por modelado, en el que el profesorado explicita qué técnica aplica, por qué la escoge, cómo la aplica y qué debe tener en cuenta para obtener un mayor rendimiento con ella.

Una muestra de los programas que enfatizan en la metacognición, que persiguen la reflexión sobre el propio acto de pensar y aprender, son los planteados por Monereo (1990). Son el “modelado metacognitivo”, que consiste en que un modelo, el profesor u otro alumno, explica al alumnado en detalle las acciones cognitivas que pone en marcha para enfrentar una tarea; el análisis y “la discusión metacognitiva”, por la que se identifica el proceso de pensamiento seguido para llegar a una conclusión, verbalizándose, lo cual puede guiarse mediante enseñanza recíproca o con grupos cooperativos; y “la autointerrogación metacognitiva”, dentro de los que se encuentra el “Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza-Aprendizaje” (Promete-A). Éste consiste en el planteamiento de diez preguntas que el alumnado debe hacerse a sí mismo, organizadas antes de realizar una tarea, durante la realización y al acabarla. Se considera que si el alumnado es capaz de explicar los procedimientos que emplea y el por qué lo emplea, es capaz de generalizar su uso.

2.1.7 Conceptualización del estudio y sus técnicas.

El conjunto de aprendizajes que conlleva aprender a estudiar se sitúa dentro del aprendizaje procedimental, entendiendo éste como el conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta, según lo presentado en las publicaciones relacionadas con la reforma educativa de 1990 (Coll, 1992; Valls, 1993). Así, esta competencia no puede limitarse a la mera consecución de los pasos, sino que debe conllevar la capacidad de reflexionar sobre ello.

Las habilidades son las capacidades que tiene una persona para realizar tareas y resolver problemas. Son potencialidades con las que cuenta de manera más o menos estable. Se pueden desarrollar y estimular y configuran la llave para realizar otros aprendizajes.

Las técnicas de estudio, o de trabajo intelectual, son los procedimientos y recursos preestablecidos que ayudan a aprender a resolver situaciones y que el alumnado puede emplear para aprovechar mejor su estudio y sacar del tiempo empleado un mejor aprovechamiento. Pero no con aplicarlas es suficiente, hay que entender su esencia y practicar su uso, para alcanzar un control sobre ellas que permita seleccionar unas u otras en función de la tarea y adaptarlas a las propias necesidades.

Los instrumentos son los medios operativos concretos que se emplean para desarrollar las técnicas de trabajo intelectual.

El hábito de estudio es la práctica sistemática de la actividad de estudiar. Y el método la secuenciación de ciertas técnicas.

Y las estrategias de estudio son el plan de acción, las decisiones que toma la persona cuando estudia respecto a su dedicación, profundidad, autorregulación, técnicas que va a emplear, método que sigue, avances que logra, necesidades que tiene, etc. Reflejan el uso de estrategias de aprendizaje que implican una capacidad de reflexión sobre la práctica y requieren de un razonamiento abstracto. Es el alumnado de Educación Secundaria quien puede más fácilmente realizarlo, debido al grado de desarrollo psicológico alcanzado. Sin embargo, resulta muy importante, y objetivo de este Trabajo Fin de Grado, tener en cuenta que deben entrenarse desde la infancia y situarse como un objetivo en las concreciones curriculares.

Entrenar en ese metaconocimiento y en esa toma de decisiones es lo que pretende este Trabajo Fin de Grado, considerando que el mejor agente de esta práctica es el propio profesorado que está diariamente con el alumnado al que se enseña, incorporando en cada área la enseñanza explícita de las estrategias que pueden emplearse en cada momento y ante todo contenido.

2.2 Metodología.

Este trabajo trata de investigar cómo el profesorado puede mejorar el desarrollo de la enseñanza de las estrategias metacognitivas citadas, y para ello se lleva a cabo un procedimiento de investigación-acción.

Se trata de un método de investigación en el que el investigador participa en el contexto investigado, siendo habitualmente docente en ese escenario. Combina el conocimiento teórico con el que se tiene de esa situación concreta, vinculando así la teoría y la práctica. Las fases que sigue son: planteamiento del problema, revisión de la bibliografía relacionada, contraste con el contexto, planteamiento de hipótesis y de posibles respuestas, decisión de la metodología, recogida de datos y resultados, evaluación y conclusión. El resultado de la investigación-acción es generar una explicación válida para un problema en una realidad concreta.

Siguiendo la *guía práctica para la investigación acción* de Elliott (1993, pp.88-111) y teniendo en cuenta la situación y el contexto de este Trabajo Fin de Grado, se pone en práctica el siguiente procedimiento de investigación (Figura 2.2.1).

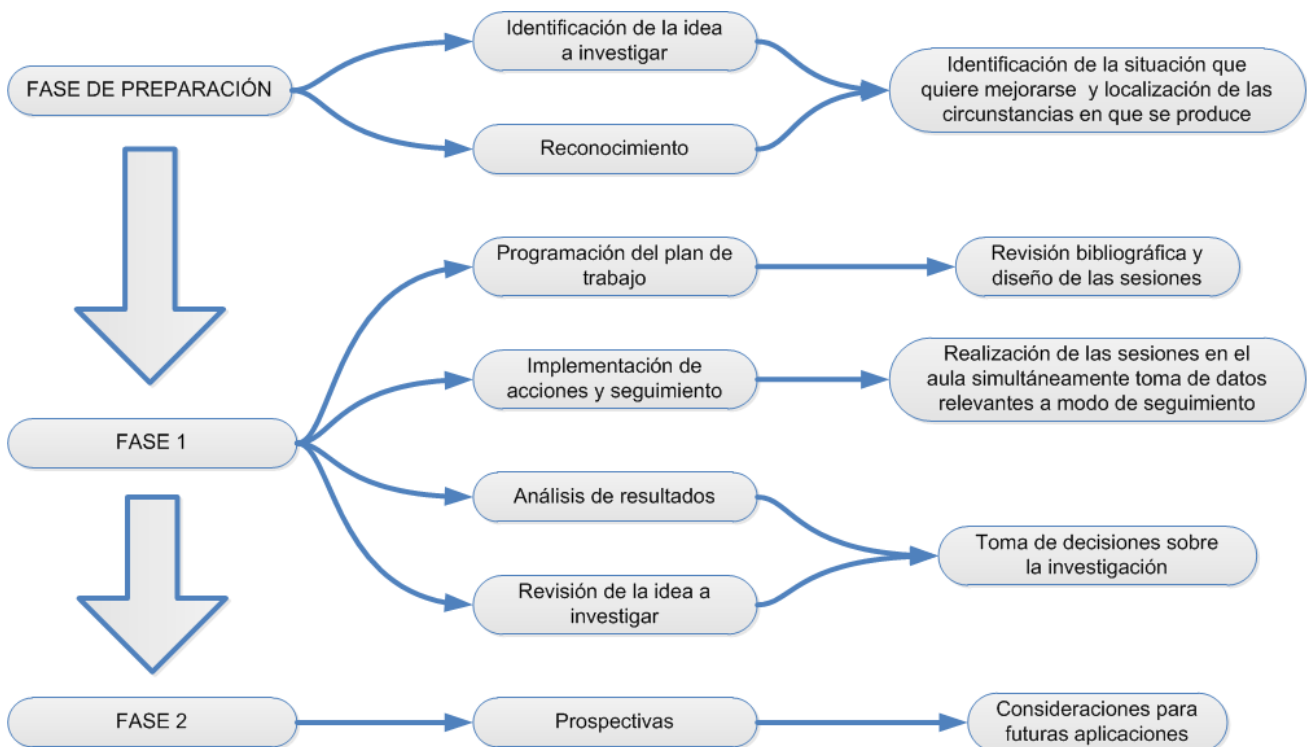


Figura 2.2.1 Procedimiento de la Investigación-Acción de este Trabajo Fin de Grado (autoría propia).

El primer requerimiento para llevar a cabo esta propuesta de intervención consistió en obtener la aprobación de un centro educativo para llevarla a la práctica. Así, se consultó al Colegio Lourdes de Madrid quien accedió a la colaboración. Tras este trámite inicial, comenzó el procedimiento planteado en la figura 2.2.1 que conlleva tres fases, diferenciadas por su finalidad, descritas a continuación:

Fase de preparación

Se plantearon varias ideas que se habían observado en el aula y que eran susceptibles de ser modificadas. Éstas fueron:

- El alumnado muestra dificultades en el afianzamiento de reglas ortográficas, ¿cómo puede mejorarse su aprendizaje?
- El aprendizaje de las formas verbales con la metodología actual es valorada por el alumnado como disfuncional y tediosa, ¿qué metodología cambiaría esta valoración?
- El alumnado no aplica estrategias que mejoren su estudio, ¿qué puede ofrecérsele para que aprenda éstas?

Los tres temas, dirigidos para un nivel de 6º de Educación Primaria, fueron consultados con el equipo docente del centro quien motivó la decisión de centrar esta investigación en la tercera idea debido a las características del contexto, pues este tema no había sido considerado con anterioridad ni en su aplicación al alumnado ni con su vertiente de mejora profesional para el profesorado.

Identificada la idea a investigar comenzó el reconocimiento, por el cual se describieron y aclararon los hechos de la situación. Este proceso, continuando con las orientaciones de Elliott (1993), se motiva con la descripción de los hechos para a continuación, explicarlos.

- ¿Qué alumnado no aplica estrategias que mejoren su estudio?
- ¿Qué estrategias de estudio podrían aplicar?
- ¿Cuáles son los conocimientos, procedimientos y actitudes con los que es necesario que cuente el alumnado?
- ¿Cómo podrían trabajarse estas estrategias en el aula?
- ¿Qué consideraciones puede incluir el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que motiven su uso?

Estas preguntas funcionaron como guías de la investigación, comenzándose la siguiente fase del procedimiento investigador.

Fase 1

Para explicar las preguntas mencionadas se realizó una revisión bibliográfica sobre los programas de enseñar a estudiar y se diseñan en consecuencia las sesiones de trabajo.

Se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos de aprendizaje, presentados en la tabla 2.2.1, a alcanzar con la aplicación del programa de intervención, denominado taller:

Tabla 2.2.1. Objetivos de aprendizaje planteados para ser alcanzados por el alumnado.

Contenido del programa al que se refiere	Objetivos de tipo conceptual	Objetivos de tipo procedimental	Objetivos de tipo actitudinal
Técnicas y herramientas para el estudio, como el esquema, el resumen, el subrayado, la tabla de doble entrada, el mapa mental,...	El alumnado será capaz de distinguir las técnicas que puede emplear en cada momento y caso	El alumnado será capaz de aplicar las técnicas a su rutina de aprendizaje	El alumnado será capaz de valorar los beneficios personales del uso de estrategias metacognitivas
Hábitos de estudio, como la planificación, el uso de la agenda, la adecuación del lugar de estudio,...	El alumnado será capaz de identificar las tareas susceptibles de ser planificadas	El alumnado será capaz de planificar su tiempo	El alumnado será capaz de apreciar las consecuencias positivas de mantener un estudio ordenado, planificado y aprovechado
		El alumnado será capaz de adecuar su lugar de estudio	
		El alumnado será capaz de mantener un horario de estudio semanal	

Para la difusión e incorporación se preparó una carta de comunicación a familias (recogida en el anexo 1) y el equipo docente presentó al alumnado el taller. Las familias del alumnado interesado devolvieron al centro educativo la carta firmada, autorizando la participación de su hijo o hija en el taller.

La población de la que se extrae la muestra es el alumnado de 6º de Educación Primaria de centros concertados de Madrid. El perfil del alumnado participante en la intervención, muestra de esta investigación, corresponde a un alumno o alumna de 6º curso de Educación Primaria de un centro, de enseñanza concertada en todas sus etapas con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, situado en la zona suroeste del área metropolitana de Madrid. El nivel socioeconómico de referencia es medio, y el contexto familiar socioeducativo es medio-alto, contando ambos progenitores con, al menos, estudios básicos. La muestra es incidental, y corresponde a los grupos de 6º A y

6º B del Colegio Lourdes de Madrid. Tiene un tamaño de n=16, con una distribución según sexo de 6 varones y 10 mujeres. El alumnado que participó en el taller se incorporó a éste voluntariamente.

El taller comprende seis sesiones que avanzan desde la evaluación inicial (a través de un cuestionario de hábitos de estudio, técnicas de estudio y técnicas de trabajo intelectual) hasta la práctica con las técnicas y el seguimiento de una rutina de estudio. En último lugar, se lleva a cabo una evaluación final, para valorar los resultados obtenidos. En las siguientes tablas se presenta una versión reducida del programa de intervención, que puede consultarse íntegramente en el anexo 2 de este documento.

Tabla 2.2.2 Plan de la primera sesión.

Sesión 1. ¿Estudiamos bien? Condiciones para un estudio eficaz. Realizada el 11/04/2012		
O B J E T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre su práctica de estudio. • Reconocer las características de un lugar de estudio adecuado. • Indicar las condiciones personales adecuadas para el estudio. • Identificar puntos fuertes del lugar de estudio. • Identificar los puntos débiles de su lugar de estudio y modificarlos, en la medida de sus posibilidades. 	A C T I V I D A D E S
C O N T E N I D O S	<p>Condiciones para estudiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Físicas (alimentación, descanso), • Lúdicas (necesidad de un ocio reconfortante y saludable). • Psicológicas (motivación, atención, interés, concentración, bienestar personal). <p>Características del lugar de estudio: iluminación, temperatura, materiales necesarios, habitación, limpieza y orden, estabilidad del lugar en que se estudia.</p>	

Tabla 2.2.3 Plan de la segunda sesión.

Sesión 2. Organizarme y “poder con todo”. Mantenimiento de una planificación del estudio. Realizada el 18/04/2012		
O B J E T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear un calendario como medio de planificación a largo plazo. • Utilizar un plan semanal como estrategia de planificación a medio plazo. • Usar su agenda escolar como herramienta de planificación diaria. • Elaborar su horario de actividades semanal. • Valorar la importancia de mantener una planificación del estudio. 	A C T I V I D A D E S
C O N T E N I D O S	<ul style="list-style-type: none"> • El calendario: para qué sirve, cómo usarlo y qué anotar en él. • El plan semanal: qué es, cómo se usa, en qué me puede ayudar. • La agenda escolar: mi memoria externa. Cómo incorporarla a mi día a día. Cómo usarla y cómo sacarle el mayor partido. Qué hacer para no olvidarla. • El horario como rutina. Respetar el tiempo de estudio. Respetar y disfrutar el tiempo de descanso. Evitar interferencias de uno en otro. • Atender en clase y aprovechar el tiempo en el colegio. ¿Por qué es importante? ¿Cómo puedo hacerlo? 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Planificarse a largo plazo con el uso de calendario. • Planificarse a diario: horario. • Manejo de la agenda. • Planificarse a corto plazo: plan semanal. • Atención a dudas y comentarios personales.

Tabla 2.2.4 Plan de la tercera sesión.

Sesión 3. La lectura comprensiva: gran aliada del aprendizaje. Las ideas principales y secundarias. Realizada el 25/04/2012		
O B J E T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia de la lectura como herramienta de aprendizaje. • Aprender la necesidad de realizar varias repeticiones de la lectura. • Diferenciar las ideas importantes de un texto. • Identificar las ideas principales. • Conocer pautas para leer mejor. 	A C T I V I D A D E S
C O N T E N I D O S	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura reflexiva: aquella que permite razonar sobre lo leído. • Lectura activa por parte de quien lee. Tomar notas, hacerse preguntas, establecer inferencias, ... • Lectura flexible, personal, que permita entender y asimilar. • Fases de la lectura: determinación del objetivo del texto, obtener una visión general, plantearse interrogantes, ser capaz de recordar información, mantener una lectura activa, extraer ideas importantes y trasladar al propio lenguaje lo que se ha leído. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta y lectura individual. • ¿Qué recuerdo? ¿Qué es importante? • Lectura en detalle del texto para configurar una jerarquía de ideas • Reflexión sobre ejemplo. • Trucos para leer mejor. • Atención a dudas y comentarios personales.

Tabla 2.2.5 Plan de la cuarta sesión.

Sesión 4. Organizar lo que leo. Subrayado y cuadro resumen. Realizada el 09/05/2012			
O B J E T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las ideas principales de un texto. • Localizar las ideas secundarias de un texto. • Situar los detalles de un texto. • Establecer un sistema personal de subrayado basado en dos colores. • Valorar la importancia de subrayar bien. • Realizar un cuadro resumen a partir de las ideas subrayadas. 	A C T I V I D A D E S	
C O N T E N I D O S	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una idea principal? • ¿Qué es una idea secundaria? ¿Y un detalle? • Utilidad del subrayado. Cómo se subraya y para qué se subraya. • Resumir la información sin desechar nada importante. 		
			<ul style="list-style-type: none"> • Qué se entiende por subrayar. • Fundamento de la técnica del subrayado. • Estructura para subrayar: colores, líneas, formas,.... • Intento de subrayado y corrección. • Cuadro resumen. • Atención a dudas y comentarios personales.

Tabla 2.2.6 Plan de la quinta sesión.

Sesión 5. Las técnicas de trabajo intelectual: el esquema. Realizada el 16/05/2012			
O B J E T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la estructura invisible (interna) que subyace a un esquema. • Organizar las ideas subrayadas en forma de esquema. • Reconocer los tipos de esquema. • Trasladar las ideas de un cuadro resumen recogidas a través del subrayado en un esquema. 	A C T I V I D A D E S	
C O N T E N I D O S	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de esquemas: vertical (alfabético, alfanumérico o de símbolos), de llaves o flechas, diagrama y de árbol. • Ventajas del uso de esquemas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Imagen visual del texto trabajado, ○ que ayuda a fijar la atención, a recordar y a memorizar, ○ que implica la actividad del estudiante ○ facilitando el repaso de lo leído. • Anotaciones al margen de un texto como recurso de estudio. 		
			<ul style="list-style-type: none"> • Esquema mudo a completar tras leer un texto. • Construcción de un esquema • Estructuras invisible tras los esquemas y tipos. • Práctica individual. • Atención a dudas y comentarios personales.

Tabla 2.2.7 Plan de la sexta sesión.

Sesión 6. Cómo prepararme para estudiar aprendiendo. Cómo afrontar las evaluaciones y técnicas de autocontrol. Realizada el 30/05/2012		
O B J E T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar estrategias para la autoevaluación del aprendizaje. • Valorar el repaso como técnica fundamental de preparación. • Evitar “atracones de estudio”. • Nombrar tipos de evaluaciones o ejercicios. • Identificar condiciones para afrontar una evaluación. • Comprender la evaluación como parte del aprendizaje. • Extraer los aprendizajes más relevantes trabajados. 	A C T I V I D A D E S
C O N T E N I D O S	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos previos a la evaluación. • ¿Qué hacer el día de la evaluación? • El repaso y la revisión de lo estudiado. • Cómo evaluarme yo mismo. Ejercicios. • Tipos de evaluaciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Prueba objetiva: respuesta dicotómica, verdadero o falso, preguntas cortas, completar huecos. ○ Prueba de desarrollo o elaboración escrita. ○ Solución de ejercicios de cálculo. ○ Solución de problemas aplicados ○ Pruebas orales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos previos a un examen o control. • Juego de preguntas verdaderas o falsas sobre las condiciones fundamentales al realizar un control o un examen • Recursos web recomendables para la preparación de autoevaluaciones. • Juego de resumen del taller • Atención a dudas y comentarios personales.

En el transcurso del seguimiento, o toma de datos, se emplearon las siguientes técnicas de investigación. Algunas de ellas son las propuestas por Elliott (1993) en su mencionada guía.

Las técnicas son:

- Análisis de documentos. Evaluación de las producciones del alumnado. (Ver anexo 3).
- Registro anecdótico. Observación del desempeño del grupo en una tarea a partir de lo que se percibe durante su desempeño y la anotación de los comentarios espontáneos que el alumnado realiza respecto a ella. (Ver anexo 4)
- Cuestionarios y comprobación del cambio experimentado. Batería de preguntas, organizadas por categorías, que se administra de manera individual y colectiva el primer día de trabajo con el alumnado, para establecer una línea base, y al finalizar el taller. (Ver anexo 5)

El cuestionario fue seleccionado tras una valoración de los instrumentos existentes actualmente para la medida y el diagnóstico de estrategias de aprendizaje. A

continuación, en la tabla 2.2.7 se concretan las razones por las que dichos instrumentos fueron descartados, optándose por la adaptación de un cuestionario.

Tabla 2.2.8 Comparativa de instrumentos de medición de estrategias de aprendizaje.

Instrumento valorado	Limitaciones por las que se ha descartado su utilización
<p>I.H.E. Inventario de Hábitos de Estudio Pojar (1981) Tea Ediciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigido a escolares con 12 años en adelante. En el momento de la investigación, sólo 5 del total de participantes había cumplido ya esta edad. • Longitud del cuestionario. Presenta 90 preguntas lo que hace que su aplicación sea larga. • Lenguaje formal. Las preguntas están formuladas en un lenguaje elaborado, excesivo para el alumnado en cuestión. • La muestra empleada para la validación de la prueba correspondía a escolares de 6º, 7º y 8º de EGB lo que puede amenazar a la validez al ser el alumnado perteneciente a planes educativos distintos.
<p>D.I.E Diagnóstico Integral del Estudio (Nivel 1) Pérez Avellaneda (2002) Tea Ediciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba completa, adecuada en edad (nivel 1 de 9 a 11 años) • Aplicación larga (1 hora). • Incluye la valoración del autoconcepto, aspecto no recogido en este Trabajo Fin de Grado. Las escalas que presenta son: actitud ante el estudio, autoconcepto y aptitud ante el estudio.
<p>C.E.A Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje Beltrán, Pérez y Ortega (2006) Tea Ediciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigido a alumnado de los 1º a 4º de ESO. El alumnado participante en esta investigación queda fuera de este rango de aplicación.
<p>CHTE Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio Álvarez y Fernández (1990 y 2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigido a alumnado de 11 a 17 años. • Valora siete escalas: lugar, actitud, estado físico, plan de trabajo, técnicas de estudio, exámenes y trabajos y ejercicios. • No diferencia las áreas de evaluación. Se rechazó su empleo por considerar más conveniente que éstas estuvieran diferenciadas. • Presenta similitudes con el cuestionario utilizado por lo que se valora que podría ser el instrumento apropiado en futuros ciclos de esta investigación-acción.
<p>ACRA. Estrategias de aprendizaje. Román y Gallego (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparado para alumnado de ESO (de 12 a 16 años). El alumnado de esta muestra tiene una edad inferior.

A la luz de la presente comparativa se optó por tomar el cuestionario de “Hábitos de Estudio” de Simonetti (1996), para adaptarlo a las áreas que se pretenden explorar con los objetivos específicos de este Trabajo Fin de Grado, adecuando la longitud y el lenguaje empleado. El presente instrumento, recogido en el anexo 5 se concreta en las siguientes áreas e ítems.

- Exploración sobre el lugar de estudio: 8 ítems
- Exploración sobre la planificación del estudio: 6 ítems
- Exploración sobre la atención en clase: 11 ítems
- Exploración sobre cómo estudia: 18 ítems
- Exploración sobre la actitud general: 6 ítems

El análisis de resultados y la revisión de la idea a investigar son los pasos posteriores en esta primera fase de investigación-acción. Se describen a continuación en los siguientes apartados.

2.3 Resultados

Los datos extraídos con las técnicas de registro anecdótico y la comparación entre la medida previa y la medida posterior del cuestionario han permitido una valoración del seguimiento de una planificación semanal y el uso diario de la agenda escolar para el mantenimiento de hábitos de estudio saludables. Igualmente, gracias a la medición de las conductas en el alumnado a partir de las técnicas descritas, se puede valorar cómo enseñar a que el alumnado desarrolle técnicas de trabajo intelectual y cómo fomentar su empleo en la rutina de aprendizaje.

a. Resultados para valorar el seguimiento de una planificación semanal y el uso diario de la agenda escolar.

El cuestionario se analizó para este objetivo comparando las respuestas dadas al bloque denominado “Planificación del estudio” incluido en el mismo. Los datos son tomados en referencia al número de veces que se responde sí en un total de seis preguntas. Considerando a mayor número de respuestas afirmativas mejor planificación del estudio, de los 16 alumnos y alumnas que han compuesto la muestra, todos han aumentado el número de veces que contestan sí a este bloque.

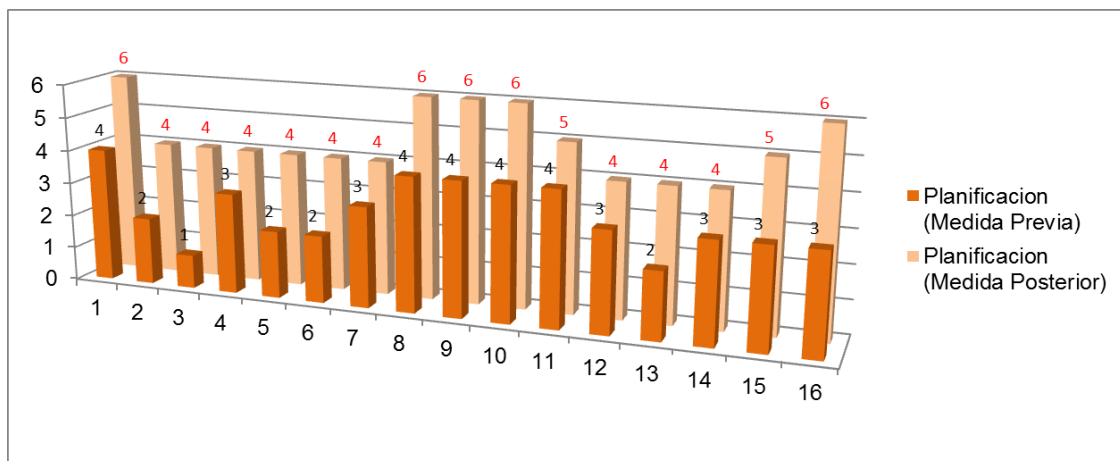


Gráfico 2.3.1 Comparación de respuestas afirmativas al bloque de preguntas “planificación del estudio” del cuestionario administrado.

Los comentarios recogidos mediante la herramienta de registro anecdótico indican que en las seis sesiones realizadas se han tomado nueve registros sobre comentarios y preguntas respecto al uso del horario, la agenda, el plan semanal y el calendario, mostrados algunos de ellos en la tabla 2.3.1:

Tabla 2.3.1 Extracto de registro anecdótico.

Registro anecdótico			
Fecha	Hora	Tarea observada	Comentario realizado
18 de abril de 2012	12:45 h	Cómo usar un horario	<i>¿En el horario se pueden incluir las actividades extraescolares? (Marta)</i>
25 de abril de 2012	12.35 h	Al comenzar la sesión	<i>¿Me puedes dar otra copia del horario para mejorarlo, que al ponerlo en la pared de mi habitación lo rompí? (Lucía)</i>
25 de abril de 2012	12:40 h	Resumiendo ideas importantes de semanas anteriores	<i>La columna de lo que me queda pendiente me viene muy bien para no olvidarme de nada, que antes me pasaba mucho. (Gonzalo)</i>
9 de mayo de 2012	12:35h	Al comenzar la sesión	<i>Les he dicho a mis padres que hay que usar un calendario en casa para no olvidarnos ningún cumpleaños. (Alicia)</i>

Los comentarios permiten interpretar comportamientos que reflejan que el alumnado ha incorporado a su vida diaria los recursos de planificación como el plan semanal, el horario, el calendario o la agenda. A la vista de estos resultados, se puede concluir que el alumnado ha incluido en su rutina de estudio el seguimiento de una planificación que es realizada previamente y reflexionada y ha mejorado el uso de la agenda escolar.

b. Resultados para valorar el mantenimiento de hábitos de estudio saludables.

Para el análisis referido a este objetivo se compararon las respuestas afirmativas al bloque de preguntas denominado “lugar” del cuestionario administrado. En el gráfico 2.3.2 puede observarse cómo el cuestionario refleja que este objetivo se cumple.

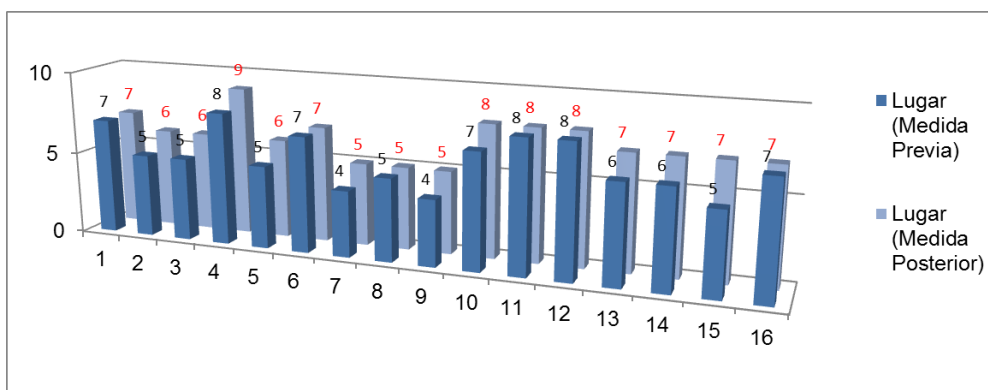


Gráfico 2.3.2 Comparación de respuestas afirmativas en el bloque de preguntas “lugar” del cuestionario administrado.

Asimismo, el registro anecdótico refleja un aumento de la sensibilización respecto a este tema en el segundo día de realización del taller, tal y como muestran los ejemplos presentados en la tabla 2.3.2:

Tabla 2.3.2 Extracto de registro anecdótico.

Registro anecdótico			
Fecha	Hora	Tarea observada	Comentario realizado
18 de abril de 2012	12:45 h	Resumen de la sesión anterior. Están respondiendo a la pregunta ¿qué recordamos? ¿Qué fue importante?	<i>En cuanto llegué a casa el otro día comprobé el flexo y la altura de la silla. Coloqué y limpié la mesa, que estaba toda cubierta. Ahora me puedo sentar a estudiar, antes no tenía ni hueco. Mucho mejor ¡y qué fácil era!</i> (Violeta)
18 de abril de 2012	12:45h	Resumen de la sesión anterior. Están respondiendo a la pregunta ¿qué recordamos? ¿Qué fue importante?	<i>Yo he recogido mi cajonera de la mesa de clase y he recuperado un montón de cosas que me vienen muy bien para usar en casa, como el diccionario y los estuches.</i> (Eduardo)

Se puede concluir también que el lugar de estudio está más cuidado y mejor adecuado para el estudio de los alumnos y alumnas que participaron en el taller. Se han considerado aspectos como la luz, el ruido, la limpieza, la postura adoptada al estudiar, el uso de materiales y la presencia de distractores, modificándolos de acuerdo a los contenidos trabajados en la sesión del taller.

c. Resultados para valorar cómo enseñar a que el alumnado desarrolle técnicas de trabajo intelectual y cómo fomentar su empleo en la rutina de aprendizaje.

Este objetivo puede ser analizado también comparando las respuestas al cuestionario, en este caso en el bloque “cómo estudias”, como se observa en el gráfico 2.3.3.

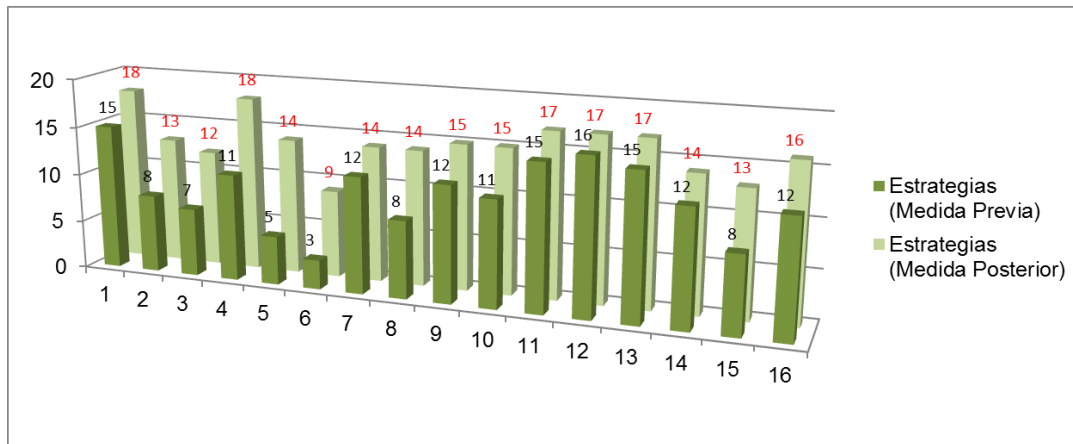


Gráfico 2.3.3 Comparación de respuestas afirmativas en el bloque de preguntas “cómo estudias” del cuestionario administrado.

Todos los participantes aumentaron el número de respuestas afirmativas, como puede observarse en el gráfico. Aspectos como llevar a cabo una lectura comprensiva y general, identificar ideas principales y secundarias, subrayar, realizar esquemas, tablas y resúmenes son técnicas que han tenido una buena acogida entre el alumnado del taller Apoya esta conclusión, también, el análisis de los productos del alumnado, que reflejan un aprendizaje de las técnicas así como una comprensión de las mismas a la vista de los resultados concretos, mostrados en los dos ejemplos presentados (ver anexo 5). Y el registro anecdótico, con comentarios registrados como los mostrados en el siguiente extracto, en la tabla 2.3.3:

Tabla 2.3.3 Extracto de registro anecdótico.

Registro anecdótico			
Fecha	Hora	Tarea observada	Comentario realizado
30 de mayo de 2012	12:40h	Resumiendo la sesión anterior.	<i>Hemos aprendido a sacar ideas principales y a resumir,... ya no hago resúmenes más largos que lo que había leído y ahora me entero de lo que leo. (Alba)</i>
31 de mayo de 2012	13.30h	Durante otra actividad del colegio	<i>He estado estudiando los controles trimestrales con la forma de leer y de resumir que nos enseñaste y he hecho esquemas para repasar, ¡y he sacado un 9 en el control de conocimiento del medio! (Alicia)</i>

3. CONCLUSIONES

Los programas de enseñar a pensar y enseñar a aprender son el marco en el que ubicar el presente programa de enseñar a estudiar. Las competencias que desarrollan y se movilizan en ellos coinciden con las bases psicopedagógicas del aprendizaje y las perspectivas cognitivistas. La reciente inclusión de las competencias básicas en los currículos de enseñanza obligatoria permite situar este trabajo dentro de los temas clave de estudio, pues es necesaria aún una importante labor de materialización de las competencias en el aula, identificando qué objetivos, contenidos y actividades fomentan su adquisición, desarrollo y mantenimiento, así como una inserción de los programas en el aula, siendo el profesorado quien los promueva.

A continuación se analizan los objetivos que se plantearon al comienzo de este Trabajo Fin de Grado indicando si se ha logrado la consecución de los mismos.

Respecto a la revisión bibliográfica, los objetivos planteados de este Trabajo Fin de Grado fueron “identificar los conceptos básicos sobre las competencias de aprender a aprender, las técnicas de estudio y las estrategias aprendizaje” y “recopilar un marco teórico que oriente la práctica educativa respecto a las estrategias de aprendizaje”.

En relación a ellos, puede concluirse que existe una amplia bibliografía respecto a cómo estudiar, y son muchos los libros que ofrecen una recopilación de las principales técnicas de estudio. Sin embargo, la mayoría de libros consultados se dirigen al estudiante. Con la revisión bibliográfica llevada a cabo para este Trabajo Fin de Grado se concluye que estas obras requieren de la intención del alumnado por perfeccionar su estudio, asumiendo de manera consciente un esfuerzo añadido que conllevará implementar esas técnicas y estrategias, buscando un mayor logro en la tarea de estudiar. Pero esos supuestos son comprensibles en aquellas personas que realizan un metaanálisis, es decir, aquellas personas que reflexionan sobre su propia práctica. En consecuencia, se considera que es necesario contar con recursos dirigidos a los profesionales de la docencia que capaciten en enseñar a estudiar. Y no sólo en lo referido a una bibliografía dirigida a la formación y el perfeccionamiento profesional del docente, sino además una materialización de estos contenidos en acciones formativas dirigidas al profesorado, que

se incluyan bien en los planes de estudio de las universidades bien en los programas de formación permanente del profesorado.

El objetivo planteado “diseñar un programa para aprender a estudiar para 6º de Educación Primaria que abarque las condiciones y el proceso de estudio, el uso de estrategias metacognitivas y las tareas de autoevaluación” ha sido el aspecto central de este trabajo, al encontrarse tras el análisis bibliográfico escasas publicaciones y recursos para un alumnado de Educación Primaria, por lo que se consideró necesario adaptar las técnicas de trabajo intelectual. La bibliografía disponible, entre manuales y guías, se dirige a un estudiante con un nivel de razonamiento abstracto considerable, que se ha planteado la tarea de la metacognición y que se propone seguir un conjunto de técnicas y consejos para perfeccionar la tarea de estudiar y en definitiva, conseguir ser más eficiente y conseguir mayores logros de aprendizaje.

Respecto a las características del alumnado receptor de estos programas se consideró que debía evitarse dirigir los mismos hacia la excelencia o la compensación, dos polos de un mismo continuo, una amenaza por sí solo. Las competencias de aprender a estudiar deben dirigirse a todo el alumnado, pues a toda persona que desarrolla una tarea de estudio favorece la reflexión sobre el cómo aprendo y el cómo puedo mejorarlo.

En cuanto a los objetivos “identificar los logros de los programas de aprender a aprender, enseñar a pensar y enseñar a estudiar” y “proponer la investigación-acción como herramienta de perfeccionamiento, mejora de la propia práctica docente y línea de investigación educativa sobre el tema de enseñar a pensar” se concluye que emplear la investigación-acción como metodología ha derivado en interesantes hallazgos en cuanto a ello. Por un lado, se puede concluir que la investigación-acción ofrece multitud de posibilidades para la mejora del contexto educativo cercano. Se trata de un método de estudio que resulta asequible, flexible, que se ha adaptado a las necesidades del grupo y del entorno. Ofrece multitud de posibilidades y bajo su perspectiva pueden investigarse infinidad de temas de estudio, desde los relativos al aula, como pueden ser el aprendizaje del alumnado, hasta los que salen de ella como la colaboración docente, las relaciones familia-escuela o la influencia del entorno. Es por ello que podría considerarse su uso para la mejora de aspectos como éstos en este colegio en concreto, pues los resultados, aunque en fase de inicio, han sido satisfactorios y no han surgido efectos indeseados. Es

un método de estudio que empodera al docente, dándole las herramientas para reflexionar sobre su práctica y conseguir mejorarla. Sería únicamente necesario contar con el interés y un propósito de mantenerse en el esfuerzo para dar continuidad al proceso investigador iniciado.

La investigación-acción realizada hasta el momento no es, sin embargo, más que un acercamiento al tema que ocupa este documento, por lo que estos objetivos podrán ser analizados de nuevo y validados en trabajos posteriores.

La implementación del programa en el aula con el grupo de alumnos y alumnas de 6º de Educación primaria ha derivado en ciertos logros. Y en este sentido se ven cumplidos los objetivos “promover en el alumnado el seguimiento de una planificación semanal, el uso diario de la agenda escolar y el mantenimiento de hábitos de estudio saludables” y “enseñar a que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje y fomentar su empleo en la rutina de estudio”. El alumnado que participó en el programa obtuvo resultados de aprendizaje positivos. El taller ha servido para que el alumnado conozca las posibles herramientas que tiene a mano para planificarse, conociendo el calendario, el horario, y el plan semanal y recuperando el uso de la agenda escolar. Con estas cuatro herramientas el alumnado se desenvuelve con mayor seguridad en su rol académico. Las técnicas de trabajo intelectual trabajadas, basadas en estrategias metacognitivas de análisis, le han permitido ser más consciente de cómo aprende y han facilitado que se adopten unas u otras buscando la comprensión de lo estudiado, evitando la facilidad aparente de técnicas repetitivas.

Pero este Trabajo Fin de Grado también ha encontrado dificultades en cuanto al diseño de la investigación-acción llevada a cabo. Cabe iniciar este punto indicando que se trata de un marco dirigido a mejorar la práctica profesional que queda abierto a futuras revisiones que lo mejoren en este y otros sentidos. En primer lugar, existen técnicas que no han podido emplearse en el aula y que ofrecerían una mayor validez a los resultados. Sin embargo, no ha sido posible su inclusión debido a que el tiempo con que se ha contado para la intervención en el aula ha sido reducido, priorizándose el desarrollo de las actividades y contenidos de los planes de sesión en detrimento de la toma de datos. Este aspecto habría de considerarse para futuros ciclos de aplicación de esta investigación-acción en particular y la metodología de la investigación-acción en general. El hecho de

que sea un mismo investigador el que toma la información y a la vez aplica las actividades reduce las posibilidades de acertar en ambas tareas, ya que al requerirse un tiempo específico para la toma de información, parando y tomando notas, ejemplos o detalles, se afecta al desarrollo de la sesión. Principalmente porque se produce la tendencia a seguir el plan de sesión frente a la toma de información, ésta última queda limitada.

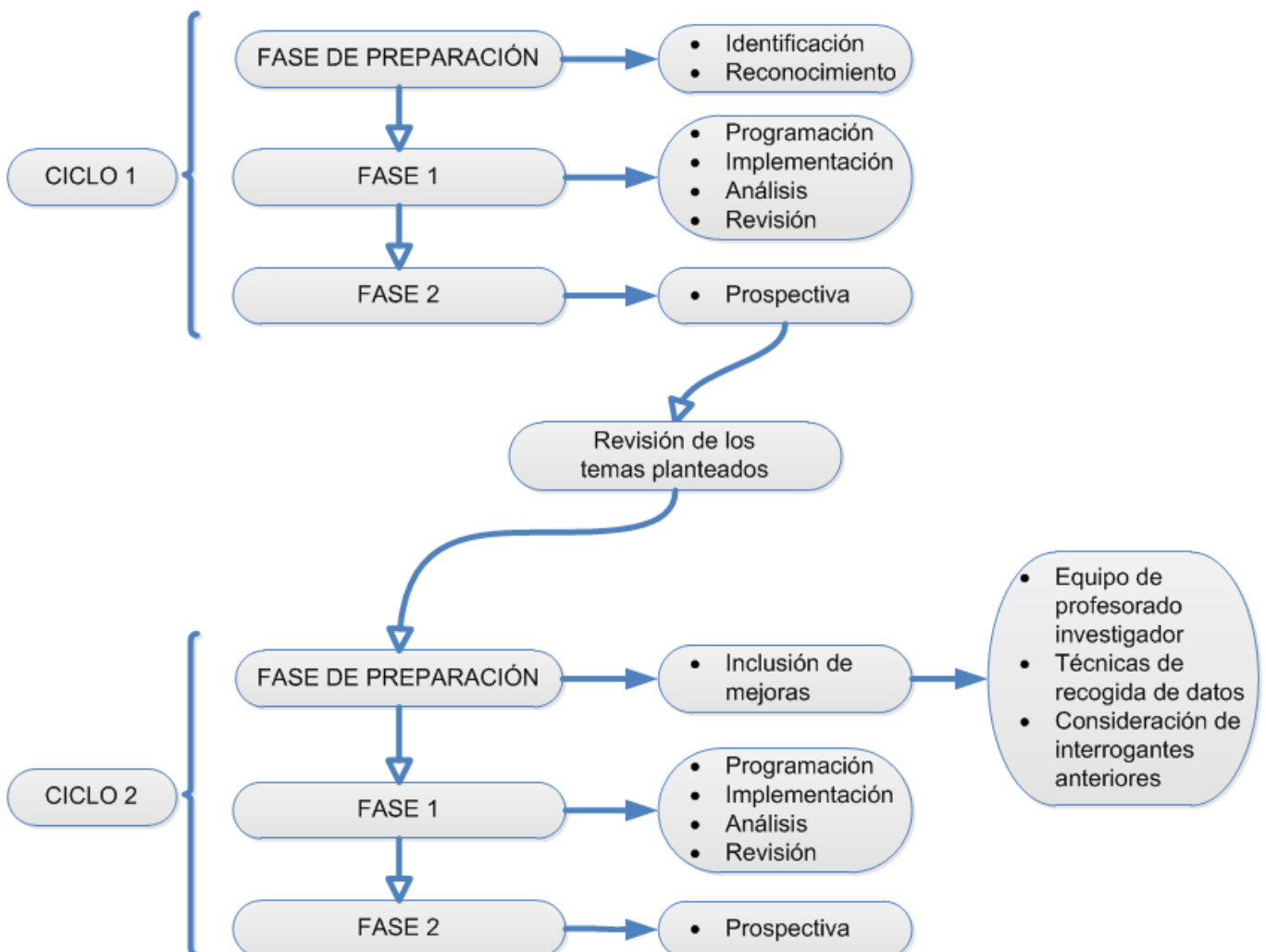
Asimismo, también se comprueba la necesidad de un mayor compromiso del docente que enseña y transmite estas estrategias, pues el compromiso de éste con el aprendizaje de su alumnado conllevará que incluya en sus programaciones la enseñanza de éstas, garantizándose que el aprendizaje realizado perdure en el tiempo y sea más efectivo al vincularse directamente con los contenidos a aprender en forma de procedimientos de aprendizaje.

En definitiva, este Trabajo Fin de Grado ha cumplido mayoritariamente con lo que se esperaba de él: reflexionar sobre la propia práctica en los programas de enseñar a estudiar. Por un lado ha servido para revisar el panorama teórico de los programas de aprender a pensar, a aprender y a estudiar, permitiendo identificar lagunas en el actual estado de la cuestión. Por otro, ha permitido manejar el método de investigación cualitativa de la investigación-acción, conociéndose sus posibilidades y encontrándose su multitud de generosidades. Y por otro, ha permitido llevar a la práctica el programa diseñado como resultado de la revisión bibliográfica y el estudio investigador, derivando en la mejora del aprendizaje del alumnado participante a la que vez que ofreciendo una experiencia enriquecedora en el aula a la investigadora.

4. PROSPECTIVA

La experiencia investigadora, iniciada para mejorar la realidad de un contexto actual y cercano, fue abordada con la metodología de investigación acción y siguió las propuestas de Elliott (1993) en concreto pensando en el ahora, pero con vistas a formular un después. Hasta el momento, la fase 2 concluida con esta prospectiva, localiza los temas planteados y los revisa, pudiendo comenzarse así un segundo ciclo de la investigación-acción como se observa en la figura 4.1.

Figura 4.1 Prospectiva (autoría propia)



Es en este apartado el espacio donde se trazan las propuestas para la continuación de esta línea de investigación. Pues este diseño experimental se ha planteado desde sus inicios pensando en las posibilidades que tiene de proyectarse al futuro investigador.

En primer lugar se mencionarán las mejoras en cuando a metodología que han de contemplarse en el futuro. A continuación, se tratarán los interrogantes que han surgido a lo largo del proceso y que deben incluirse en futuros ciclos del proceso de investigación-acción. Y tras ello se presenta una reflexión no abordada por quedar fuera del objeto de estudio que puede guiar nuevos temas de investigación.

Comenzando con la metodología, como ya se indicó en el apartado relativo al método y las técnicas, existen más instrumentos que dotarían de importante validez, credibilidad y rigor a la investigación cualitativa, según Guba (1981), citado en Gimeno Sacristán (1989).

Concretándolas respecto a las posibilidades reales de esta investigación-acción en el aula, estas técnicas son:

- Entrevista individual. Mantener una entrevista estructurada con el alumnado que participa en el taller para valorar aspectos como el conocimiento de estrategias de estudio, dificultades encontradas, apoyo del contexto familiar y social y motivación hacia el aprendizaje.
- Grabaciones en vídeo, datos fotográficos. Con las que poder registrar literalmente la ejecución del alumnado en actividades, los procedimientos de enseñanza y las condiciones del aprendizaje.
- Utilización de observadores externos. Personas que, habiendo recibido instrucciones, recogen información y la devuelven al investigador, pudiendo aportar también datos en soporte visual o audiovisual. Podría ser profesorado del centro que se incorpore a participar en la investigación.
- Triangulación. Para comparar y contrastar la información recogida desde diferentes ángulos, por ejemplo, el alumnado, el observador externo y el observador actor de la investigación.
- Observación persistente. Se refiere al mantenimiento de una observación durante un tiempo suficiente como para obtener información nueva, comprobar las repeticiones y desechar los aspectos irrelevantes.

- Comprobaciones con los participantes. A través de preguntas concretas se busca la opinión y experiencia del alumnado que participa en la investigación, la cual dota de alta credibilidad.

Las técnicas anteriormente referidas deben considerarse desde el comienzo de la investigación para evitarse así el mayor riesgo que se ha encontrado en esta investigación: que la falta de tiempo haga que se priorice una práctica sobre los contenidos dirigida al alumnado por encima de una práctica reflexiva sobre la implementación del programa. Para ello sería conveniente contar con un equipo de investigación que permitiera, por una parte, registrar datos simultáneos a las explicaciones (con soportes audiovisuales, registro de comentarios sobre la marcha, anecdotarios, etc.) y por otra permitiera realizar estrategias de análisis basadas en la observación participante y la triangulación. Un compañero o compañera docente que intervenga de manera continua en las sesiones facilitaría la toma de datos de la fase de seguimiento, simultánea a la implementación del taller, y la colaboración del Departamento de Orientación o el Equipo de Orientación Educativa supondría una mejora en el asesoramiento y la adecuación al contexto. Si la intervención no fuera continua sino puntual se correría el riesgo, evitable, del efecto del investigador como distractor.

Cabe destacar que se considera que la puesta en marcha de este programa de intervención podría haberse sostenido en el profesorado habitual del alumnado, favoreciendo así la transferencia de los beneficios de las técnicas de trabajo intelectual a las distintas áreas del currículo. Considerando esta posibilidad, se plantea que las intervenciones como la presente podrían adecuarse a participantes profesionales y dirigir los programas de enseñar a estudiar como el aquí presentado al profesorado del centro, formando así parte de su especialización y perfeccionamiento profesional.

El recorrido posterior podría incluir además la reflexión sobre nuevos interrogantes que motiven un nuevo ciclo de investigación-acción. Los siguientes han surgido durante la fase de revisión bibliográfica y de evaluación en este primer ciclo: ¿puede ser el desconocimiento de herramientas de trabajo intelectual adecuadas, la falta de hábito de estudio o la incapacidad para organizarse causa de un rendimiento académico insuficiente o un autoconcepto académico negativo? Este punto a nivel afectivo ha sido considerado

en varias ocasiones y tendría interés para futuros ciclos incluir una revisión bibliográfica y un análisis del alumnado en este sentido.

Para concluir, el tema que ha quedado fuera del objeto de estudio de esta investigación, pero que podría justificar una interesante línea, se plantea la siguiente pregunta: ¿pueden los docentes, con la formación recibida, educar en las competencias de aprender a pensar y aprender a estudiar? Para abordar esta cuestión el foco no debería dirigirse al alumnado, en tanto que requiere el análisis sobre el profesorado y el amplio tema sobre las competencias que éste adquiere durante su formación y la discusión sobre los planes universitarios de los estudios de magisterio. Sería conveniente iniciarse en la línea de la mejora de los contextos reales, pudiéndose realizar un análisis a nivel universitario sobre la realidad de las facultades españolas, en comparación con otras universidades europeas e incluso comparaciones transcontinentales. Este estudio habría de incluir, en un ciclo posterior, nuevas revisiones y mejoras a las previamente planteadas, en el que se acomode un análisis de las experiencias de los programas de enseñar a pensar. Con un horizonte más amplio, podrían realizarse estudios longitudinales que valoren la variable “paso del tiempo”, recogiendo los efectos que los programas que abordan las competencias de aprender a aprender, a aprender a pensar y aprender a estudiar tienen en el alumnado que participa en ellos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1987). *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Álvarez, M., y Fernández, R. (1990). *Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio. CHTE*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Ballenato Prieto, G. (2009). *Técnicas de estudio. El aprendizaje activo y positivo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baumann, J.F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de las ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 89-105.
- Beltrán, J. (1998). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. C.E.A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Nueva York: Norton.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Castillo Arredondo, S. y Polanco González, L. (2004). *Enseña a estudiar... Aprende a aprender*. Madrid: Prentice Hall-Pearson Educación.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Domjan, M. y Burkhard, B. (1990). *Principios de aprendizaje y conducta*. Madrid: Editorial Debate.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Morata.
- García Vega, L (2003). *Breve historia de la psicología*. Madrid: Siglo XXI.
- Gagné, E.D. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. (4ª ed). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal Universitaria.
- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Los maestros y su formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

- Pavlov, I.P. (1934). *Fisiología y Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Avellaneda, M. (1989). *Enseñar a estudiar*. Madrid: Escuela Española.
- Pérez Avellaneda, M. (2002). *Diagnóstico Integral del Estudio (Nivel 1) D.I.E.* Madrid: Tea Ediciones.
- Pérez Gómez, A.I. (1995). Capítulo V: Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (4ª Ed) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.115-134). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.
- Pozar, F. F. (1981). *Inventario de Hábitos de Estudio. I.H.E.* Madrid: Tea Ediciones.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M (1990). Capítulo 8. El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) (1ª Ed). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 211-234) Madrid: Alianza Editorial.
- Román J.M. y Gallego, S. (2001). *Estrategias de aprendizaje. ACRA*. Madrid: Tea Ediciones.
- Sánchez, M.L. (1991). *Cómo estudiar*. Madrid: Ediciones Granada.
- Simonetti, M.E. (1996). Cuestionario de Hábitos de Estudio. *Revista Psicopedagógica REPSI*, 27, 29-31.
- Skinner, J.B. (1954). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.

- Spearman, C. (1927). *The abilities of man. Their nature and measurement*. Nueva York: McMillan.
- Thorndike, E. L. (1904). *Test y técnicas de evaluación en psicología y educación*. México: Trillas.
- Tierno, B. (2003). *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Temas de hoy.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1990). *Comprender y Aprender*. Madrid: CEPE.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

ANEXOS

Anexo 1. Carta a las familias

Madrid, 23 de marzo de 2012

Estimadas familias,

Les comunicamos que durante los meses de abril y mayo vamos a contar con un taller de técnicas de estudio y trabajo intelectual dirigido a alumnado de 6º de Primaria. Las sesiones se realizarán los miércoles 11, 18, 25 de abril y 9, 16 y 30 de mayo, en horario de 12.30 a 13.30 horas, en el aula de 6ºB.

El taller será impartido por Cristina Rozas Sáez, alumna en prácticas de magisterio actualmente, y licenciada en Psicología. Contará con el siguiente programa:

- ¿Estudiamos bien? Condiciones para un estudio eficaz. Mantenimiento de un orden: planificación del estudio.
- La lectura comprensiva: gran aliada del aprendizaje. Las ideas principales y secundarias. Subrayado.
- Las técnicas de trabajo intelectual: el esquema, el cuadro, el mapa conceptual.
- La difícil tarea de resumir y organizar lo que aprendo.
- Cómo prepararme para estudiar aprendiendo. Como afrontar las evaluaciones y técnicas de autocontrol.

Consideramos que estas sesiones serían muy provechosas para vuestro/a hijo/a, si vosotros estáis de acuerdo en que asista a estas cinco sesiones. Por favor entregad firmada la siguiente autorización antes del **miércoles 28 de marzo**.

Os agradecemos vuestra atención y estamos disponibles para cualquier pregunta.

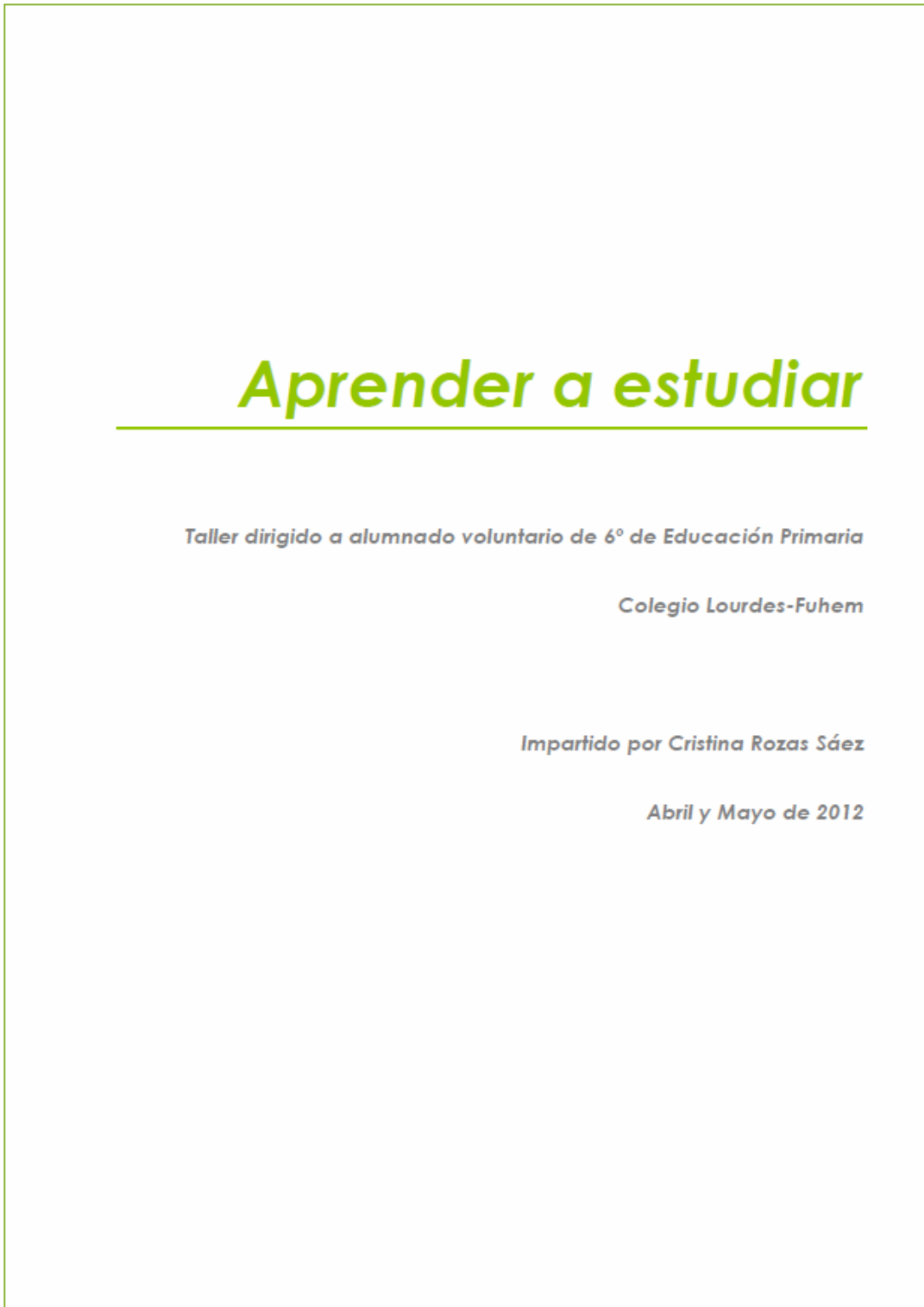
Un saludo,

Equipo de tutoras de 6º de Primaria.

.....
_____ (PADRE / MADRE) DEL ALUMNO/A _____ AUTORIZA
QUE SU HIJO/A ASISTA AL TALLER DE CINCO SESIONES DEL TALLER DE TÉCNICAS DE ESTUDIO QUE
VAN A LLEVARSE A CABO PARA ALUMNADO DE 6º DE E. PRIMARIA.

FIRMA DEL PADRE/ MADRE

Anexo 2. Programa de la acción en el aula



Se presenta la portada del documento, de autoría propia, del que puede consultarse el original y completo en el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/open?id=0BwuXxw7g5mV4QINXMVR2dTVRd2c>

Anexo 3. Producciones del alumnado

Producción de una alumna en la sesión 5.

LA COMPOSICIÓN DE LA SANGRE

La sangre está formada por el plasma y las células sanguíneas. El plasma sanguíneo está formado por un líquido amarillento que transporta nutrientes, hormonas, desechos, etc. No

Las células sanguíneas son los glóbulos rojos, que contienen hemoglobina, una sustancia que transporta oxígeno. Una peculiaridad de estas células es que no tienen núcleo. También son glóbulos blancos, que nos defienden de los microbios que penetran por la piel o por los orificios naturales. Son interesantes los fagocitos y los linfocitos, que producen anticuerpos. Y las plaquetas, que son las encargadas de la coagulación de la sangre, cuando se produce una herida, por ejemplo. No

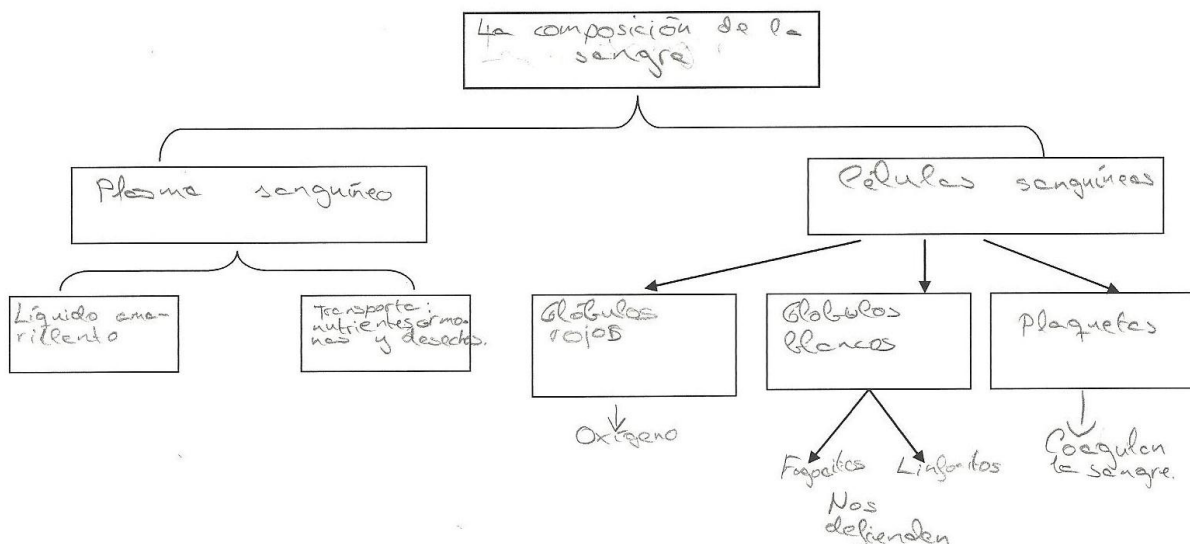
Plan de trabajo sobre los textos

Primer paso: lectura comprensiva

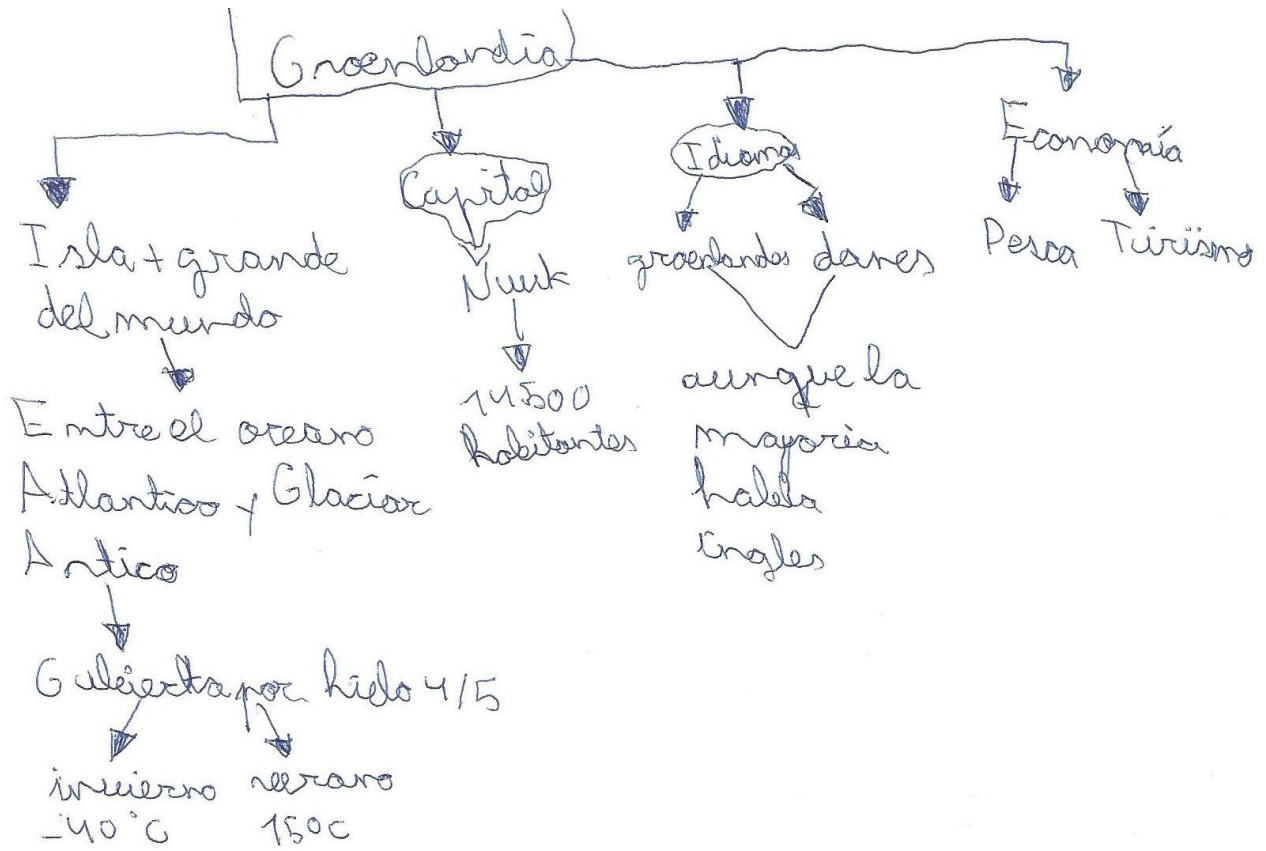
Segundo paso: ¿qué recuerdas?

Tercer paso: subraya ideas principales y secundarias.

Cuarto paso: completa el esquema mudo



Producción de un alumno realizado entre las sesiones 5 y 6.



Anexo 4. Registro anecdótico

Registro anecdótico			
Fecha	Hora	Tarea observada	Comentario realizado

Anexo 5. Cuestionario administrado

Adaptación del cuestionario de “Hábitos de Estudio” de María Eugenia Simonetti (1996) publicado en el N° 27 de la revista psicopedagógica REPSI (Pp. 29 a 31)

CUESTIONARIO DE TÉCNICAS Y HÁBITOS DE ESTUDIO

Nombre y apellidos:..... Curso:.....

I.- Responde con sinceridad:

LUGAR	SÍ	NO
1. ¿Trabajas siempre en el mismo lugar?		
2. ¿El lugar que tienes para estudiar está aislado de ruidos?		
3. ¿Te preocupas de que no haya personas o cosas en tu lugar de estudio que te impidan concentrarte?		
4. ¿El lugar donde estudias tiene buena iluminación?		
5. ¿Está tu habitación limpia, ordenada y bien ventilada?		
6. Cuando empiezas a estudiar, ¿tienes a mano todo el material necesario? (diccionario, libros, etc.)		
7. ¿Estudias en una silla con respaldo que te permita sentarte apoyando bien tu espalda, sin malas posturas?		
8. ¿Tu silla es proporcionada en altura a la mesa de trabajo?		
PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO	SÍ	NO
9. ¿Tienes un horario fijo para estudiar, jugar y descansar?		
10. ¿Has realizado una planificación anotando el tiempo que debes dedicar a tu estudio diariamente?		
11. ¿Incluyes tiempo para descansar en tu plan de estudio?		
12. ¿Estudias y haces deberes al menos cinco días por semana?		
13. Antes de comenzar a estudiar, ¿organizas un plan de trabajo y el tiempo en realizarlo?		
14. ¿Trabajas y estudias poco a poco para no tener que prepararlo todo el último día?		
ATENCIÓN EN CLASE	SÍ	NO
15. ¿Miras con interés al/a la profe cuando explica?		
16. ¿Anotas siempre en la agenda las tareas que debes realizar en casa?		
17. ¿Tratas de entender todo lo que explica el/la profe?		
18. ¿Preguntas cuando hay algo que no entiendes?		
19. ¿Participas bien en los trabajos en grupo?		
20. ¿Tomas apuntes de lo que se explica en clase?		
21. ¿Escribes la fecha y el título de los temas y numeras las páginas?		
22. ¿Divides tus trabajos y deberes por asignaturas?		
23. ¿Anotas las palabras extrañas y lo que no comprendes?		
24. ¿Revisas y completas tus cuadernos con otros compañeros para asegurarte que lo tienes todo?		
25. ¿Aprovechas bien el tiempo en clase dedicado a trabajar y hacer ejercicios?		

CÓMO ESTUDIAS	SÍ	NO
26.- ¿Miras el índice de un texto antes de empezar a estudiar?		
27.- ¿Realizas una lectura global del texto antes de estudiar cada apartado?		
28.- ¿Identificas las ideas principales de los textos?		
29.- ¿Haces resúmenes para tener una idea general?		
30.- ¿Utilizas técnicas como el esquema, cuadros, guiones,...?		
31.- ¿Relacionas lo que estudias con conocimientos anteriores?		
32.- ¿Acostumbras a memorizar las ideas principales de un tema?		
33.- ¿Utilizas el diccionario para aclarar tus dudas sobre una palabra, tanto para su significado como para la ortografía?		
34.- ¿Marcas lo que no entiendes para preguntarlo?		
35.- ¿Escribes los datos que te son difíciles de recordar?		
36.- ¿Utilizas alguna técnica para memorizar estos datos?		
37.- ¿Repasas antes de los controles?		
38.- ¿Pides ayuda a tus profes, compañeros o familia cuando tienes dificultades?		
39.- ¿Llevas tus cuadernos y deberes al día?		
40.- ¿Entregas a tiempo tus trabajos?		
41.- ¿Cumples con la planificación de estudio que te has propuesto?		
42.- ¿Refuerzas lo que estudias con juegos de repaso en internet?		
43.- ¿Revisas la ortografía, redacción y corrección antes de entregar un control?		
44.- ¿Revisas la ortografía, redacción y limpieza de tus trabajos antes de entregarlos?		
ACTITUD GENERAL	SÍ	NO
45.- ¿Tienes claras las razones por las que estudias?		
46.- ¿Crees que estudiando, aprendes?		
47.- ¿Te concentras bien cuando haces deberes y estudias?		
48.- Cuando faltas a clase, ¿preguntas qué se ha hecho para ponerte al día?		
49.- ¿Cuándo sacas una mala nota, ¿intentas superarla continuando con ganas?		
50.- ¿Crees que te estás esforzando al máximo?		