



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

1.

Facultad de Psicología

Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Propuesta de programa de intervención
psicopedagógica basado en las Comunidades de
Aprendizaje

Presentado por: Ignacio Javier Garcia Miralles

Tutora: Gabriela Acosta Escareño.

Valencia, a 24 de Mayo de 2019.

Resumen

El presente trabajo desarrolla una propuesta de intervención educativa basada en la perspectiva psicológica y metodológica compartida desde las comunidades de aprendizaje. La finalidad es plantear un nuevo paradigma pedagógico de carácter integrador, así como contribuir a la mejora del afligido panorama educativo español, marcado por el absentismo y fracaso, desde un claro perfil psicopedagógico en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tanto para educadores como educandos. La intervención se haya estructurada en dos fases claramente definidas.

La primera fase del programa tiene como objetivo formar y concienciar a los educadores en las distintas prácticas y actitudes promovidas por la perspectiva psicopedagógica defendida por las comunidades de aprendizaje a través de su metodología abanderada por el aprendizaje dialógico y cooperativo junto a los grupos interactivos. Por tanto, esta fase ira únicamente dirigida a la formación del educador, a la par que en su preparación técnica para la ejecución de la segunda fase de la propuesta de programa.

La segunda base del programa, ira dirigida a la intervención con el alumnado en las aulas. Para la ejecución de esta segunda fase, se cuenta tanto con las actuaciones de los formadores del programa como con los docentes escolares, para implantar el modelo psicopedagógico basado en las Comunidades de aprendizaje. Este programa, pretende mejorar el ambiente y las interacciones dentro del contexto escolar, a la par que dar paso a una dinámica de aprendizaje más enérgica, satisfactoria y eficaz, del mismo modo que establecer una modelo bidireccional a favor de las conductas prosociales y preventivo de conflictos en el alumnado.

Palabras clave: Comunidades, Aprendizaje, Dialógico, Grupos, Cooperativo, Convivencia.

Abstract

The present essay develops a proposal of educational intervention based on the shared psychological and methodological perspective from the Learning Communities. The aim is to propose a new pedagogical paradigm of an integrating nature. As well as to contribute to the improvement of the afflicted Spanish educational panorama, marked by absenteeism and failure, from a clear psychopedagogical profile in the stage of Compulsory Secondary Education (ESO), for educators as learners. It shows how the action has been structured in two clearly defined phases.

The first phase of the program aims to train and educate educators in the different practices and attitudes promoted by the psychopedagogical perspective defended by the Learning Communities through its methodology taken by dialogical and cooperative learning together with the interactive groups. Therefore, this phase will only be aimed at educating the educator, as well as in his technical preparation for the execution of the second phase of the program proposal.

The second base of the program, anger directed to the intervention with the students in the classrooms. For the execution of this second phase, both the actions of the trainers of the program and with the school teachers are counted, to implement the psycho-pedagogical model based on Learning Communities. This program aims to improve the environment and interactions within the school context, while giving way to more energetic, satisfactory and effective learning dynamic, in the same way as establishing a bidirectional model in favor of prosocial and preventive behaviors. conflicts in the students.

Key words: Communities, Learning, Dialogic, Groups, Coperative, Communities.

Introducción.

Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje surgen como una evolución de diferentes propuestas educativas, como se muestra posteriormente en los antecedentes de esta, recuperando el método dialógico de enseñanza-aprendizaje procedente de la filosofía Freiriana.

La visión que se comparte desde las comunidades de aprendizaje es la de transformar y no solo adaptar los centros educativos, convirtiendo la escuela en un lugar de aprendizaje y seguridad, siendo el epicentro cultural y comunitario de las familias y barrios de los escolares, concretamente para las etapas educativas de primaria y secundaria. Dicha transformación cultural y metodológica se apoya en distintos pilares, siendo el aprendizaje dialógico junto a los grupos interactivos el estandarte del modelo que se plantea (Saso y Pérez, 2003). Entre los objetivos de esta perspectiva educativa destacan la eliminación de los conflictos dentro del aula, atajar el fracaso escolar, combatir la desigualdad de oportunidades y fomentar el cambio social.

En esta línea, se trata de una concepción educativa que no solo trata de cambiar la escuela, sino también su entorno, haciendo partícipe de ello a las familias, vecinos, colectivos y asociaciones locales, voluntarios y voluntarias. Al mismo tiempo que integra a todos estos elementos en una subcomunidad, también les hará agentes activos en el aprendizaje de los alumnos, lo que repercutirá en el incremento de la unión de dicha población. Además se aporta una reformulación de la diversidad como un recursos potencial, que genera una apertura en las expectativas del alumnado, especialmente en aquellas familias que posean un poder socioeconómico menor, algo de suma importancia como se mencionó anteriormente respecto al cambio social, pues es uno de los objetivos que persigue esta pedagogía al promover la igualdad de posibilidades y el cambio social (García y Mallart, 2002).

Antecedentes y programas similares.

Esta propuesta no proviene del territorio español, empezó en las manos del autor brasileño Paulo Freire, quien fue lanzado a la escena educativa internacional de la mano de la Universidad de Harvard en 1969, debido al panorama educativo norteamericano, el cual se estaba encaminando al clasismo, siendo la población adinerada la que gozaba de los mejores servicios, alejándose de aquellas clases oprimidas y pobres. No obstante, si bien Freire ya contaba con un recorrido y resultados, fue por su discurso en pro de la diversidad y su

intervención desde la Universidad de Recife, alfabetizando a una población de trabajadores de una plantación de cañas de azúcar lo que le llevo a las puertas de Harvard, pues la universidad buscaba cambiar su panorama nacional. Es en este momento cuando obtiene la plaza de profesor visitante en la Universidad de Harvard y unos años después, publica su famoso libro *La pedagogía del oprimido* en 1972.

Esto dio paso a los programas pedagógicos que consolidaron lo que hoy en día se llama Comunidades de aprendizaje, denominadas así por el grupo CREA (Community of research of excellence for all) de la Universidad de Barcelona dentro del territorio hispanohablante. En este sentido, los programas considerados como los antecedentes de las comunidades de aprendizaje proceden de actuaciones internacionales, como se desarrolla continuación (Racionero y Serradell, 2005).

En primer lugar, se sitúa el Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) en 1968. Este planteamiento fue creado desde el Centro de estudios infantiles de la Universidad de Yale, dirigida por James Comer, con la finalidad de idear una solución para el barrio afroamericano de New Haven, que presentaba un alto índice de enfrentamientos y un bajo nivel educativo en las escuelas. El programa se enfocó en tres elementos; a) la prevención del fracaso escolar y el absentismo, b) el desarrollo de los aspectos psicológicos, académicos y sociales, c) incrementar el compromiso de la comunidad con el aprendizaje de los alumnos de la escuela. Para ello, la intervención se apoyó en la colaboración de la comunidad, a través de ensalzar la responsabilidad y el consenso en la toma de decisiones de esta. En la actualidad, este programa educativo cuenta con más de 800 centros en Estados Unidos.

Prosiguiendo, se encuentra el proyecto Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) concebido en 1986 por Henry Levin, profesor en la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa CERAS. Una vez más, el nacimiento de este programa surge ante la necesidad de ayudar e impulsar a poblaciones en riesgo, bien sea por pobreza, aislamiento o falta de rigurosidad educativa. Este programa, hace hincapié un sumar a la comunidad en el proceso de educación y bienestar de los niños y niñas que acuden al centro escolar, algo que ya se observa en el anterior programa, pero es en este dónde la idea comienza a coger más cuerpo. Del mismo modo, dentro del trabajo en el aula, las tareas se enfocan a pequeños grupos de alumnos, con la finalidad de que esta cooperación genere beneficios entre sus miembros. En esta línea, se refuerza mucho el aprendizaje contextualizado de las materias, a la par que personalizar las necesidades individuales de cada alumno. Pretende ajustarse tanto

a las necesidades únicas de cada individuo como a la hora de poner en marcha un programa, estudiando y analizando las prioridades que exige el contexto educativo. En la actualidad cuenta con más de 1.500 centros repartidos en los diferentes estados de Estados Unidos.

Otro de los proyectos destacados, es el programa Éxito para Todos (Success for All) desarrollado por el profesor Robert Slavin en colaboración con el Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad Johns Hopkins en 1987. Este programa guarda una estrecha relación con los programas anteriormente citados, pues también surge como intento de solucionar un panorama educativo en ruinas. En referencia a su filosofía, para su puesta en marcha exige el consenso mínimo de un 80% de los trabajadores del centro, a la par que utilizar a la comunidad, especialmente a las familias, como un grupo de apoyo escolar (punto que será extrapolado a las comunidades de aprendizaje), el trabajo dentro del aula por grupos de alumnos heterogéneos y un énfasis en las materias instrumentales (lectura y escritura) desde edades muy tempranas. En la actualidad cuenta con 2.000 escuelas en todo el mundo.

Este movimiento educativo tardó unos pocos años en llegar a España y no obtuvo un gran impacto. Entre los años 80 y 90, comenzó la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, la pionera en implantar un sistema semejante a los anteriores, sin embargo, este se centró en una población femenina adulta y no al escolar. Fue en 1992, a través de la escuela Ruperto Medina de Portugalete, donde nació las comunidades de aprendizaje como tal, centrada en una población de alumnos superdotados, utilizando la que sería el sistema educativo denominado Comunidades de aprendizaje por el grupo CREA. Poco a poco, este movimiento fue creciendo dentro del territorio español a través de un programa de transformación escolar por medio de una serie de fases de intervención y formación que preparan las bases de este cambio: fase de sensibilización, de toma de decisiones, de sueño, de selección de prioridades, de planificación y de consolidación (Flecha 1997). En la actualidad, en España hay 194 comunidades de aprendizaje, siendo Andalucía, Cataluña y el País Vasco donde más ha crecido este sistema (D'Acosta, 2017).

Modelo pedagógico.

Esta propuesta programa de intervención abarca y actúa sobre distintos ejes involucrados en la vida educativa del alumnado, a través del modelo pedagógico propuesto desde las Comunidades de aprendizaje. Del mismo modo, son los pilares de este modelo los que repercutirán sobre los distintos ejes que vamos a tratar, tales como el formato de las clases, el

rol que tomará el o la docente para con su alumnado, la prevención de los conflictos en la escuela, la inclusión del alumnado que precise unas necesidades concretas y la incorporación de la comunidad (familiares, voluntarios, exprofesores, etc.) en la escuela.

Dicho esto, y dando un breve recorrido de dichos pilares antes de su desarrollo detallado, estos pilares están compuestos por el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos, la incorporación de la comunidad y el aprendizaje cooperativo, de tal modo que la sinergia y posibilidades que emergen entre estos elementos dotarán de herramientas, soluciones y nuevas formas de proceder para los ejes anteriormente citados.

Finalmente, cabe destacar que este modelo pedagógico está enlazado con las teorías más citadas a nivel internacional, indicando las interacciones y la comunidad, como los factores más punteros en la educación actual (Aubert et al., 2008).

Aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico es un concepto trabajado por diversos autores a lo largo de su historia, sin embargo, el padre y autor emblemático de este término fue Paulo Freire, partiendo fundamentalmente de que el conocimiento que poseemos viene dado en suma por las interacciones con el resto de las personas en la adquisición, categorización y significación de este. El aprendizaje dialógico aplicado al alumno emerge de la interacción igualitaria con otros, no solo con su profesor, sino también con compañeros, familiares y el resto de agentes externos a la escuela, es decir, busca abarcar los recursos que la comunidad puede poner a la disposición de la escuela, dato que concuerda con la afirmación de Padrós y Puigdemívol (2003) quienes señalan que en la interacción enseñanza-aprendizaje, no hay una única localización llamada escuela, instituto, universidad etc., sino que en esta interacción se tienen en cuenta todos los contextos en los que, en este caso, el alumno o alumna interacciona con otras personas.

Si se sigue la línea dada por Freire a lo largo de su vida académica, se observa como Vigotsky en 1979, a través de su obra *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”* ya comentaba la importancia del lenguaje en el desarrollo del individuo, haciendo gran hincapié en el momento del desarrollo intelectual. Es aquí donde el lenguaje y la actividad práctica convergen, incrementando la inteligencia abstracta y práctica. Del mismo modo Vigotsky también afirma que todas las funciones mentales de orden superior vienen dadas por las relaciones sociales a través del diálogo intersubjetivo, generando nuevas funciones. Por otra parte, la concordancia entre las ideas de Vigotsky y Freire no se atañen únicamente a la importancia del diálogo. Siguiendo la teoría de *Zona de desarrollo próximo* de Vigotsky, se

observa por una parte el énfasis en que el individuo por si solo ya es capaz de discernir ciertos elementos o ideas, y que con cierta ayuda podrá llegar a otros elementos más complejos o abstractos, dando apoyo a la nueva postulación del docente como una guía o bien, a través de los grupos interactivos, que explicaremos más adelante, como foco del impulso en la autonomía del alumno en su aprendizaje, superando al modelo tradicional en que se avasalla la capacidad de memorizar del estudiante y no su capacidad de comprensión y puesta en práctica. Esta teoría también da apoyo a la integración de los agentes que la comunidad ofrece, mediante el aprendizaje dialógico, pues integrando los recursos y agentes existentes en la comunidad, incrementando los aprendizajes del alumnado (Flecha et al., 2000).

Prosiguiendo con el incuestionable papel del diálogo en el aprendizaje, se observa como el psicólogo estadounidense Bruner (1988), vuelve a enfatizar en el diálogo y la interacción con otros, como una pieza clave en la interiorización de conceptos, ya que a raíz de este diálogo con el mundo externo, es como el individuo desarrolla y transforma las categorías conceptuales, retomando una vez más la importancia de la comunidad en el despliegue de las capacidades del individuo. Bruner (1997) ya relaciona esta capacidad de interacción con el desarrollo de procesos tales como el autoconcepto, la reflexividad, el diálogo y la negociación, ejes de gran importancia para el ámbito educativo (Flecha, 1997).

Finalmente, cabe destacar que, a través de la obra de Paulo Freire sobre el aprendizaje dialógico, se establece una serie de principios (anexo A) a seguir en el despliegue de este modelo pedagógico (Flecha, 1997): dialogo igualitario, inteligencia cultural, educación basada en la intersubjetividad, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias.

Grupos interactivos.

En referencia a la enriquecedora sinergia con los grupos interactivos como vía para el diálogo, se muestra como una potencial herramienta pedagógica. Esto se refleja a continuación en aportaciones sustentadas tanto por autores del ámbito psicológico como del educativo.

Los grupos interactivos son una reorganización de la estructura en el funcionamiento del aula, surgida de la unión de los principios de igualdad de las diferencias (Freire, 1997) y el aprendizaje cooperativo propuesto por el pedagogo estadounidense John Dewey. Sin embargo, este ya es valorado en el S.XVIII bajo la enseñanza teológica en Inglaterra. Por tanto, se abandonará el formado de “rebaño de ovejas siguiendo a un pastor” por hacer una metáfora, del estilo tradicional basado en la autoridad del profesor, para pasar a una división de los

alumnos y alumnas en grupos heterogéneos, es decir formado por alumnos con distintas características, evitando que se agrupen aquellos alumnos más destacados por un lado, y aquellos que muestran más dificultades por otro, de entre 4 o 5 personas (Alcalde et al., 2006), para fomentar su autonomía e interacciones, produciendo una mejora de la habilidades sociales, fomentando la aparición de conductas prosociales.

No obstante, en esta organización del aula, no solo se encuentran a profesores y alumnos, sino que busca la participación de voluntarios, familiares, exprofesores, y demás agentes sociales abiertos a la participación en las clases, colocando a uno de estos agentes en cada uno de los grupos interactivos, sirviendo tanto de apoyo como de ejemplo. Esta idea, en la cual se incorporan agentes externos en el proceso de aprendizaje será desarrollada con más detalle posteriormente.

En consecuencia, esta metodología se distingue por su flexibilidad, desde un aprendizaje dialógico, cooperativo y solidario, generando una intersubjetividad entre voluntario, alumnos y profesor incrementando el conocimiento, tanto en el alumno como en los agentes “expertos” (Freire, 1970).

Por tanto, dentro de la matriz de cada grupo, se obtienen tantos aprendizajes individuales como colectivos, mediante la interacción de los miembros, motivando al alumno a participar y ser creativo. Aprenden a ser más comunicativos y generar nuevas redes de interacción, aumentando la autoestima y aprendizaje de nuevos conocimientos, creando una imagen más positiva de sí mismos y del grupo. Además, algo fundamental es que estas interacciones parten de un trato de igualdad y solidaridad entre el alumnado, debido que, al ser un proceso dialógico, se tiene presente tanto al individuo como al colectivo, dando como resultado un sistema de solidaridad y búsqueda del bien común, dejando atrás el comparativismo en la persecución de metas y resultados individuales (Flecha y Larena, 2008). En este sentido, este proceder entre alumnos, diálogo y solidaridad que busca el bien común, no es único de los autores destacados en la temática anteriormente citados como Freire, Dewey o Flecha. Ya se observa en la teoría de la acción comunitaria de Habermas, en la cual se postula que todos los individuos poseen habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten interaccionar y actuar en nuestro entorno, a la par que existen habilidades cooperativas que nos impulsan a coordinar acciones que permitan generar un consenso con el entorno, resaltando una de las capacidades perseguidas por esta metodología, la capacidad de

ser democrático. Por tanto, se puede afirmar que el aprendizaje por colaboración o cooperativo está implícito en sinergia que se da entre el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

En esta línea de beneficios implícitos en la colaboración aplicada al aprendizaje, si se observa la filosofía piagetiana, ya se expresa que de los posibles conflictos que surjan de la colaboración entre individuos, emergerá un desequilibrio cognitivo que impulsa al individuo a cuestionarse a un mismo y a sus ideas, lo que se traducirá en una nueva búsqueda de ideas. En palabras de Piaget (Woolfolk et al., 2006, p. 538) “vaya más allá de su estado actual y busque nuevos rumbos”, esta postura coincide con las ideas de Vigotsky, anteriormente citadas y explicadas, acerca del papel de las interacciones en el desarrollo intelectual de la persona.

Dicho de un modo más práctico, en la praxis, dentro de un grupo se generan preguntas y respuestas o explicaciones nuevas, de modo que los integrantes tendrán que organizar, repasar y crear conexiones sobre estos nuevos conocimientos, lo que repercutirá en los procesos cognitivos, mejorando la memoria y el procesamiento de información (Woolfolk et al., 2006).

Finalmente, es necesario hacer un breve de resumen acerca del funcionamiento de los grupos interactivos junto al papel del docentes y voluntarios en ellos. Como ya es mencionado los grupos serán heterogéneas, conformados por pequeñas agrupaciones de entre 4 y 5 alumnos. No obstante, cabe mencionar que no siempre será los mismos grupos, estos con el tiempo irán cambiando de personas con la finalidad de que llegue a haber un contacto, dialogo y trabajo entre todos los alumnos. A cada grupo se le asignara de uno a dos voluntarios, que actuaran como “expertos” y apoyo para los estudiantes, mientras que el profesor, a lo largo de la clase, ira fluyendo en su guía y ayuda por cada grupo, promocionando la autonomía de estos.

Respecto a la formación de los voluntarios en el temario y técnicas pedagógicas, en cada centro se establecen tertulias dialógicas, siendo estas reuniones formativas y de consenso, en este caso, irán dirigidas particularmente a la preparación del voluntario para que así pueda ejercer su actuación de apoyo escolar con éxito (D’Acosta, 2017; Flecha y Larena, 2008).

Educación inclusiva.

Siguiendo el camino trazado por el principio de igualdad de las diferencias, Freire (1997) describe como la diversidad aplicada a la escuela tradicional sólo ha generado adaptaciones curriculares, basadas en pretender que todos los alumnos sean iguales ante un marco de evaluación por resultados, sin embargo, este autor propone tratar este tema desde otra perspectiva.

Partiendo de que esta igualdad de las diferencias, busca que todos los alumnos conserven su derecho a recibir una educación igualitaria y de calidad, pretende trabajar con las diferentes características biológicas, psicológicas y culturales de cada alumno, mediante una preparación óptima, actualizada y comprometida por parte del docente en las diversas características, que de algún modo generan una problemática en el aprendizaje del individuo, junto a una metodología que permita convertir esa dificultad en un beneficio, en este caso, a través de la inclusión en los grupos interactivos (García y Mallart, 1998).

En otras palabras, no es suficiente basarse en un marco de integración, entendida esta como la incorporación de un alumnado con diversas dificultades educativas y/o discapacidades físicas/ psíquicas en ambientes educativos tradicionales (Sapon-Shevin, 2014), sino buscar una educación inclusiva en la que el alumnado forma parte de un grupo igualitario en la forma de tratar sus diferencias, pues como es obvio, todo alumno requerirá una respuesta educativa concreta (Ainscow, 2012).

Prosiguiendo con la crítica a la adaptación curricular de la diversidad, finalmente se han traducido en un desarrollo de currículums diferentes para el alumnado; un “currículum de la competencia y el esfuerzo” para los estudiantes más aventajados, y un “currículum de la felicidad y la sociabilidad” para el alumnado con niveles de aprendizaje más bajos, valorando más en este que consigan acabar sus estudios más que en el beneficio que obtendrán por cursar sus estudios. Esta perspectiva insuficiente del manejo de la diversidad da como resultado desigualdades tanto en el ámbito académico como en el social, debido a que aquellos a los que se les ha correspondido con un “currículum de la felicidad y la sociabilidad” coinciden con ser parte de los grupos sociales más desfavorecidos (Oakes, 1985). En relación a esto, quedó demostrado que la adaptación basada en el streaming (división de los individuos en relación al nivel académico que presentan dentro de un mismo centro educativo) y el tracking (segregación por niveles en diferentes centros educativos) genera mayor desigualdad educativa y social (Braddock y Slavin, 1992; Flecha, 1990).

En consecuencia, la unión e interacción de estudiantes con niveles diferentes, bien por ser más alto o bien por ser más bajos, resulta beneficioso, debido que en el transcurso de estas interacciones, se generará un proceso mediante el cual surgen momentos dados al refuerzo; identificación de errores en la comprensión, análisis de puntos de vista y formas de proceder alternativos a los de uno mismo, solidaridad, así como habilidades sociales tan fundamentales como la de aprender a ayudar y ser ayudado (Rogoff, 1993).

Aprendizaje cooperativo.

Al hablar del aprendizaje cooperativo desde esta propuesta y en referencia a su relevancia y ubicación dentro de esta, es interesante comentar la sinergia que se da entre el aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos. Por tanto, este apartado se centrará en explicar los cinco elementos fundamentales en el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) para que este se realice exitosamente: interdependencia positiva, interacción promocional, habilidades sociales y de colaboración, responsabilidad individual y procesamiento grupal.

La *interdependencia positiva*, razona que el éxito de un individuo solo puede ser alcanzado mientras que el resto del grupo alcance los suyos respectivamente, de aquí surge la necesidad de apoyarse unos con otros. Prosiguiendo, la *interacción promocional* alude al apoyo y el ánimo entre compañeros, lo que exige cierto contacto interpersonal, lo que implica cercanía física cuando se realiza una tarea. En esta línea, las *habilidades sociales y de colaboración* son una parte indispensable de esta forma de trabajo, simbolizando la base de este. No obstante, si bien se observa la importancia de la colaboración grupal, también se exige el aprendizaje individual como parte relevante en este camino, de aquí surge la *responsabilidad individual*. Finalmente, los procesos grupales, sirven a modo de ajuste para la dinámica del grupo, de modo que estos procesos corrigen si es necesario tanto la eficacia del trabajo como las relaciones entre los miembros del grupo.

En referencia los pasos a dar para la preparación para el aprendizaje cooperativo (anexo B) en el aula, se muestran desarrolladas dentro de los anexos.

El rol del docente.

En primer lugar, la disposición del docente se transforma, pues esta metodología no está a favor de las clases magistrales aportado por el modelo tradicional. Ante esta tesitura, el docente actuara en relación con la metodología desarrollada en los apartados anteriores, es decir, dejara de ser el centro de atención para funcionar como guía experta en el temario, y ajustándose al funcionamiento de los grupos interactivos.

No obstante, por parte de su trabajo personal, se le exige ser un profesional comprometido con su trabajo, siendo consciente de la importancia de su tarea en el desarrollo intelectual del alumno. Del mismo modo que en su trato con el alumno no caiga en las expectativas sostenidas del efecto Pigmalion (Woolfolk et al., 2006), por lo que, en su desarrollo profesional, ha de ser consciente del potencial que se esconde detrás de todo alumno, estando dispuesto en todo

momento a modificar sus expectativas sobre el talento y rendimiento del alumnado. En suma, se trata de generar una actitud comprometida y positiva hacia la profesión y para con su alumnado.

Transformación comunitaria.

Como ya es mencionado en el apartado que comprende la concepción de las comunidades de aprendizaje, entre los pilares de esta formación no se haya únicamente herramientas educativas y metodologías alternativas. Esta nueva concepción de escuela también pasa por la transformación de los agentes comunitarios, y por consiguiente, se genera, lo que al menos es, un intento de cambio y en muchos casos el logro, de lo que es denominado por la literatura específica de esta temática, una “transformación comunitaria”.

Este término, busca expresar como a través de la escuela, se provoca una transformación en el seno de la comunidad. Pretende colocar al centro educativo como punto de unión y convivencia para todo el barrio o comunidad de familias, asociaciones, voluntarios y de más agentes.

Dentro del ámbito pedagógico la aportación que se basa en el cambio de rol, especialmente en los padres y madres de los niños y niñas del centro, de educadores parentales a educadores académicos es de suma relevancia. Sin embargo, esta integración de nuevos agentes académicos no acaba aquí, pues busca la integración a gran escala de voluntarios, exprofesores, gente del barrio, etc., cómo un apoyo educativo extra dentro de las aulas, como es mencionado en el párrafo anterior.

De este modo, se ensalza la sinergia que se depara de la unión de los grupos interactivos, el aprendizaje dialógico y la integración de la comunidad en estos, pues la integración y variedad de personas adultas dan como resultado un enriquecimiento, ya que, de estos se derivan distintos estilos de enseñanza y pautas de actuación que pueden acercarse y adecuarse mejor a los distintos tipos de alumnos dentro del aula. Del mismo modo, este punto favorece la convivencia y la solidaridad dentro del aula.

Además, teniendo en cuenta la dialogicidad y como a través de esta se constituye el individuo y su mundo (Mead, 1934), la incrementación de interacciones con adultos, cada uno con su estilo e historia propia, aumenta las posibilidades de transformar las expectativas y la identidad del alumnado. Un ejemplo de esto sería en el caso de los niños y niñas que han sufrido de una segregación educativa, entendida esta como la discriminación debido a su bajo perfil

socioeconómico actitudes problemáticas con las que no se incide en una comprensión y apoyo para con el alumno, y por tanto sobre los que recaen por defecto, bajas expectativas. Ante esta tesitura, cuando participan en el aula personas con un recorrido similar al suyo, pero que manifiestan expectativas muy altas en los estudiantes y quieren que estos demuestren a hasta dónde pueden llegar, las interacciones, tienen como resultado un impulso en los niños y niñas, lo que desarrolla un cambio positivo y esperanzador de su autoconcepto y creación de sentido sobre sus actos. Dicho esto, esa nueva imagen de sí mismos conduce a los estudiantes a desarrollar conductas diferentes y a rendir más en el centro escolar (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Satisfacción y prevención de conflictos en el alumnado.

En primer lugar, se establece una relación directa entre la satisfacción e interés del alumno por el centro educativo, y los conflictos que puedan devenir de este. Partiendo de esta relación, desde la perspectiva dada por la comunidades de aprendizaje, se muestra como tanto la afectividad y autoestima del estudiante, como el tipo de relaciones que surjan entre el alumnado, procede del formato de trabajo en las clase, pues como ya se ha desarrollado en los puntos anteriores, herramientas como el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo y la participación de la comunidad en estos, no solo genera una mejora de la calidad educativa, sino que sirven como promotor de un autoconcepto y afectividad positiva en el alumno, a la par que conductas democráticas, de consenso, búsqueda del bien común, empatía y solidaridad en el grupo (CREA, 1999).

Por tanto, estas herramientas velan tanto por una educación de calidad como por la prevención de conflictos e insatisfacción dentro del aula (Flecha, 2005). Ante esta tesitura, se seguirá el camino trazado por el Modelo dialógico de convivencia y prevención de conflictos.

Véase, en un paralelismo al ámbito filosófico acerca de este modelo, el debate entre los autores Rawls y Habermas que plantea desde una ética procedimental, como el diálogo puede establecer una comunicación que se base en valores, tales como la justicia y la solidaridad (Vázquez, 1999).

En síntesis, la prevención, viene dada por la transformación escolar, pues esta lleva a un espacio dinámico, acogedor y familiar a nivel interpersonal para el alumnado.

Modelo dialógico de la convivencia.

Desde este nuevo paradigma, se ha optado por la creación de un modelo comunitario y democrático para la prevención y resolución de conflictos, como contrapuesta a los principales modelos empleados para la prevención y solución de conflictos escolares: el modelo disciplinar y el modelo experto o mediador. No obstante, esta postura señala a estos dos modelos como insuficientes para alcanzar su objetivo (García y Mallart, 1998).

En consecuencia, surge el Modelo dialógico de convivencia para resolver y prevenir los problemas. Este parte de los principios del aprendizaje dialógico (anexo 1), a la par que de la filosofía acerca de la diversidad, solidaridad e inclusión de este movimiento educativo. De este modo, no se puede contemplar este modelo como una actuación educativa desvinculada de la practica activa basada en la metodología de los grupos interactivos y el aprendizaje comunitario, dialógico e igualitario. Ambas actuaciones han de ir y van cogidas de las manos, pues únicamente de la praxis metodológica de esta, ya comienzan a surgir los primeros pasos hacia la prevención de conflictos.

En esencia, el modelo se basa en tres ejes: comunidad, dialogo igualitario y participación. A raíz de estos, se comienza con la creación de normas de convivencia, a través de asambleas que cuenten con la representación de toda la comunidad educativa y familiares, donde mediante consenso, la participación y solidaridad, se generarán unas normas, no definitivas pues se conciben como un proceso en evolución constante, a respetar y seguir por toda la comunidad educativa (Flecha, 2005).

Para contemplar el proceso de creación de una norma (anexo C) junto a las condiciones que conforma esta, se adjunta un documento dentro de los anexos para el desarrollo de esta temática. No obstante, este material se trabajará más afondo en las fases de intervención de la propuesta de programa.

Justificación.

Es un hecho que la sociedad y la propia forma de hacer y estar de esta ha cambiado. Si se mira atrás en el tiempo, se observa una sociedad liderada por factores y claves distintas a las que se plantea hoy en día. Sin embargo, si bien es verdad, que se puede señalar con claridad diversos campos que, si se han adaptado exitosamente a este cambio de paradigma, tales como la medicina o la ingeniería entre otros. Cuesta un poco más ver como la educación ha hecho frentes a estos nuevos cambios. No obstante, es cierto que cada vez importa más traer la

innovación a las aulas, para así abordar temas implícitos en el paradigma actual, tales como las nuevas tecnologías y su aplicación, el aumento de la diversidad y pluralidad en las aulas, el fracaso escolar, la resolución de conflictos, la falta de recursos en las relaciones interpersonales o fomentar un desarrollo integral de la persona entre otros puntos. Del mismo modo, está preocupación surge ante la crítica al formato de escuela tradicional y los resultados que esta obtiene en los distintos estudios nacionales e internacionales.

Si se observan los resultados publicados por el Informe PISA realizado en los países de la OCDE cada 3 años, vemos cómo del año 2000 al año 2006, la media de fracaso escolar en la población española era del 40%, en el año 2009 del 36%, en el año 2012 del 32'9 % y en el último informe correspondiente al año 2015 del 31%, sin embargo, aunque se observe como ha ido descendiendo paulatinamente entre los años 2000 y 2015, sigue siendo un alarmante cifra en comparación a la media del 12% de los países de la OCDE (García y Jiménez, 2019). Así mismo, en referencia al abandono escolar temprano, en 2017 España presentó una media del 18'3%, siendo 10'6% la media de la Unión Europea (Sánchez y Pedreño, 2018).

Por otro lado, el informe PISA del año 2015 también arroja información muy valiosa acerca del bienestar de los estudiantes. En referencia las expectativas y ambición en los estudiantes españoles, le obtuvo una media de ambición personal del 53%, la cual es inferior a la de los países de la OCDE (71%). Del mismo modo, los alumnos españoles expresaron niveles de ansiedad relacionados con el estudio en los exámenes por encima de la media OCDE. El 48% siente tensión al estudiar (media OCDE: 37%), y el 67% se siente algo ansioso incluso cuando está bien preparado para los exámenes (media OCDE: 55%). La ansiedad relacionada con el trabajo escolar es uno de los principales indicadores de insatisfacción con la vida entre los alumnos y, en España, la ansiedad es más frecuente en los centros educativos donde los alumnos estudian más de 50 horas semanales, sumando tanto las horas de dentro como de fuera de la escuela.

Ante los alarmantes datos recogidos en los últimos años, se pone de manifiesto que el formato de escuela tradicional es insuficiente, considerado este como un modelo en el cual la comunicación es unidireccional, del profesor al alumno, y la totalidad del tiempo es ocupado por las verbalizaciones del maestro, siendo este el epicentro del aula, y no una guía que promocióne la autonomía del alumnado. Se trata de una evaluación dirigida a los resultados, y no al aprendizaje de aptitudes. Siguiendo este modelo clásico y su diversidad homogeneizadora, tampoco está mostrando ser totalmente útiles en sus adaptaciones

curriculares para aquellos alumnos que se salgan de lo normotípico, no basta con la categorización y distinción que nos encontramos en las aulas.

Por tanto, ante este nuevo contexto, junto a la necesidad e interés de los profesionales por hallar una metodología educativa alternativa, que sacie las insuficiencias de la metodología tradicional, extendida a nivel general en España surgen las Comunidades de Aprendizaje (Díez y Flecha, 2010).

Una vez plasmadas las carencias del panorama educativo actual, junto al resurgir de las nuevas perspectivas progresiva del aprendizaje en las aulas, es lo que impulsa la necesidad de plantear nuevos formatos con los que concebir como deber ser y actuar una escuela. Se busca abrir el camino a un sistema que no se limite únicamente a la transmisión de materias a los alumnos, sino que se encargue de satisfacer otras variables, como la prevención de conflictos, generar actitudes prosociales y educación en habilidades sociales, algo que, desde las nuevas corrientes pedagógicas, se concibe como intrínsecamente unido a lo que debe ser una educación de calidad. Ante esta tesitura, se plantea una propuesta de programa de intervención educativa, que vaya más allá de las asignaturas, fomentando la visión integradora respaldada por las comunidades de aprendizaje. En este sentido, y como aportación diferencial entre este programa y el resto, es el hecho de que esta propuesta está planteada desde un carácter adaptativo y no transformador, formando al profesorado, divulgando las herramientas pedagógicas, a la par que acompañado al equipo docente y alumnado en la implantación del programa. De este modo, esta adaptación prepara al equipo del centro para la transformación sin la necesidad de generar grandes y costosos cambios dentro del entorno escolar, para que más adelante y ante la experiencia ofrecida desde este programa, decidan o no dar un paso más allá en la calidad educativa del centro.

Descripción de la propuesta de programa de intervención psicopedagógica basada en las comunidades de aprendizaje.

Se trata de una propuesta de programa de intervención psicopedagógica, dirigido a la formación del docente bajo la perspectiva metodológica dada por las comunidades de aprendizaje, para posteriormente aplicar esta metodología en el centro escolar a lo largo de un trimestre. Es un primer paso para la transformación de la escuela, iniciando este proceso por la formación de los docentes en nuevas técnicas que buscan cambiar la dinámica establecida en las escuelas tradicionales y no tan tradicionales.

El programa en cuestión estará constituido por dos fases; la primera dirigida a los docentes, con un carácter psicoeducativo y la segunda a los alumnos, con un perfil más intervenido y evaluativo (anexo D)

En referencia a la propia metodología del programa (anexo E), la primera fase se basará en el aprendizaje por la acción, esto quiere decir, que el desarrollo de actividades, conocimientos y técnicas, serán a través de las propias técnicas que se pretenden enseñar a los destinatarios del programa, con la finalidad que puedan sentir en sus propias carnes, aquello que más o menos agradecen desde la postura del educando, así como los beneficios y dudas de trabajar desde este modelo. En la segunda, se empleará únicamente la metodología dada desde las comunidades de aprendizaje.

En síntesis, se trata de una propuesta de programa de intervención educativa basada en las comunidades de aprendizaje, en centros de carácter educativo, para educadores y educando en la etapa educativa de 12 a 16 años, la cual dura alrededor de 6 meses, a razón de un trimestre por fase.

Objetivos de la propuesta de programa.

Objetivos generales:

- Diseñar un programa de intervención educativa basada en una pedagogía progresiva, propia de la metodología impartida por las Comunidades de aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Describir la metodología propuesta por las Comunidades de Aprendizaje, a la par que transmitir exitosamente los contenidos del programa.
- Contribuir a la mejora del actual paradigma educativo.
- Establecer un clima saludable y conductas prosociales en el alumnado.
- Prevenir y combatir la problemática educativa (fracaso escolar y absentismo) mediante esta metodología.
- Mostrar una visión educativa innovadora y comprometida a los docentes.

Ámbito de aplicación.

En referencia al ámbito de aplicación, esta propuesta de programa de intervención educativa será válido y beneficioso, para cualquier organización o institución que tenga por objetivo la enseñanza y/o aprendizaje, tanto de conocimientos, aptitudes y/o valores. Por tanto, la

propuesta está dirigida para la educación formal y no formal, es decir, el ámbito de aplicación de esta propuesta de programa de intervención no está limitado a los colegios, sino que posee las suficientes herramientas como para ser de gran utilidad para movimientos juveniles, organizaciones, colectivos, extraescolares, instituciones públicas de carácter rehabilitador, etc.

Por tanto, el principal ámbito con el que se busca contactar desde este programa, son los centros escolares indiferentemente de que estos sean públicos, concertados o privados., considerados estos como la principal fuente de conocimiento e interacciones para la juventud de entre 12 a 16 años, sin embargo, no discrimina al resto de posibles agentes educativos, ofreciéndose así, la puesta en práctica de este programa para estos, como se menciona anteriormente.

Población diana.

Se trata de un programa de intervención educativa para centros educativos, concretando su actuación en los docentes y alumnos, en la etapa educativa de la Educación secundaria obligatoria (ESO) la cual usualmente abarca estudiantes de entre 12 y 16 años, ergo la población diana fundamentalmente estará conformada tanto por educadores como por educandos implicados en esta etapa educativa.

Fases en la elaboración de la propuesta de intervención educativa.

La intervención de la propuesta de programa se haya definida en dos fases (anexo D), cada una con sus respectivos bloques temáticos y de intervención. La primera fase está planteada para dotar a los docentes de herramientas, recursos y contenido teórico suficientes acerca de la metodología empleada por este programa para su aplicación. La segunda fase estará centrada en la implantación y desarrollo de la metodología en el centro escolar.

Descripción de la propuesta.

En este apartado se presenta el programa, se describe de manera amplia cada una de sus fases, los bloques, objetivos y materiales necesarios para llevar este programa de intervención.

Fase 1: Formación de profesorado.

El desarrollo de los bloques por los formadores será a través de la formación teórica y práctica en las técnicas (aprendizaje dialógico, grupos interactivos y aprendizaje cooperativo, tertulias dialógicas y modelo de convivencia dialógica). Mediante el aprendizaje por la acción, se realizarán una serie de actividades en las cuales los participantes llevaran a cabo unas tareas

(están irán dirigidas a emular el trabajo que realizan con los alumnos en el aula) bajo las premisas de la metodología propuesta. En síntesis, el esquema pedagógico de este bloque pasará en primer lugar por la formación teórica, para posteriormente aplicarla y procesarla a través del aprendizaje por la acción en las actividades. Esta fase conta de 15 sesiones a lo largo de un trimestre.

Cabe mencionar, que el Bloque B y el Bloque D, serán de carácter transversal, es decir, serán trabajado a lo largo de toda la Fase 1 de la propuesta de programa.

Bloque A: Presentación y pre-evaluación.

Objetivos:

- Presentar el programa.
- Generar un espacio de confort, cálido y amistoso.
- Recopilar datos pre-programa de los participantes.

Actividades:

La sesión comenzará con la presentación de los formadores y participantes del programa, a continuación, se realizará un conjunto de actividades (anexo F) de team building (construcción de equipo). Una vez se hayan presentado, se hará breve presentación (anexo G) del programa y sus objetivos, junto a una charla acerca de las comunidades de aprendizaje y su contextualización en ámbito educativo.

Antes de que se finalice la sesión, se pasará un autorregistro (anexo H) sobre la metodología empleada hasta la fecha, así como los inconvenientes y beneficios de esta, en la práctica profesional y/o vocacional de los asistentes al programa (solo será pasado a los docentes).

Materiales:

- Autorregistros pre-programa (anexo H).
- Material para el conjunto de actividades de team building: cartulinas, hilo, dos docenas de huevos, cartón, tijeras, pegamento, vasos de plástico, globos y algodón.
- Power point de la presentación (anexo G).

Bloque B: Herramientas y recursos pedagógicos.

Objetivos:

- Describir los recursos pedagógicos: aprendizaje dialógico, grupos interactivos y aprendizaje cooperativo.
- Transmitir con éxito el contenido de este bloque a los destinatarios.
- Promover el uso de estas herramientas educativas.
- Resolver dudas acerca de la metodología empleada.
- Transmitir los beneficios de esta metodología.

Actividades:

La sesión comenzará con la formación de los grupos interactivos de los participantes, a los cuales se les asignará un formador (anexo I).

Una vez formados los grupos se procederá a la formación teórica de los recursos: aprendizaje dialógico (anexo J), grupos interactivos (anexo K) y aprendizaje cooperativo (anexo B).

Una vez desarrollados los contenidos, se procederá a hacer una tertulia dialógica en la que se abordaran los principios dialógicos (anexo A), con la finalidad de justificar su importancia dentro de ecosistema escolar, de mismo modo que buscaran formas de desarrollar estos dentro de las aulas. Esta actividad se hará por grupos, una vez realizada las reflexiones necesarias, se expondrán las formas de trabar estos principios con todos los participantes.

A continuación, se les pedirá que preparen sus unidades didácticas, de modo que tendrán que crear un plan para desarrollar e impartir estas siguiendo la metodología impartida desde el programa. Esta actividad la harán completamente por los grupos, no a nivel individual. Esta actividad la realizan fuera de las sesiones, únicamente se hará un seguimiento durante las sesiones a modo de apoyo.

Finalmente se realizará una tertulia dialógica para resolver dudas acerca del contenido de este bloque.

Materiales:

- Se les pedirá participantes que traigan las unidades didácticas respectivas a las asignaturas que imparten.

Bloque C: Conflictos en el aula.

Objetivos:

- Describir que es y cómo funciona el modelo dialógico de convivencia.
- Establecer unas normas de convivencia para el transcurso del programa.

Actividades:

En primer lugar, se hará una formación teórica sobre el Modelo dialógico de convivencia (anexos C y L).

Tras exponer los contenidos, los grupos se reunirán y crearán su propio modelo dialógico de convivencia para su consecución a lo largo de todo el programa de formación.

Finalmente se realizará una actividad en la cual se plantean una serie de problemas y se repartirán disantos roles entre los participantes (anexo M), una vez establecidos estos, se realizará un role-playing en esa situación artificial, con la finalidad de que creen una serie de normas para la convivencia.

Al finalizar todas las actividades, se procederá a una tertulia con el fin de solucionar todas las dudas que puedan surgir.

Materiales

- Fichas de contratos de convivencia (anexo L).

Bloque D: Un espacio más allá de las clases.

Objetivos:

- Preparar a los voluntarios en las técnicas y contenidos para que ejerzan su apoyo.

Actividades:

Por grupos, los propios docentes forman a los voluntarios en sus respectivas unidades didácticas. Esto se realizará fuera de las sesiones, dentro de las sesiones únicamente se hará un seguimiento.

Bloque E: Relación profesor-alumnos.

Objetivo:

- Mostrar el valor de las expectativas del docente para con el alumnado.
- Resaltar el deber y compromiso que tiene todo docente para con su profesión.

Actividades:

Este bloque comenzará con la visualización de una serie de videos (anexo N), acerca del efecto Pigmalion del autor George Bernard Shaw, para posteriormente hablar comentar este efeto aplicado a la experiencia de los docentes.

Se procederá visionado de un material cinematográfico (anexo O). El visionado de estas se hará fuera de las sesiones. Una vez vistas, en las sesiones se hará un debate en torno a las practicas del docente para manejar a los alumnos, así como la actitud que emplea para llegar a ellos como una figura de respeto y no autoridad, así como el ambiente que se genera dentro del aula, así como desarrollar un perfil de conductas y actitudes que ha de poseer un docente. Esta actividad se hará por grupos, una vez realizada las reflexiones necesarias, se expondrá con todo el grupo aquellos que resulte más relevante o útil para la práctica educativa.

Materiales:

- Películas (anexo O): Déjate llevar, Diarios de la calle y La clase.

Bloque F: Cómo trabajar la motivación e implicación.

Objetivos:

- Reflejar el impacto positivo de la metodología empleada en la satisfacción e implicación del educando.

Actividades:

La sesión comenzará con una charla con los participantes, acerca de los principios del aprendizaje dialógico (anexo A) para ver si estos se cumplen o no en sus aulas. Se realizará únicamente por grupos. Lo que se pretende es reflejar la falta de trato sobre estos temas dentro de la comunidad educativa.

Posteriormente se realizará una tertulia dialógica dentro de los grupos, acerca de cómo se han ido sintiendo a lo largo del programa (en el anexo P) pues si el proyecto se ha realizado con éxito los participantes manifestaran sentimientos positivos y agrado acerca de este. A raíz de esto, se recordarán cuáles son los principios del aprendizaje igualitario y el motivo/

necesidad que el desarrollo de las clases y los procesos que se dan dentro de esta se bases en ese marco de principios.

Finalmente se hará una visualización de una serie de textos y videos (anexo Q), en los cuales se hace hincapié en la creación de sentido para la persona y los beneficios de esta, para reflexionar sobre ellos en los grupos. Tras estos, cada grupo creará una actividad para trabajar la creación de sentido para los alumnos dentro del aula, que posteriormente será llevada acabo en la Fase 2 del programa.

Bloque G: Despedida y post-evaluación.

Objetivo:

- Recopilar datos post-programa de las competencias y conocimientos adquiridos por parte de los participantes.
- Recopilar datos acerca de aquello que se puede mejorar del programa, así como las opiniones personas de los participantes acerca de este.

Actividades:

Se realizará una evaluación de los conocimientos y aptitudes adquiridas a lo largo del programa de formación sobre la metodología específica del programa, a través de un autorregistro (anexo R).

A continuación, se realizará una tertulia dialógica con la finalidad de evaluar aquello que se puede mejorar del programa, así como las opiniones personas de los participantes acerca de este.

Material

- Autorregistros (anexo R).

Fase 2: Intervención Educativa.

Tras haber formado al profesorado y al voluntariado, junto a la debida preparación del plan de estudio de las respectivas unidades didácticas bajo la perspectiva metodología establecida por el programa, se llevará a la praxis dentro de las aulas con el alumnado, a lo largo del transcurso de un trimestre.

Bloque A: Evaluación pre-implantación de la propuesta.

Objetivos:

- Evaluar las variables de interés para el programa antes de su implantación en los alumnos: rendimiento académico, variables personales) y las relaciones entre el alumnado.

Actividades:

Al finalizar el trimestre anterior a la implantación del programa en las aulas, se realizarán una serie de pruebas al alumnado, para contrastar el impacto del programa mas adelante cuando ya se haya realizado en los alumnos.

Se medirán tres variables: Rendimiento académico, variables personales (motivación, esfuerzo y estrategias de aprendizaje) y las relaciones entre el alumnado. Para ello se recopilarán datos con el cuestionario SOCIOMET y la prueba CEAM, junto a las medias académicas que presenten los estudiantes.

Materiales:

- Cuestionario SOCIOMET.
- Inventario CEAM.

Bloque B: Preparación metodología del aula.

Objetivos:

- Presentar la metodología al alumnado.
- Crear los grupos interactivos.
- Establecer las normas de convivencia a través del modelo dialógico de convivencia.

Actividades:

Los profesores, junto a los voluntarios y formadores se presentarán junto al alumnado y explicarán que cambios se producirán en el aula y como se trabajará a lo largo del trimestre. A continuación, formaran los grupos interactivos y se asignaran los voluntarios (anexo S). Posteriormente, los alumnos ya reunidos por grupos, prepararán unas normas de funcionamiento de grupo junto a otras para la convivencia de todo el alumnado, una vez hechas estas los grupos se reunirán y las pondrán en conjunto y establecerán las que quieren llevar a cabo. Tras esto,

se preparará un contrato de convivencia y será firmado por todos los agentes del aula comprometiéndose a cumplir las normas. El profesor deberá traspasar toda esta información a los formadores.

Bloque C: Aplicación de la metodología en el desarrollo de las unidades didácticas.

Objetivos:

- Implantar la metodología propuesta a lo largo del trimestre.
- Asegurarla vigencia del compromiso con los contratos de convivencia.

Actividades:

Una vez estén formados los grupos y la activación del modelo de convivencia, el profesor junto a los voluntarios y el formador, comenzarán a desarrollar la unidad didáctica bajo el plan de estudio establecido y preparado a lo largo del bloque B de la primera fase del programa.

A lo largo del trimestre, el equipo docente ha de asegurarse de que el contrato de convivencia se cumple. Del mismo modo deberá llevar a cabo la actividad de “Creación de sentido” preparada en el bloque E de la primera fase del programa.

Material:

- El plan de estudios preparado en el Bloque B de la Fase 1 del programa.
- La actividad de creación de sentido realizada en el Bloque E de la Fase 1 del programa.

Bloque D: Evaluación post-implantación de la propuesta.

Objetivos:

- Evaluar a los alumnos en las variables de interés para el programa después de su aplicación en las aulas: relaciones interpersonales, rendimiento académico y rendimiento académico.

Actividades:

Se medirán tres variables: rendimiento académico, variables personales (motivación, esfuerzo y estrategias de aprendizaje) y las relaciones entre el alumnado. Para ello se recopilarán dato con el cuestionario SOCIOMET y la prueba CEAM, junto a las medias académicas que presenten los estudiantes.

Finalmente se tendrá una tertulia con todo el equipo docente del centro en cuestión, para evaluar y recopilar datos acerca de su experiencia tras el programa.

Materiales:

- Cuestionario SOCIOMET.
- Inventario CEAM.

Calendario de actividades.

La propuesta se realizará a lo largo de dos trimestres escolares, el primer trimestre será dedicado a la Fase 1 del programa, y el segundo trimestre a la Fase 2. En el primer trimestre (Fase 1), se harán sesiones de una a dos horas semanales, siendo un total de 30 sesiones (anexo T). En el segundo trimestre, se seguirá el horario escolar de las asignaturas intervenidas por el programa, es decir, si la intervención se da en la asignatura de Lengua, el horario de la Fase 2 se ceñirá al horario de la asignatura.

Delimitación de recursos.

Personal:

Para la realización del programa, se contará con un perfil de profesionales, sean psicólogos o pedagogos, especializado en la rama psicopedagógica, con experiencia trabajando con una población de 12 a 16 años, formados en la metodología que se va a emplear. La cantidad miembros necesarios dependerá del tamaño del centro educativo en el que se aplicará el programa, siendo la plantilla mínima de 5 formadores.

Del mismo modo, se contactará con estudiantes universitarios interesados en participar en el programa, para que ejerzan como voluntarios en el desarrollo del programa.

Materiales:

Serán necesarias una serie de pruebas (anexo U y V) evaluativas especializadas: el cuestionario SOCIOMET y el inventario CEAM. Por otro lado, se empleará material fungible (folios, documentos, bolígrafos, etc.) que variará en función de la cantidad de participantes en el programa.

Espacio:

Dado que programa se realizará dentro del centro educativo contratante, se emplearán los espacios físicos de este.

Análisis de su viabilidad.

De cara al alcance que posee esta propuesta, se abre un extenso abanico de posibilidades. El despliegue de la propuesta pedagógica desarrollada es viable tanto para centros escolares, ya sean públicos, privados o concertados, como para asociaciones, extraescolares o instituciones infanto-juveniles de distinta finalidad. En síntesis, esta propuesta contiene un modelo de trabajo para la población infanto-juvenil, independientemente de donde se realice este trabajo, siendo esto una gran virtud de la propuesta que se manifiesta en este trabajo.

Respeto a los criterios de inclusión, la propuesta de programa está diseñada para centros con un tamaño reducido, a la par que contar con un compromiso por parte de todo el equipo docente como directivo para la realización del programa. En este sentido, el centro ha de ser pequeño y con una perspectiva progresista y/o alternativa de cara a su dinámica educativa, estando a favor de transformar su metodología con el fin de alcanzar el éxito en el desarrollo académico y personal de su alumnado.

En referencia a los criterios de exclusión, quedan excluidos todos aquellos centros con un gran tamaño de alumnos, debido a que esto resultaría un problema para la implantación de la metodología propuesta en las aulas. Por otro lado, no está preparado para aquellos centros con una actitud conservadora sobre la educación, del mismo modo que el programa tampoco se podría realizar sin todo el consenso y compromiso del equipo docente y directiva escolar.

Evaluación: Instrumentos de evaluación continua y final.

En la primera fase del programa, habrá dos evaluaciones en forma de autorregistros para evaluar al equipo docente. El primero será ante de la puesta en marcha del programa con la finalidad de recopilar datos acerca de como los docentes han orientado su trabajo y que recursos han empleado hasta la fecha (anexo G). El segundo autorregistro se realizará al final de esta primera fase, con el objetivo de recaudar datos acerca de el impacto y consecuencia adquiridas en esta fase (anexo Q). Del mismo modo, la última sesión acabara con una tertulia para comentar que puntos mejorarían en el desarrollo del programa a partir de la experiencia vivida por los participantes.

En la segunda fase del programa la evaluación ira dirigida al alumnado. La primera evaluación se hará antes de que se comience la intervención, y la segunda cuando esta finalice pera analizar si el programa ha generado algún beneficio en los estudiantes. Las evaluaciones

de la Fase 2 se harán a través de dos pruebas más la comparación del expediente académico, antes y después de la intervención.

En esta segunda fase, se evaluarán tres variables: a) Rendimiento académico, el cual será medido a través de la comparación del expediente académico, b) variables personales (motivación, esfuerzo y estrategias de aprendizaje) con la prueba CEAM y las relaciones entre el alumnado a través de un cuestionario sociométrico, en este caso el SOCIOMET.

- El cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire, (MSLQ) de Pintrich, et al., en 1988, adaptado a la población española por el nombre de Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CEAM), consta de 81 ítems, el cual mide la motivación, el esfuerzo y las estrategias de aprendizaje que posee el individuo, a la par que las creencias que presenta ante estas variables. La prueba refleja un « α » de Cronbach de 0,8135 para la escala motivacional y de 0,9228 para la escala de estrategias (Suárez, Fernández y Anaya, 2005).
- La prueba sociométrica SOCIOMET (González y García-Bacete, 2010), se trata de una prueba sociométrica adaptada al contexto escolar, extrayendo información acerca de las relaciones interpersonales, el ambiente, la estructuración de los subgrupos y finalmente el tipo de perfil sociométrico del individuo. Esta prueba consta de 4 preguntas descriptivas.

Conclusiones

Tras la investigación apropiada para la realización de este trabajo se pone de manifiesto en el análisis de los informes PISA de la última década, la constante problemática insertada dentro del panorama educativo español, marcado por los altos porcentajes de absentismo y fracaso escolar en los estudiantes. Como ante cualquier tesitura que implica un contexto frágil y afectado, hay dos opciones, continuar en esta línea que no deja de arrojar resultados poco favorables u optar por una nueva vía de acción marcada por la educación integradora y progresista, que no alternativa.

No obstante, esta nueva vía ha de proponer un discurso educativo que vaya más allá de la perspectiva tradicional, apostado por la psicopedagogía puntera, es decir, en ideas más prácticas se puede ver como estas actuaciones apuestan por una educación que no se limite a la transmisión de unidades didácticas, concibiendo estas como la única aportación reseñable

desde la escuela. Apuesta por una versión educativa de carácter integrador, potenciando el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, a la par que la autonomía y motivación del estudiante en su camino hacia la adquisición de las unidades didácticas correspondiente.

En esta línea, la educación escolar ha de incorporar un nuevo objetivo de suma importancia, que desde este programa se persigue como una de meta básica a alcanzar. La meta en cuestión es el abordaje del bienestar y motivación del alumnado como resultado de unas pautas de enseñanza y convivencia establecidas a través de la promoción de conductas prosociales y el poder de la interacción social para incentivar la pertenencia al grupo como sentido. Prosiguiendo, el programa trata de generar un clima dentro del aula que actúe como elemento preventivo de conflictos y desilusión entre el alumnado. Por tanto, el beneficio de este planteamiento no se detiene únicamente en la lucha contra el fracaso escolar, sino que se trata de un paso fundamental como factor protector y potenciador de la salud psicológica, en este caso, en la población de 12 a 16 años.

Esta idea es un ejemplo de la insuficiente incorporación de la psicología en la educación escolar, si bien es cierto que cada vez en los centros escolares se tiene más en cuenta cómo actuar ante un caso de dificultades del aprendizaje, o más intentos de hacer llegar el entrenamiento en la regulación emocional, sigue sin ser un elemento estático e inherente en los objetivos educativos. No obstante, este trabajo parte de la necesidad de incorporar la psicología en todos sus niveles a la educación, para así establecer como objetivo común a todo centro escolar el de promoción el bienestar y la salud psicológica a través de distintas vías. En el caso de esta propuesta será incentivando las conductas prosociales entre iguales, trabajando la creación de sentido y cuidando las interacciones sociales para generar un clima familiar que permita el seguro crecimiento personal del alumnado.

Sin embargo, para establecer esta nueva mentalidad educativa, habrá que superar ciertos pesos muertos anclados a este, señalando desde el presente trabajo tres; la politización educativa como elemento estigmatizador e inestable a nivel gubernamental, la conceptualización (aunque no general) de la vía laboral de docente como plan B (un ejemplo sería el de un trabajador que no encuentra el trabajo deseado, acabar ejerciendo como profesor debido a que es compatible si realiza algún estudio de postgrado u oposición conveniente) y finalmente la falta de compromiso, entendida esta como falta de motivación o la falta de formación pedagógica y por tanto, ejerce un actuación insuficiente. No obstante, no se trata de

innovar a la ligera, pues ha día de hoy hay muchas herramientas y recursos, únicamente hace falta saber llevarlas a cabo, no están obligados a crearlas.

Finalmente, de cara a las aportaciones de la presente propuesta basada en la metodología de las comunidades de aprendizaje, cabe mencionar que parte de una naturaleza adaptativa y no transformadora, lo que le otorga una flexibilidad en cuanto a que contexto se puede trasladar o para que población puede ser dirigido, permitiéndole ser usado tanto para estudiantes menores como mayores que de la población predeterminada en un primer momento.

En cuanto a las limitaciones, la propuesta exige de una alta predisposición por parte del centro escolar (padres, directiva y equipo docente) para que esta se pueda realizar, pues no es una intervención fácil y simple. Parte un cambio de paradigma, del mismo modo que exige de la colaboración de muchos voluntarios que deberán comprometerse con el proyecto para que este se pueda realizar. Por tanto, esta propuesta se limitará a aquellos centros de un tamaño reducido y decididos a innovar en sus prácticas. Sin compromiso y esfuerzo por parte del equipo docente este programa no podrá obtener ni llevar a cabo los objetivos delimitados, pues implica mucho tiempo y trabajo en su intervención.

No obstante, posteriormente se contemplará la idea de extender esta propuesta a otro tipo de centros educativos, una vez que esta propuesta de intervención educativa se haya llevado a cabo y pueda demostrar su eficacia en los objetivos que se propone.

De este modo, se invita a realizar trabajos futuros en pro de continuar en esta línea integradora de la psicopedagogía junto al objetivo de encontrar el modo de hacer más viable esta transformación educativa para que no se limite a ser una adaptación.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Braddock, J., & Slavin, R. E. (1992). Life in the slow lane: A longitudinal study of effects of ability grouping on student achievement, attitudes, and perceptions. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles* (Vol. 19962001). Barcelona: Gedisa.
- Cantet, L. (2007). *La Clase* (cinta cinematográfica). Francia: Haut Et Court.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13).
- Centro Psicoterapéutico Logos. (2014,05, 9). La búsqueda de sentido hoy...Viktor Frankl. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gZt4srPOSXg>
- Centro Viktor Frankl. (2013, 03, 24). Entrevista al Dr. Viktor Frankl - ATC. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=g6S2_8pRa1A
- D'Acosta, M. (2017). *Comunidades de Aprendizaje como modelo de atención a la diversidad: Propuesta de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje*. (Editorial Académica ISBN-13: 978-3330093553
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Encuentro, F. (2005). *INFORME ESPAÑA 2 0 1 5. Una interpretación de su realidad social* (Madrid, Fundación Encuentro).
- Escuelas para Educadores. (2017, 07, 15). Efecto Pigmalión o profecía autocumplida. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XwMWSUJKHYQ>
- Flecha, r. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdel·lívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido (3a. ed.)*. 3rd ed. Barcelona: Herder Editorial.
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (revised). New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Friedlande, L. (2006). *Déjate llevar* (cinta cinematográfica). EU: New Line Cinema.
- García Bacete, F. J., González, J., Monjas Casares, M. I., & Sureda García, I. (2008). Aplicaciones educativas del Sociomet: Un software que utiliza los datos del cuestionario sociométrico.
- García Perales, R., & Jiménez Fernández, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, vol. 17, num. 427.

- García, J. R. F., & Mallart, L. P. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 21-28.
- García, J. R. F., & Mallart, L. P. (2002). La comunidad de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- García, J. R. F., & Vargas, J. (2013). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 81-88.
- García, R. F., & Yeste, C. G. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
- González Álvarez, J., & García Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos. Manual de uso*.
- Imbernon, F. C. (1999). *Educación En El Siglo XXI*. Graó.
- Jaussi, M. L., & Luna, F. (2006). Comunidades de aprendizaje. Claves para la innovación educativa. *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, 36, 29-33.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
- LaGravenese, R. (2007). *Diarios de la calle* (cinta cinematográfica). EU: Paramount Pictures y MTV Films
- Mateo, I. M., & Ramírez, F. C. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-61.
- Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M. Á., & Jiménez, B. V. (2016). Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 32-37.
- Molina Roldán, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Universitat de Barcelona.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press
- OCDE. PISA (2015). Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Spain-Spanish.pdf>
- Palomar, F. J. D., & García, J. R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 19-30.
- Parra Meroño, M. C., & Peña Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. In *Anales de la Universidad Metropolitana* (Vol. 12, No. 2). Universidad Metropolitana.
- Pedro Atienza. (2011, 08, 13). Entrevista al Dr. Viktor Frankl. El sentido de la vida. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k6JeEkaaBt4>
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. University of Chicago Press.
- Píldoras de Psicología. (2016, 05, 9). ¿Qué es el Efecto Pigmalion?. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qC8Dtq-BcA>
- Psicología Online. (2018, 07, 13). Explicación del modelo Pigmalion. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6qhPWvIfgUc>

- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Rogoff, B., & Lacasa, P. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós Ibérica.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Pigmalión en el aula. *La revisión urbana*, 3 (1), 16-20.
- Sánchez, E. R., & Pedreño, M. H. (2018). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1).
- Sapon-Shevin, M. (2014). *La inclusión real: una perspectiva de justicia social*.
- Saso, C. E., & Pérez, E. O. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (48), 91-103.
- Saso, C. E., Aiguadé, I. P., Gallart, M. S., & Carol, M. R. V. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (Vol. 177). Graó.
- Suárez, O. J., & Mora, C. (2016). Adaptación y validación del inventario MSLQ para los cursos iniciales de física en la educación superior. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(3), 6.
- Tinoco, L. F. S., Heras, E. B., Hern, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta-MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25).
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona.
- Vásquez, G. H. (1999). Democracia y Derecho; El Debate entre Habermas y Rawls. *Rev. Derecho del Estado*, 7, 203.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica, 136.
- Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología Educativa*. (12rd Ed). México: Prentice Hall.

ISBN-13: 978-6073227308

Anexo A: Principios del aprendizaje dialógico.

A) Ficha de información para el participante.

-Dialogo igualitario: Desde una postura jerárquica basada en la horizontalidad, todos los agentes que parten desde una posición de expertos (padres, madres, voluntarios y profesores) han de pasar a la posición de aprendices, tanto fuera como dentro del aula, pues esto se traduce en una mayor competencia en su habilidad de transmitir y facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado. No obstante, no se ciñe únicamente a la transmisión y guía de conocimientos en el trabajo, pues este proceder reivindica la capacidad de buscar argumentos de validez y no de autoridad, lo que influye en la construcción de significados a la par que en la selección de información y posterior reflexión acerca de esta misma.

-Inteligencia cultural: Del mismo modo que se explica que todo individuo tiene el derecho de participar, como es mencionado en el Dialogo igualitario, también tiene la capacidad de aportar, algo que trasciende a la discriminación cultural y económica. Se trata de la que premisa en la que todos pueden aprender de todos, algo transferible a las habilidades académicas y prácticas.

-La educación basada en la intersubjetividad: Transformación de la dinámica escolar tradicional, basada en la acción solidaria en vez de una actitud corporativista. Esta transformación involucra a todos los agentes, para así marcar el camino democrático e inclusivo para las nuevas generaciones, es decir, para el alumnado.

-Dimensión instrumental: El aprendizaje dialógico no se marca como único método de aprendizaje cerrando la puerta a otras técnicas y modelos. De este modo, la dialogicidad puede ser utilizada instrumentalmente para fomentar el aprendizaje con otro tipo de metodologías debido a que las características de esta, tales como transformar a las personas en estímulos facilitadores, el paradigma de validez basado en los mejores argumentos y la perspectiva horizontal de interacciones favorece el aprendizaje y la flexibilidad tanto en las destrezas académicas como en los diversos ámbitos sociales.

-Creación de sentido: A través de un valor como la solidaridad, dotar al estudiante de la capacidad de soñar con aquello que quiere, sin limitar sus expectativas sobre si

mismo. Por tanto, la premisa de que la vida merece ser vivida, que esta posee un fuerte sentido ha de aprenderse como dogma, desde los profesores y voluntarios que participen, al alumnado. Ha de generarse un inquebrantable convencimiento de esta premisa. No obstante, a nivel individual, han de ser educados en que son diferentes, y por tanto nace la necesidad de que todos sean escuchados o se perderá algo importante en camino.

-Solidaridad: Convertir la diversidad, lo diferente, tanto si tiene un matiz positivo como negativos, en una fuente de aprendizaje, no se trata de recoger al rezagado, sino de que den un paso al frente todo el alumnado. Este punto cobra una gran importancia, al ser un elemento intrínseco en esta metodología, ya sea a nivel individual como colectivo, el cual da lugar al dialogo igualitario, una actitud democrática, empática y de consenso.

-Igualdad de diferencias: El pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, es la promoción del respeto y tolerancia del derecho de cada persona a vivir y ser de forma diferente, de la forma que esa persona decida, oponiéndose a una igualdad homogeneizadora.

B) Guía del desarrollo didáctico para el formador en la Fase 1:

En primer lugar, se repartirá la ficha de información a cada participante, para que estos la lean y comenten dentro de sus respectivos grupos.

Una vez los participantes la hayan leído y comentado dentro de sus grupos, el formado debe realizar una serie de preguntas, dirigiendo la tertulia hacia si hay una carencia o no de estos principios dentro de sus aulas, a la par que si son necesarios o no estos principios.

Ejemplo de preguntas para la tertulia:

¿Observáis que se cumplan estos principios con vuestros alumnos?

¿Hay algún principio que si se cumpla o no?

¿De que manera afecta que no se cumplan estos principios?

¿Creéis que son necesarios?

¿Cómo creéis que afectan al alumnado?

¿Creéis que a la larga de aplicar estos principios se generarán conductas prosociales en vuestros alumnos?

Una vez se hayan interiorizado los principios dialógicos por medio de la lectura y la posterior tertulia, se volverán a mostrar cuando exponga el Modelo dialógico de convivencia y la creación de normas, aplicando esta vez los principios para su creación. No obstante, permanecerán constantemente a lo largo de la Fase 1 mediante el aprendizaje por la acción.

Anotación:

Se pretende que a través de la dialogicidad y la cooperación por medio de los grupos interactivos adquieran este de conocimiento, de forma directa (por la lectura de las fichas) e indirecta (a través de su discernimiento por medio de las tertulias).

Anexo B: Aprendizaje cooperativo.

A) Ficha de información para el participante en la Fase 1.

Aprendizaje cooperativo:

En esencia, el aprendizaje cooperativo, es una rama pedagógica que surge de la ramificación de la colaboración, entendido la colaboración como un concepto más amplio. Hace referencia, en síntesis, a un aprendizaje que surge desde el proceso colectivo, que requiere del esfuerzo de todos los miembros para llegar a su meta, del mismo modo que arroja otros beneficios a parte del propio aprendizaje de la materia en cuestión.

Por tanto, al hablar del aprendizaje cooperativo desde esta propuesta y en referencia a su relevancia y ubicación dentro de esta, es interesante comentar la sinergia que se da entre el aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos. Por tanto, este apartado se centrará en explicar los cinco elementos fundamentales en el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) para que este se realice exitosamente: interdependencia positiva, interacción promocional, habilidades sociales y de colaboración, responsabilidad individual y procesamiento grupal.

La *interdependencia positiva*, razona que el éxito de un individuo solo puede ser alcanzado mientras que el resto del grupo alcance los suyos respectivamente, de aquí surge la necesidad de apoyarse unos con otros. Prosiguiendo, la *interacción promocional* alude al apoyo y el ánimo entre compañeros, lo que exige cierto contacto interpersonal, lo que implica cercanía física cuando se realiza una tarea. En esta línea, las *habilidades sociales y de colaboración* son una parte indispensable de esta forma de trabajo, simbolizando la base de este. No obstante, si bien se observa la importancia de la colaboración grupal, también se exige el aprendizaje individual como parte relevante en este camino, de aquí surge la *responsabilidad individual*. Finalmente, los *procesos grupales*, sirven a modo de ajuste para la dinámica del grupo, de modo que estos procesos corrigen si es necesario tanto la eficacia del trabajo como las relaciones entre los miembros del grupo.

Uso:

Puesto que ya se han planteado los elementos en los que se apoya el aprendizaje cooperativo y su sinergia con los grupos interactivos, es necesario dar una breve explicación de los pasos a seguir antes de la implantación de este.

El primer paso, es el hecho de que previo al trabajo cooperativo debe haber un ambiente de respeto, confianza y relajado, que sea proclive a las interacciones entre el alumnado sin que ningún estudiante se sienta cohibido o invisible en su actuación.

El segundo paso es ensalzar la escucha activa, del mismo modo que dejar claro y que el alumno comprenda, que no está ahí para perder el tiempo, se trata de generar un espacio facilitador para la enseñanza y adquisición de conocimientos, no de ocio. En esta línea, la actitud participativa y cooperadora ha de ser incentiva, hasta que el alumno comprenda que es su responsabilidad, es decir, que no procede de una exigencia externa sino interna. Se trata de dar pequeños pasos hasta generar una motivación intrínseca en el alumnado.

En tercer lugar, se da el hecho de que dentro de los grupos habrá distintas expectativas, lo cual supondrá un reto para ellos. No obstante, no hay que ver esto como un conflicto, sino más bien una oportunidad para aprender más allá de que transmite la unidad didáctica. Para ello, tendrá que aprender a tomar un perfil democrático que permita tanto el consenso como la comprensión de las diferencias entre personas, para esto se dan estas breves pautas; oír la palabra de todos los miembros será el primer paso hacia la comprensión, en segundo lugar tendrán que establecer preferencias pues mantenerse en la discusión no permitirá el desarrollo de su objetivo, a través de esta establecerán su proyecto en común lo que le facilitara remar en la misma dirección para finalmente, crear los acuerdos necesarios y democráticos entre ellos que les permitan alcanzar su meta.

Por parte del profesor, ha de estructurar y planificar muy bien los contenidos y actividades que vaya a emplear, del mismo modo, previamente a la ejecución de los grupos, ha de reactivar los conocimientos previos y prestar una guía de puntos a seguir en su trabajo, para que los alumnos ejerzan su autonomía con cierta ayuda respecto al trabajo.

Anotaciones:

Obviamente la responsabilidad de que los grupos se ajusten a la estructura de la clase no caerá únicamente en los alumnos pues es necesaria y fundamental la preparación de la estructura de las clases por parte del docente, ajustando las unidades didácticas y como estas se presentan al alumnado.

B) Guía del desarrollo didáctico para el formador en la Fase 1:

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Programa de intervención educativa basada en la metodología de las comunidades de aprendizaje.

5 ELEMENTOS DEL ÉXITO EN LA COOPERACIÓN

En esencia, el aprendizaje cooperativo, es una rama pedagógica que surge de la ramificación de la colaboración, entendido la colaboración como un concepto más amplio. Hace referencia, en síntesis, a un aprendizaje que surge desde el proceso colectivo, que requiere del esfuerzo de todos los miembros para llegar a su meta, del mismo modo que arroja otros beneficios a parte del propio aprendizaje de la materia en cuestión.

Este apartado se centrará en explicar los cinco elementos fundamentales en el aprendizaje cooperativo desarrollados por Johnson, Johnson y Holubec en 1999 para que este se realice exitosamente



LA INTERDEPENDENCIA POSITIVA

- La *interdependencia positiva*, razona que el éxito de un individuo solo puede ser alcanzado mientras que el resto del grupo alcance los suyos respectivamente, de aquí surge la necesidad de apoyarse unos con otros



I -INTERACCIÓN PROMOCIONAL

- la *interacción promocional* alude al apoyo y el animo entre compañeros, lo que exige cierto contacto interpersonal, lo que implica cercanía física cuando se realiza una tarea



2- HABILIDADES SOCIALES Y DE COLABORACIÓN

- Las *habilidades sociales y de colaboración* son una parte indispensable de esta forma de trabajo, simbolizando la base de este. Por tanto, para la ejecución de un aprendizaje basado en la colaboración hay que generar un cuadro de interacciones y conductas prosociales:
 - - Respeto.
 - - Empatía.
 - - Solidaridad.
 - - Servicial.
 - - Cooperación.



3- RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL

- No obstante, si bien se observa la importancia de la colaboración grupal, también se exige el aprendizaje individual como parte relevante en este camino, de aquí surge la *responsabilidad individual*.

5- PROCESOS GRUPALES

- Finalmente, los *procesos grupales*, sirven a modo de ajuste para la dinámica del grupo, de modo que estos procesos corrigen si es necesario tanto la eficacia del trabajo como las relaciones entre los miembros del grupo. Estos procesos pasan por la reunión de los miembros del grupo, para que hablen y analicen sus flaquezas y fortalezas, mejorando su dinámica grupal en futuras tareas.



PAUTAS PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN

- El primer paso, es el hecho de que previo al trabajo cooperativo debe haber un ambiente de respeto, confianza y relajado, que sea proclive a las interacciones entre el alumnado sin que ningún estudiante se sienta cohibido o invisible en su actuación.



- El segundo paso es ensalzar la escucha activa, del mismo modo que dejar claro y que el alumno comprenda, que no está ahí para perder el tiempo, se trata de generar un espacio facilitador para la enseñanza y adquisición de conocimientos, no de ocio. En esta línea, la actitud participativa y cooperadora ha de ser incentiva, hasta que el alumno comprenda que es su responsabilidad, es decir, que no procede de una exigencia externa sino interna. Se trata de dar pequeños pasos hasta generar una motivación intrínseca en el alumnado.



- En tercer lugar, se da el hecho de que dentro de los grupos habrá distintas expectativas, lo cual supondrá un reto para ellos. No obstante, **no hay que ver esto como un conflicto, sino más bien una oportunidad para aprender más allá de que trasmite la unidad didáctica**. Para ello, tendrá que aprender a tomar un **perfil democrático** que permita tanto el consenso como la comprensión de las diferencias entre personas, para esto se dan estas breves pautas; **oír la palabra de todos los miembros** será el primer paso hacia la comprensión, en segundo lugar tendrán que **establecer preferencias** pues mantenerse en la discusión no permitirá el desarrollo de su objetivo, a través de esta establecerán su proyecto en común lo que le facilitara remar en la misma dirección para finalmente, **crear los acuerdos necesarios y democráticos** entre ellos que les permitan alcanzar su meta.



- Por parte del profesor, ha de estructurar y planificar muy bien los contenido y actividades que vaya a emplear, del mismo modo, previamente a la ejecución de los grupos, ha de reactivar los conocimientos previos y prestar una guía de puntos a seguir en su trabajo, para que los alumnos ejerzan su autonomía con cierta ayuda respecto al trabajo

ROLE- PLAYING

- Por grupos, deberán diseñar y representar un anuncio televisivo sobre comida, ropa, teléfonos, etc. Sin embargo, cada miembro recibirá un rol:
 - - Mudo.
 - - Mandón (no escucha al resto, solo quiere su propuesta)
 - - Rebelde (va a la contaría del grupo constantemente).
 - - El ilusionado (todas las propuestas le parecen bien)
 - - El inconformista (debe llevar al limite su exigencia).

ROLE-PLAYING

- Deberán hacer la misma actividad, pero ahora seguirán los elementos y pautas desarrolladas anteriormente.



Anotaciones:

Esta unidad, se desarrollará a través de este power point, que contiene una actividad de role-playing, la cual ha de manifestar los beneficios y necesidad de trabajar bajo los elementos y pautas de actuación desarrollados.

Anexo C: Creación de una norma.

Que es una norma y cuál es su proceso de creación:

En el proceso de creación de una norma, se requieren ciertos pasos previos (Flecha, 2005). En primer lugar, una norma ha de poseer una serie de características; la norma ha de ser consensuada y aceptada por todos los implicados (padres, alumnos y profesores), haciendo especial hincapié en que haya un apoyo evidente por parte de todos, ha de tener un impacto directo sobre la mejora de calidad de vida del alumnado, del mismo modo ha de tener una relación con el día a día del alumno, no se crean en condición de a largo plazo, las normas no son de carácter inamovible pues son creadas para poder ser modificadas si es preciso y como última condición, que posean el objetivo de reflejar una superación a modo de ejemplo para toda la comunidad.

Una vez claras las condiciones que conforman una norma, se abre el paso al diálogo para la creación de dichas normas por parte de la comunidad educativa (padres, alumnado y equipo docente). A continuación, se muestra el proceso de formación de una norma (Flecha, 2005) dentro del centro escolar:

- 1- Una comisión de profesorado, familiares y alumnado, debate y reflexiona acerca de la propuesta. Posteriormente prepara su presentación para la comunidad educativa del centro.
- 2- A continuación, esta se expone, debate y decide tanto en el claustro como en una asamblea formada por la comunidad. Se busca la máxima participación posible de las personas del claustro.
- 3- Miembros de la comisión mixta se encargarán de hacerla llegar clase por clase. Los delegados/as se procederán de recoger el resultado del debate en clase, haciendo hincapié en los aspectos a modificar de la norma y los mecanismos para que toda la comunidad se comprometa con ella.
- 4- Posteriormente y con los datos recogidos, las delegadas y delegados del alumnado debaten la norma y su aplicación. En este debate habrá la presencia de la comisión mixta como oyentes, y si es necesario, como asesores.
- 5- Una vez debatida, se convocará una asamblea donde explicarán al profesorado, comunidad y alumnado el resultado de sus deliberaciones. Tras

estos se recopilarán las opiniones que correspondan para la posible modificación de la norma.

6- Ante esto, el conjunto de la comunidad se compromete con la aplicación de la norma.

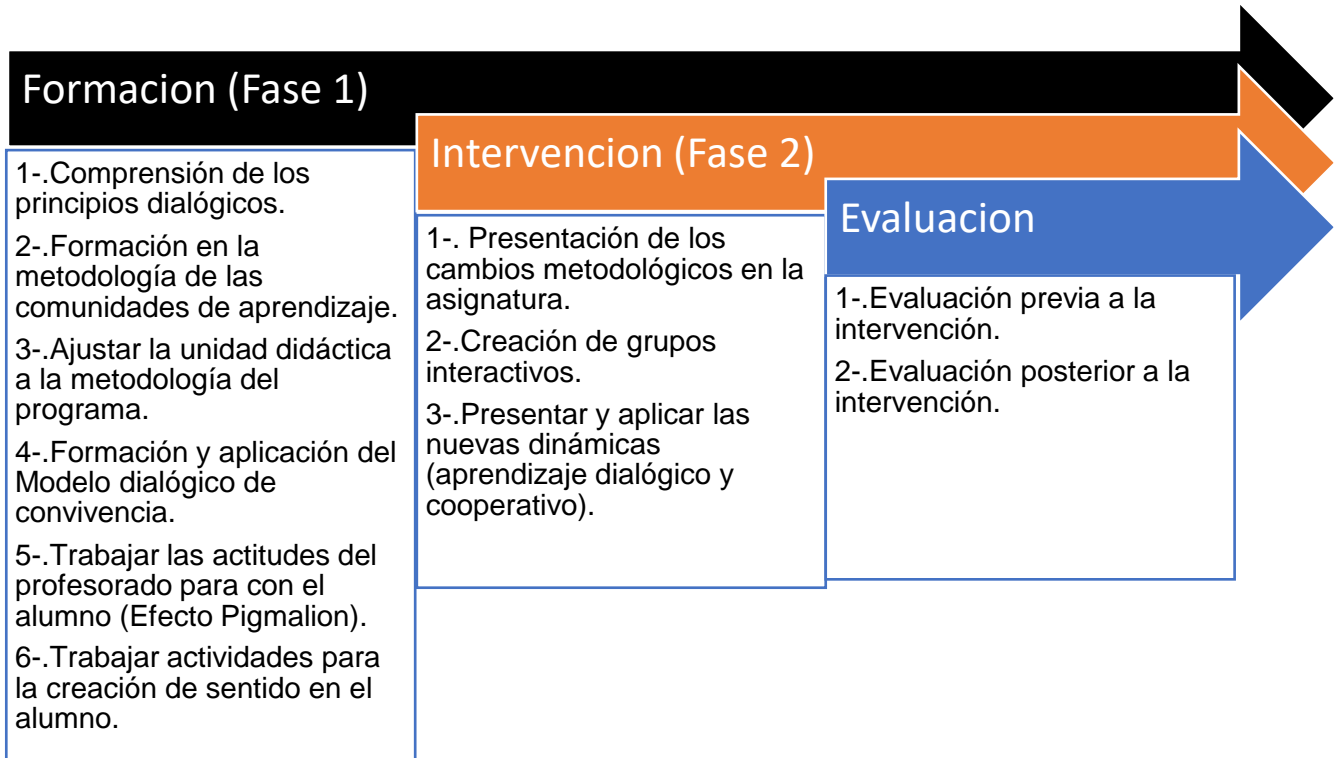
7- El proceso se acompaña con información específica desde las tertulias dialógicas. Una sesión del claustro como mínimo es destinada a debatir, previa lectura de material específico acerca de la norma en cuestión. También el alumnado hace tertulias con materiales adecuados a su edad y lo mismo con las familias y comisiones mixtas.

A través del consenso de norma, se realizará un “Contrato de convivencia”, a partir del cual alumnos, profesores y voluntarios se comprometerán a seguir y respetar dichas normas.

Anotaciones:

En si misma, este anexo no hace referencia a una unidad didáctica, pues es un complemento del Modelo dialógico de convivencia.

Anexo D: Esquema de la propuesta de programa de intervención



Anexo E: Esquema pedagógico de la Fase 1.



Anexo F: Actividades team building en la Fase 1.

Todas las actividades parten de la formación de grupos de entre 4 y 5 personas.

ONE WORD:

Todos los grupos deben pensar en menos de un minuto una sola palabra que defina un ámbito de su labor. Posteriormente, un portavoz de cada grupo comparte su palabra con el resto exponiendo sus argumentos y debatiendo con los demás equipos cuál es la palabra que mejor define la educación.

LOS CINCO FAVORITOS:

Dentro de los grupos, cada miembro tiene que pensar y compartir sus cinco películas, libros, canciones o ciudades que más le gustan. A continuación, en cada equipo, un jugador es el que toma nota de lo que dicen los demás y luego actúa como portavoz explicándolo al resto.

JUEGOS DE CONFIANZA:

Consiste en crear parejas de dos, en las que un compañero/a cierra los ojos y se deja caer hacia atrás confiando en que el otro le va a sujetar antes de que llegue al suelo. Otro juego consiste en distribuir a los participantes también por parejas. Uno de los miembros con los ojos vendados se deja guiar por el otro que lo acompaña, intentando no chocar con otros miembros u objetos.

EGG DROP:

Se da un huevo a cada grupo, junto a un material, igual para todos los grupos. Cada grupo debe diseñar un artilugio que evite que el huevo se rompa tirándolo desde una altura de tres metros.

Materiales:

Dos docenas de huevos, pegamento, tijeras, cartón, globos, cuerdas, celo, pajitas, cartulinas, algodón, palillo, etc.

Anexo G: Presentación del programa.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

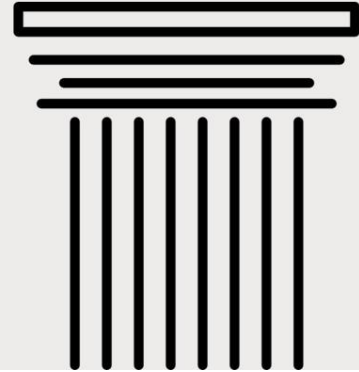
¿Qué son las comunidades de aprendizaje?

- Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y educativa que comienza en la escuela y trasciende a toda la comunidad, orientado a lograr eficiencia, equidad y cohesión social.



Pilares

- Participación educativa de la comunidad.
- Modelo pedagógico.
- Principios dialógicos.
- Modelo dialógico de convivencia



Principios dialógicos



Modelo pedagógico

Principios
dialogicos



Participación educativa de la comunidad



■ ¿Qué es?

Es una forma de participación en la que las familias y las personas de la comunidad forman parte de las actividades de aprendizaje

■ ¿Cómo funciona?

Familiares, voluntarios y agentes de la comunidad participan en las actividades del aula en la gestión del centro educativo por medio de las comisiones mixtas de trabajo.

Modelo dialógico de convivencia.



■ ¿Qué es?

Es un modelo que supera el modelo disciplinario y el mediador a través del diálogo y la participación de toda la comunidad

■ ¿Cómo funciona?

- Creando espacios de diálogo igualitario: asambleas, reuniones, espacios en el aula...
- Construyendo conjuntamente las normas de la escuela
- Abordando en diversos espacios la socialización preventiva de la violencia en las relaciones

Anexo H: Autorregistro previo al programa de la Fase 1.

Autorregistro para los educadores.

Fecha:

___/___/___

Nombre del centro educativo: _____

Este documento servirá para recopilar información de manera anónima, acerca de los métodos empleados por el docente previos a la aplicación del programa de intervención educativa.

1: Enumere brevemente que técnicas y modelos educativas ha empleado a lo largo de su ejercicio como docente:

2: En la actualidad, como plantea sus clases:

3: Que argumentos o beneficios observa en pro de su metodología actual:

4: Que inconvenientes o limitaciones observa derivados de la actuación de la metodología que emplea en la actualidad:

| Como puntuaría... | Niveles | | | | |
|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | Muy Poco | Poco | Regular | Bueno | Muy Bueno |
| el rendimiento de sus alumnos: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| la implicación, entendida esta como esfuerzo y compromiso, de sus alumnos en el trabajo académico: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| la motivación, entendida esta como el deseo de asistir, aprender y participar, que observa en sus alumnos hacia las clases: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gracias por su colaboración.

Anexo I: Formación de grupos interactivos para educadores en la FASE 1 del programa.

Pautas para la formación de grupos interactivos para los participantes de la FASE 1 del programa:

Primer paso: Se harán grupos según asignaturas, de modo que aquellos profesores relacionados con una misma temática irán juntos.

Por ejemplo, los que enseñen asignaturas de idiomas irán juntos, los relacionados con números en otro grupo, los de ciencia en otro, etc.

Segundo paso: A cada uno de estos grupos se incorporarán de 3 a 4 voluntarios y 1 formador.

Tener en cuenta que:

Se intentará que los grupos no estén formados por más de 8 personas sin contar a los formadores.

Anexo J: Formación teórica del Aprendizaje dialógico.

A) Ficha de información para los participantes sobre el Aprendizaje diálogo en la Fase 1:

El aprendizaje dialógico es un concepto trabajado por diversos autores a lo largo de su historia, sin embargo, el padre y autor emblemático de este término fue Freire (1970), partiendo fundamentalmente, de que el conocimiento que poseemos viene dado en suma por las interacciones con el resto de las personas en la creación, categorización y significación de este. En este sentido, el aprendizaje dialógico del alumno emerge de la interacción igualitaria con otros, no solo con su profesor, sino también con compañeros, familiares y el resto de agentes externos a la escuela, es decir, busca abarcar los recursos que la comunidad puede poner a la disposición de la escuela, dato que concuerda con la afirmación de Padrós y Puigdemívol (2003) en el que señalan que en la interacción enseñanza-aprendizaje, no hay una única localización llamada escuela, instituto, universidad etc., sino que en esta interacción se tienen en cuenta todos los contextos en los que, en este caso, el alumno o alumna interactúa con otras personas.

Si se sigue la línea dada por Freire a lo largo de vida académica, se observa como Vigotsky en 1979, a través de su obra "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" ya comentaba la importancia del lenguaje en el desarrollo del individuo, haciendo gran hincapié en el momento del desarrollo intelectual en el cual, el lenguaje y la actividad práctica convergen, incrementando la inteligencia abstracta y práctica. Del mismo modo Vigotsky también afirma que todas las funciones mentales de orden superior vienen dadas por las relaciones sociales a través del diálogo intersubjetivo, generando nuevas funciones. Por otra parte, la concordancia entre las ideas de Vigotsky y Freire no se atañen únicamente a la importancia del diálogo. Siguiendo la teoría de Zona de desarrollo próximo de Vigotsky, vemos por una parte el énfasis en que el individuo por sí solo ya es capaz de discernir ciertos elementos o ideas, y que con cierta ayuda podrá llegar a otros elementos más complejos o abstractos, dando apoyo a la nueva postulación del docente como una guía o bien, a través de los grupos interactivos, que explicaremos más adelante, como foco del impulso en la autonomía del alumno en su aprendizaje, superando al modelo tradicional en que se avasalla la

capacidad de memorizar del estudiante y no su capacidad de comprensión y puesta en práctica. Por otra parte, esta teoría también da apoyo teórico a la integración de los agentes que la comunidad ofrece, mediante el aprendizaje dialógico, pues integrando recursos y agentes existentes en la comunidad, incrementando los aprendizajes del alumnado (Flecha et al., 2000).

Prosiguiendo con el incuestionable papel del diálogo en el aprendizaje, se observa como el psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1988), vuelve a enfatizar en el diálogo y la interacción con otros, como una pieza clave en la interiorización de conceptos, ya que a raíz de este diálogo con el mundo externo, es como el individuo desarrolla y transforma de las categorías conceptuales, retomando la importancia de la comunidad en el despliegue de las capacidades del individuo. Del mismo modo Bruner (1997) relaciona esta capacidad de interacción con el desarrollo de procesos tales como el autoconcepto, la reflexividad, el diálogo y la negociación, ejes de gran importancia para el ámbito educativo (Flecha, 1997).

Principios

Ver anexo A.

Uso

Dado el respaldo empírico de los beneficios del aprendizaje dialógico, hay que orientar el trabajo del alumno hacia este, siempre bajo los principios dialógicos. No obstante, aplicar las pautas del aprendizaje cooperativo (anexo B) ayudara en el desarrollo de este.

- **Del docente para el alumno/a:**

La relación entre estos ha de ser dinámica, familiar y bidireccional, para ello el docente ha de propiciar la interacción entre alumnos, docentes, voluntarios y la materia dentro del aula. Del mismo modo, ha de ser consciente que la única intervención restringida es la del conflicto, más allá de este, toda interacción puede ser una fuente de aprendizaje. El docente ha de mostrar una actitud cercana para con todo su alumnado, ha de mostrar accesibilidad y empatía.

Por tanto, el docente a de preparar las unidades didácticas para que puedan ser trabajadas a través de los grupos interactivos y al aprendizaje operativo y dialógico, promocionando la autonomía del alumno en este recorrido de enseñanza.

- **Del alumno/a para el alumno/a:**

Las interacciones del alumnado se darán a través de los grupos interactivos, partiendo de los principios dialógicos y las normas establecidas por la aplicación del modelo de convivencia.

- **Del docente para un alumno/a con dificultades de aprendizaje o un mal rendimiento:**

El profesor ha de estar al día en las técnicas punteras en el apoyo educativo en dificultades del aprendizaje, para ello se le exige una relación laboral cercana con el orientador escolar. Del mismo modo, han de estar pendientes de dotar de herramientas al alumno que las necesita para permitir una educación de calidad.

El docente ha de estar al día con el rendimiento de todo su alumnado, para ello, si considera que es necesario, aunque sea mínimamente, puede dar a una tutoría al estudiante, esta es de carácter obligatorio en su asistencia.

B) Guía del desarrollo didáctico para el formador en la Fase 1:

En primer lugar, se repartirá la ficha de información a cada participante, para que estos la lean y comenten dentro de sus respectivos grupos.

No obstante, la formación más allá de la lectura individual y grupal de las fichas junto a la posterior tertulia acerca de este aprendizaje se dará por medio de la practica a lo largo de la Fase 1, debido a que se enfoca como una vía de aprendizaje y no como un contenido como tal.

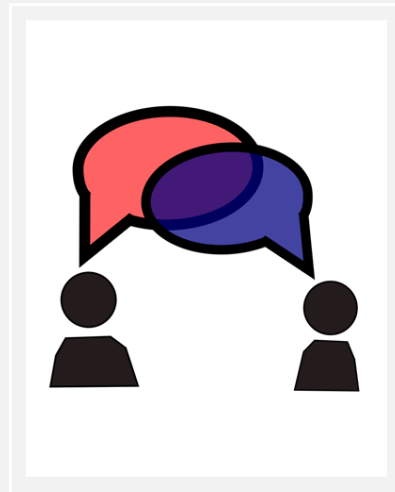
Sin embargo, si se hará hincapié en los apartados: del docente para el alumno/a, del alumno/a para el alumno/a, del docente para un alumno/a con dificultades de aprendizaje o un mal rendimiento. A través de un power point para su desarrollo.

APRENDIZAJE DIALÓGICO.

Programa de intervención educativa basado en las comunidades de aprendizaje.

DEL DOCENTE PARA EL ALUMNO/A

- La relación entre estos ha de ser dinámica, familiar y bidireccional, para ello el docente ha de propiciar la interacción entre alumnos, docentes, voluntarios y la materia dentro del aula. Del mismo modo, ha de ser consciente que la única intervención restringida es la del conflicto, más allá de este, toda interacción puede ser una fuente de aprendizaje. El docente ha de mostrar una actitud cercana para con todo su alumnado, ha de mostrar accesibilidad y empatía.
- Por tanto, el docente a de preparar las unidades didácticas para que puedan ser trabajadas a través de los grupos interactivos y al aprendizaje operativo y dialógico, promocionando la autonomía del alumno en este recorrido de enseñanza.



DEL ALUMNO/A PARA EL ALUMNO/A

- Las interacciones del alumnado se darán a través de los grupos interactivos, partiendo de los principios dialógicos y las normas establecidas por la aplicación del modelo de convivencia.



DEL DOCENTE PARA UN ALUMNO/A CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O UN MAL RENDIMIENTO

- El profesor ha de estar al día en las técnicas punteras en el apoyo educativo en dificultades del aprendizaje, para ello se le exige una relación laboral cercana con el orientador escolar. Del mismo modo, han de estar pendientes de dotar de herramientas al alumno que las necesita para permitir una educación de calidad.
- El docente ha de estar al día con el rendimiento de todo su alumnado, para ello, si considera que es necesario, aunque sea mínimamente, puede dar a una tutoría al estudiante, esta es de carácter obligatorio en su asistencia.



Anexo K: Formación teórica de los Grupos interactivos en la Fase 1.

A) Ficha para los participantes sobre el contenido de Grupos interactivos:

Entendiéndose el diálogo como una potencial herramienta pedagógica, se observa su enriquecedora sinergia con los grupos interactivos, como se muestra a continuación en las siguientes aportaciones dadas por autores tanto del ámbito psicológico como educativo.

Se trata de una reorganización de la estructura en el funcionamiento del aula, surgida de la unión de los principios de igualdad de las diferencias (Freire, 1997) y el aprendizaje cooperativo propuesto por el pedagogo estadounidense John Dewey, sin embargo este ya es valorado en el S.XVIII bajo la enseñanza teológica. Por tanto, se abandonará el formado de “rebaño de ovejas siguiendo a un pastor” por hacer una metáfora, del estilo tradicional basado en la autoridad del profesor, para pasar a una división de los alumnos y alumnas en grupos heterogéneos, es decir formado por alumnos con distintas características, evitando que se agrupen aquellos alumnos más destacados por un lado, y aquellos que muestran más dificultades por otro, de entre 4 o 5 personas (D'Acosta, 2017).

No obstante, en esta organización del aula, no solo se encuentran a profesores y al alumnado, sino que busca la participación de voluntarios, familiares, exprofesores, y demás agentes sociales abiertos a la participación en las clases, colocando a uno de estos agentes en cada uno de los grupos interactivos, sirviendo tanto de apoyo como de ejemplo. Esta idea, en la cual se incorporan agentes externos en el proceso de aprendizaje será desarrollada con más detalle posteriormente.

En consecuencia, esta metodología se distingue por su flexibilidad, desde un aprendizaje dialógico, cooperativo y solidario, generando una intersubjetividad entre voluntario, alumnos y profesor incrementando el conocimiento, tanto en el alumno como en los agentes “expertos” (Freire, 1970).

Por tanto, dentro de la matriz de cada grupo, se obtienen tantos aprendizajes individuales como colectivos, mediante la interacción de los miembros, motivando al alumno a participar y ser creativo. Aprenden a ser más comunicativos y generar nuevas redes de interacción, aumentando la autoestima y aprendizaje de nuevos conocimientos, creando una imagen más positiva de sí mismos y del grupo. Además,

algo fundamental es que estas interacciones parten de un trato de igualdad y solidaridad entre el alumnado, debido a que, al ser un proceso dialógico, se tiene presente tanto al individuo como al colectivo, dando como resultado un sistema de solidaridad y búsqueda del bien común, dejando atrás el comparativismo en la persecución de metas y resultados individuales (Flecha y Larena, 2008). En este sentido, este proceder entre alumnos, diálogo y solidaridad que busca el bien común, no es único de los autores destacados en la temática anteriormente citados como Freire, John Dewey y Flecha. Ya se observa en la teoría de la acción comunitaria de Habermas, en la cual se postula que todos los individuos poseen habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten interaccionar y actuar en nuestro entorno, a la par que existen habilidades cooperativas que nos impulsan a coordinar acciones que permitan generar un consenso con el entorno, resaltando una de las capacidades perseguidas por esta metodología, la capacidad de ser democrático. En este sentido, se puede afirmar que el aprendizaje por colaboración o cooperativo está implícito en el modo trabajo que se da entre el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

En esta línea de beneficios implícitos en la colaboración aplicada al aprendizaje, si observamos la filosofía piagetiana, ya se expresa que de los posibles conflictos que surjan de la colaboración entre individuos, un emergerá desequilibrio cognitivo que impulsa al individuo a cuestionarse a un mismo y a sus ideas, lo que se traducirá en una nueva búsqueda de ideas, en palabras de Piaget (1985), “vaya más allá de su estado actual y busque nuevos rumbos”, esta postura coincide con las ideas de Vigotsky, anteriormente citadas y explicadas, acerca del papel de las interacciones en el desarrollo intelectual de la persona.

Dicho de un modo más práctico, en la praxis, dentro de un grupo se generan preguntas y respuestas o explicaciones nuevas, de modo que los integrantes tendrás que organizar, repasar y crear conexiones sobres estos nuevos conocimientos, lo que repercute en los procesos cognitivos, mejorando la memoria y el procesamiento de información (Woolfolk et al., 2006).

Finalmente, es necesario hacer un breve de resumen acerca del funcionamiento de los grupos interactivos junto al papel del docentes y voluntarios en ellos. Como ya es mencionado los grupos serán heterogéneas, conformados por pequeñas

agrupaciones de entre 4 y 5 alumnos. No obstante, cabe mencionar que no siempre será los mismos grupos, estos con el tiempo irán cambiando de personas con la finalidad de que llegue a haber un contacto, dialogo y trabajo entre todos los alumnos. A cada grupo se le asignara de uno a dos voluntarios, que actuaran como “expertos” y apoyo para los estudiantes, mientras que el profesor, a lo largo de la clase, ira fluyendo en su guía y ayuda por cada grupo, promocionando la autonomía de estos.

Respecto a la formación de los voluntarios en el temario y técnicas pedagógicas, en cada centro se establecen tertulias dialógicas, siendo estas reuniones formativas y de consenso, en este caso, irán dirigidas particularmente a la preparación del voluntario para que así pueda ejercer su actuación de apoyo escolar con éxito (Flecha y Larena, 2008).

Uso:

Los grupos interactivos se emplearán para dinamizar el trabajo a través del aprendizaje dialógico, dándole una estructura a este.

En primer lugar, se formarán los grupos interactivos, ver anexo H.

En segundo lugar, a cada grupo se le asignara de uno a dos voluntarios, que actuaran como “expertos” y apoyo para los estudiantes, mientras que el profesor, a lo largo de la clase, ira fluyendo en su guía y ayuda por cada grupo, promocionando la autonomía de estos.

En tercer lugar, respecto a la formación de los voluntarios en el temario y técnicas pedagógicas, en cada centro se establecen tertulias dialógicas, siendo estas reuniones formativas y de consenso, en este caso, irán dirigidas particularmente a la preparación del voluntario para que así pueda ejercer su actuación de apoyo escolar con éxito.

Las interacciones entre los miembros del grupo han de ir guiadas por los principios dialógicos (anexo A).

Anotaciones:

Como ya es mencionado los grupos serán heterogéneas, conformados por pequeñas agrupaciones de entre 4 y 5 alumnos. No obstante, cabe mencionar que no siempre

será los mismos grupos, estos con el tiempo irán cambiando de personas con la finalidad de que llegue a haber un contacto, dialogo y trabajo entre todos los alumnos.

B) Guía del desarrollo didáctico para el formador en la Fase 1:

Se procederá a repartir la ficha a cada participante para que estos la lean en sus respectivos grupos, posteriormente se realizara una tertulia acerca de este contenido y sus posibles dudas.

No obstante, más allá de esto, el contenido de los grupos interactivos se desarrollará a través del aprendizaje por la acción a lo largo de la Fase 1, pues a lo largo de esta fase, trabajaran por medio de estos grupos.

Anexo L: Modelo dialógico de convivencia.

A) Ficha de contenido para los participantes del Modelo dialógico de convivencia en la Fase 1:

Desde este paradigma, se optado por la creación de un modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos, como contrapuesta a los principales modelos empleados para la prevención y solución de conflictos escolares: el modelo disciplinar y el modelo experto o mediador.

Desde esta postura se ven a estos dos modelos como insuficientes, dado que o bien se imponen al alumno (modelo disciplinar) o no hacen partícipes al alumnado en la identificación con estas (modelo de experto o mediador) para alcanzar su objetivo (García y Mallart, 1998).

En consecuencia, surge el Modelo dialógico de convivencia para resolver y prevenir los problemas. Este parte de los principios del aprendizaje dialógico (anexo1), a la par que de la filosofía acerca de la diversidad, solidaridad e inclusión de este movimiento educativo. De este modo, no se puede contemplar este modelo como una actuación educativa desvinculada de la practica activa basada en la metodología de los grupos interactivos y el aprendizaje comunitario, dialógico e igualitario. Ambas actuaciones han de ir y van, cogidas de las manos, pues únicamente de la praxis metodológica de esta, ya comienzan a surgir los primeros pasos hacia la prevención de conflictos.

En esencia, el modelo se basa en tres ejes: comunidad, dialogo igualitario y participación. A raíz de estos, se comienza con la creación de normas de convivencia, a través de asambleas que cuenten con la representación de toda la comunidad educativa y familiares, donde mediante consenso, la participación y solidaridad, se generarán unas normas, no definitivas pues se conciben como un proceso en evolución constante, a respetar y seguir por toda la comunidad educativa (Flecha, 2005).

Uso

Este modelo se empieza a trabajar paralelamente con la propia metodología propuesta basada en las Comunidades de aprendizaje, generar un clima familiar donde prime la solidaridad. En referencia a la aplicación directa de este modelo, véase

el proceso de creación de una norma junto a las condiciones que conforman esta en el anexo. A continuación, se muestra un ejemplo de contrato de convivencia.

B) Guía del desarrollo didáctico para el formador en la Fase 1:

El contenido de esta unidad se trabajará mediante el aprendizaje por la acción utilizando las actividades de este bloque para la comprensión teórica y práctica del Modelo dialógico de convivencia.

CONTRATO DE CONVIVENCIA

Yo, alumno _____, del curso _____, me comprometo a:

Me comprometo hacia con las demás personas a:

- Pedir X usando el por favor y dar las gracias.
- Solucionar los conflictos hablando.
- Compartir el material escolar.
- Ayudar cuando sea necesario a cualquier miembro del grupo.
- Tener paciencia y ser empático con las personas cuando se equivocan.
- Colaborar para que haya un buen ambiente en las clases.
- Ser amigable y respetuoso con el resto de compañer@s.
- Usar los nombres y no los mote para referirte a alguien.
- Ser comprensivo y aceptar aquellas decisiones que se tomen por mayoría democrática en las clases.

Responsabilidades personales:

- Escuchar cuando alguien hablas.
- Levantar la mano para pedir el turno de palabra.
- Expresar tranquila y correctamente (no gritar, no alzar la voz, etc.)
- Ser ordenado con el material.
- No usar un vocabulario ofensivo o desagradable (palabrotas, insultos, etc.).
- Ser consciente y cumplir las responsabilidades personales, hacia con uno mismo y hacia el grupo.
- Mantener la higiene.
- No contribuir a la mala imagen de otra persona.
- Ser responsable con la agenda.
- Mantener una actitud de trabajo dentro del aula (estar atento, no molestar a los compañeros, etc.).

Responsabilidades hacia el trabajo:

- Estar al día con las fechas de entrega de las tares.
- Cuidar la presentación de los trabajos.

Firma del tutor/a:

Firma del alumno/a:

Anexo M: Actividad role-playing.

Se trata de una actividad para realizar con todo el grupo. El objetivo es que a través del role-playing tomo la actitud del rolo asignado para que a través de este tengan que realizar una tertulia dialógica en la cual deberán aplicar el Modelo dialógico de convivencia para generar unas normas que resuelvan los posibles conflictos.

Ejemplos de problemáticas:

Uso de las aulas.

Uso de los espacios del patio.

Pautas conductuales dentro del aula.

Conflictos: Burlas, acoso, peleas, violencia de género, redes sociales, racismo etc.

Pautas de convencia del patio para todos los cursos de la ESO.

Comunicación.

Deber académico: estar al día con la agenda, realizar el trabajo, horario de estudio en casa. (estos son más concretos y opcionales, lo ideal será tratarlo por cursos, y no en conjunto debido a que varias las exigencias según que curso escolar.

Fundamentalmente es generar un compromiso para con las clases por parte del alumno fuera del aula).

Roles:

Padres.

Alumnos.

Profesores.

Objetivo:

- Llegar a un consenso en la creación de las normas
- Establecer las consecuencias del incumplimiento de estas. Estas han de ejercer un aprendizaje y no un castigo.
- No han de ser impuestas de manera autoritaria, han de ser comprendidas por todos los agentes.

Anexo N: Formación en el rol del docente en la Fase 1.

En primer lugar, la disposición del docente se transforma, pues esta metodología no está a favor de las clases magistrales aportado por el modelo tradicional. Ante esta tesitura, el docente actuara en relación con la metodología desarrollada en los apartados anteriores, es decir, dejara de ser el centro de atención para funcionar como guía experta en el temario, y ajustándose al funcionamiento de los grupos interactivos.

No obstante, por parte de su trabajo personal, se le exige ser un profesional comprometido con su trabajo, siendo consciente de la importancia de su tarea en el desarrollo intelectual del alumno. Del mismo modo que en su trato con el alumno no caiga en las expectativas sostenidas del efecto Pigmalion (Woolfolk et al., 2006) por lo que, en su desarrollo profesional, ha de ser consciente del potencial que se esconde detrás de todo alumno, estando dispuesto en todo momento a modificar sus expectativas sobre el talento y rendimiento del alumnado. En suma, se trata de generar una actitud comprometida y positiva hacia la profesión y para con su alumnado.

Videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=XwMWSUJKHYQ>

https://www.youtube.com/watch?v=_qC8Dtq-BcA

<https://www.youtube.com/watch?v=6qhPWvIfgUc>

Tras el visionado de los distintos videos, se procederá a una tertulia en la que se reflexionara acerca del Efecto Pigmalion, siendo autocríticos acerca de si lo han cumplido o no a lo de su carrera laboral, teniendo como premisa la necesidad de aplicar esta actitud en sus clases, de cara al beneficio que genera en el alumnado.

Anexo O: Preguntas y reflexión de películas.

Películas:

- Diarios de la calle/ escritores de la libertad.
Año: 2007.
Director: Richard LaGravense.

- La clase.
Año: 2009.
Director: Laurent Cantet.

- Déjate llevar.
Año: 2006
Director: Liz Friedlander.

Guía temas para la reflexión:

¿Cuáles son las problemáticas que se presentan?

¿Cuál es la actitud del profesor/a a lo largo de la historia?

¿Es adecuado el enfoque que toma o no?

¿Qué clase de enfoque toma en sus prácticas?

¿Qué tipo de actividades realiza?

¿Se orienta únicamente a la enseñanza de la materia o intenta generar otro tipo de conocimiento a la vez?

¿Como afecta este enfoque a los estudiantes?

¿Podéis aplicar algo de lo observado en vuestra practica?

Anexo P: Guía de preguntas para la tertulia acerca de su estancia en el programa en la Fase 1.

¿Sentís que el dentro del programa se ha intentado buscar la forma de trabajo adecuada para que os sintáis a gusto?

¿Creéis que en este modelo se da mucha importancia a las relaciones interpersonales?

¿Sentís o creéis que esto genera algún beneficio? y si es así, ¿qué beneficios sentís que genera?

¿Cómo os habéis sentido?

¿Os habéis sentido parte del grupo, os habéis identificado entre vosotros?

¿Ha cambiado, siendo una mejora o no, o simplemente de una forma diferente, la forma de trabajar en equipo que realizabais hasta ahora?

¿Qué es lo que apreciáis de trabajar así?

¿Cómo os hace sentir trabajar así?

¿Sentís que habéis tenido problemas trabajando dentro de los grupos?

¿Si ha habido, a que creéis que estos se han debido?

¿Si no ha habido, a que creéis que esto se ha debido?

¿Recomendarías esta dinámica grupal de trabajo a otros compañeros de profesión?

Anexo Q: Material de reflexión sobre la Creación de sentido.

Para trabajar este concepto, nos barrásemos en la logoterapia de Viktor E. Frankl, para entender que significa la creación de sentido.

Lecturas:

Libro: El hombre en busca de sentido.

Autor: Viktor E. Frankl

Editorial: HERDER

ISBN: 9788 4254 2331 4

Videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=k6JeEkaaBt4>

https://www.youtube.com/watch?v=g6S2_8pRa1A

<https://www.youtube.com/watch?v=gZt4srPOSXg>

Anexo R: Autorregistro post- programa de la Fase 1.

Autorregistro para los educadores.

Fecha: ____/____/____

Nombre del centro educativo: _____

¿Qué competencias y herramientas has adquirido a lo largo de las sesiones?

¿Cuál es tu valoración acerca de esta metodología?

¿Sientes que eres capaz de emplearlo con tus alumnos en el aula?

Anexo S: Formación de grupos interactivos para el alumnado en la FASE 2 del programa.

Primer paso: Se harán grupos heterogéneos de 4 a 5 alumnos. Se entiende por heterogéneos a la mezcla de género y rendimiento escolar demostrado hasta la fecha (a criterio del profesor/a) .

Segundo paso: Se asignará un voluntario a cada grupo.

Tercer paso: Establecimiento de roles dentro del grupo:

Portavoz: Aquel que exponga el trabajo del grupo en momentos en los que se tenga que exponer su aportación para el resto de la clase.

Secretario: Mantendrá un registro del funcionamiento del grupo. En esta tarea el voluntario le ayudará al mismo tiempo que tendrá otro registro paralelo.

Revisor de agenda: Encargado de estar al día con la agenda escolar y ayudar a sus compañeros a tener las anotaciones al día.

Anotaciones:

Estos roles no serán fijos, cada semana rotarán. La finalidad es la de que todos los miembros pasen por todos los roles, para aprender de ellos y lo apliquen en su aprendizaje individual.

Anexo T: Calendario del programa.

| FASE DEL PROGRAMA | BLOQUE: | SEMANA: | DURACION: | |
|-------------------|---------|-----------|------------------|------------------|
| FASE 1 | A | Semana 1 | 17:00h a 19:00h. | |
| | B | Semana 2 | 17:00h a 19:00h. | |
| | C | Semana 3 | 17:00h a 19:00h. | |
| | D | Semana 4 | 17:00h a 19:00h. | |
| | B | D | Semana 5 | 17:00h a 19:00h. |
| | B | D | Semana 6 | 17:00h a 19:00h. |
| | E | Semana 7 | 17:00h a 19:00h. | |
| | E | Semana 8 | 17:00h a 19:00h. | |
| | F | Semana 9 | 17:00h a 19:00h. | |
| | B | D | Semana 10 | 17:00h a 19:00h. |
| | B | D | Semana 11 | 17:00h a 19:00h. |
| | B | D | Semana 12 | 17:00h a 19:00h. |
| | G | Semana 13 | 17:00h a 19:00h. | |

Bloque **A**: *Presentación y pre-evaluación.*

Bloque **B**: *Herramientas y recursos pedagógicos.*

Bloque **C**: *Conflictos en el aula.*

Bloque **D**: *Un espacio más allá de las clases.*

Bloque **E**: *Relación profesor-alumnos.*

Bloque **F**: *Cómo trabajar la motivación e implicación.*

Bloque **G**: *Despedida y post-evaluación.*

.

Las sesiones se realizarán todos los Lunes durante el primer trimestre del programa.

Anexo U: Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CEAM).

Ejemplo de adaptación (Suárez y Mora, 2016) del cuestionario CEAM:

Adaptación y validación del inventario MSLO para los cursos iniciales de física en la educación superior

| PREGUNTA |
|--|
| 1. Prefiero que los temas de física realmente me desafíen para poder aprender cosas nuevas. |
| 2. Si estudio de la forma adecuada aprenderé los temas de física. |
| 3. Cuando presento una evaluación de física pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros. |
| 4. Pienso que lo que aprendo en física lo podré usar en otras asignaturas. |
| 5. Creo que obtendré una nota excelente en física. |
| 6. Estoy seguro de que puedo entender las situaciones problema de física más difíciles. |
| 7. Obtener una buena nota en física es lo más satisfactorio para mí en este momento. |
| 8. Cuando presento una evaluación en física pienso en las otras partes de la prueba que no puedo responder. |
| 9. Es por mi culpa si no aprendo los contenidos de los cursos de física. |
| 10. Es importante para mí, aprender los contenidos de la asignatura de física. |
| 11. Lo más importante para mí es mejorar mi promedio acumulado, entonces es fundamental obtener una buena nota en la asignatura de física. |
| 12. Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos de física que me enseñen. |
| 13. Quiero obtener mejores notas que la mayoría de mis compañeros de clase de física. |
| 14. Cuando presento una evaluación de física pienso en las consecuencias de que obtenga una nota baja. |
| 15. Estoy seguro de que puedo entender los temas más complejos de física que presente el profesor. |
| 16. Prefiero que los temas de física despierten mi curiosidad aun cuando sean difíciles de aprender. |
| 17. Estoy muy interesado en la temática general de la asignatura de física. |
| 18. Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé los contenidos de la asignatura de física. |
| 19. Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación de física. |
| 20. Estoy seguro que puedo obtener una calificación excelente en los diferentes trabajos y evaluaciones de física. |
| 21. Espero hacer las cosas bien en la asignatura de física. |
| 22. Lo más satisfactorio para mí es intentar entender los temas de física tan profundamente como sea posible. |
| 23. Pienso que los contenidos de la asignatura de física son útiles para mí. |
| 24. Cuando en la asignatura de física me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando ponga en riesgo obtener una buena nota. |
| 25. Si no comprendo los contenidos del curso de física, es porque no me esforcé lo suficiente. |
| 26. Me gustan los contenidos de la asignatura de física. |
| 27. Es importante para mí entender los contenidos de la asignatura de física. |
| 28. Siento que mi corazón late más rápidamente cuando presento una evaluación de física. |
| 29. Estoy seguro que puedo dominar lo que se enseña en la asignatura de física. |
| 30. Me preocupo por hacer las cosas bien en física, porque es importante para mí mostrarles mis habilidades a mi familia, amigos, profesores y la gente en general. |
| 31. Considerando lo difícil que es un curso, el profesor y mis habilidades, pienso que me irá bien en la asignatura de física. |
| 32. Cuando estudio física, subrayo el material, repaso ejemplos o repito los ejercicios ya hechos para ayudarme a organizar mis pensamientos. |
| 33. Durante las clases de física, me pierdo de contenidos importantes porque me pongo a pensar en otras cosas. |
| 34. Cuando estudio física, frecuentemente intento explicar el contenido a un compañero de clase o a un amigo. |
| 35. Normalmente estudio en un lugar dónde pueda concentrarme para desarrollar las tareas de física. |
| 36. Cuando estudio temas de física, voy haciendo preguntas para enfocarme en el tema. |
| 37. Frecuentemente me aburro tanto cuando estudio física, no finalizo las tareas que tenía planeadas. |
| 38. Frecuentemente cuestiono las cosas que oigo o leo para luego decidir si son convincentes o no. |
| 39. Cuando estudio física, repaso el material (con lecturas, videos, ejercicios, problemas, ejemplos) una y otra vez. |
| 40. Aun cuando tenga problemas para aprender los temas de física, intento hacer el trabajo solo, sin la ayuda de nadie. |
| 41. Cuando no entiendo algo que estoy leyendo para la clase de física, vuelvo atrás e intento comprenderlo. |
| 42. Cuando estudio física, veo videos en youtube, repaso los ejercicios, problemas, las lecturas y los apuntes de clase e intento encontrar las ideas más importantes. |

| |
|--|
| 43. Saco muy buen provecho del tiempo que dedico a estudiar física. |
| 44. Si tengo dificultades para entender algo de física, cambio el método que estoy usando. |
| 45. Para hacer las tareas que ponen en el curso de física, intento trabajar con otros compañeros de clase. |
| 46. Cuando estudio física, repaso varias veces mis apuntes, ejercicios y las lecturas. |
| 47. Cuando en los cursos de física se presenta alguna teoría, interpretación o conclusión, trato de decidir si hay evidencia suficiente que la soporte. |
| 48. En la clase de física trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me gusta lo que hacemos |
| 49. En la clase de física hago cuadros, diagramas o tablas para organizar el material de estudio. |
| 50. Cuando estudio física destino el tiempo necesario para discutir el material de la clase con un grupo de compañeros. |
| 51. Uso el material de un curso de física como punto de partida para desarrollar mis propias ideas sobre los contenidos de la clase. |
| 52. Me es difícil fijar un horario de estudio. |
| 53. Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes, tales como videos en youtube, ejercicios, problemas, preguntas, conferencias, lecturas y discusiones. |
| 54. Antes de profundizar en un material nuevo para el curso de física, le echo una mirada general para ver cómo está organizado. |
| 55. Me hago preguntas para asegurarme de haber comprendido el tema de física que estoy estudiando. |
| 56. Trato de cambiar mi forma de estudiar, para ajustarme a la forma de enseñanza del profesor y a los requisitos del curso de física. |
| 57. A menudo descubro que cuando leo algo, no recuerdo sobre qué trataba la lectura, problemas o ejercicios de física. |
| 58. Cuando no entiendo algo bien en el curso de física, le pido al profesor que me explique los conceptos. |
| 59. Para recordar los conceptos importantes de física memorizo palabras claves. |
| 60. Cuando el trabajo del curso de física es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles. |
| 61. Antes de ponerme a estudiar sobre un tema primero determino lo que se supone debo aprender, en vez de simplemente ver videos, leer los textos, desarrollar los ejercicios y demás actividades que se hacen durante el curso de física. |
| 62. Siempre que sea posible, intento relacionar los conceptos de la asignatura de física con otros de otros cursos. |
| 63. Cuando estudio, reviso mis apuntes de la clase de física y hago un esquema de los conceptos importantes. |
| 64. Cuando leo, intento relacionar los temas de física con lo que ya sé. |
| 65. Tengo un lugar especial que uso solo para estudiar. |
| 66. Elaboro y juego con ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en el curso de física. |
| 67. Cuando estudio física, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales, ejercicios, preguntas o problemas a partir de mis apuntes de clase. |
| 68. Cuando no puedo entender los temas de física solicito ayuda a un compañero de clase. |
| 69. Trato de comprender los contenidos de física estableciendo conexiones entre las lecturas, ejemplos, ejercicios y en general los conceptos vistos en esta clase. |
| 70. Me mantengo al día, en la clase de física, con las lecturas y las tareas semanales. |
| 71. Cada vez que escucho o leo una conclusión importante en física, busco posibles ideas alternativas. |
| 72. Hago listas de ideas importantes del curso de física y las memorizo. |
| 73. Asisto regularmente a la clase de física. |
| 74. Aun cuando los materiales de un curso de física son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para trabajar hasta terminar el trabajo. |
| 75. Identifico los compañeros del curso de física, o las opciones que me da la universidad, que me pueden ayudar si es necesario. |
| 76. Cuando estudio física trato de determinar qué conceptos no entiendo bien. |
| 77. Con frecuencia descubro que no dedico el tiempo necesario a la asignatura de física a causa de otras ocupaciones. |
| 78. Cuando estudio física, me pongo metas para dirigir mis actividades en cada unidad de estudio. |
| 79. Si me confundo mientras tomo apuntes en clase de física, me aseguro de aclarar las dudas después. |
| 80. Rara vez saco tiempo para repasar mis apuntes, ver videos, hacer lecturas, ejercicios, problemas o responder preguntas antes de una evaluación de física. |
| 81. Intento aplicar las ideas de las lecturas, ejercicios y problemas de un curso de física en otras actividades de la clase como exposiciones y discusiones. |

| Super Categoría | Categoría | Sucategoría (items) | Alpha de Cronbach Pintrich y otros (1991) | Alpha de Cronbach (Alpha de Cronbach tipificado) |
|---|----------------------------|--|---|--|
| MOTIVACIÓN | Componente de valor | Intrínseca (4) | 0,740 | 0,666 (0,668) |
| | | Extrínseca (4) | 0,620 | 0,592 (0,606) |
| | | Valor de la tarea (6) | 0,900 | 0,895 (0,899) |
| | Componente Expectativa | Creencias de control de aprendizaje (4) | 0,680 | 0,717 (0,735) |
| | | Creencias de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño (8) | 0,930 | 0,866 (0,866) |
| | Componente afectiva | Ansiedad (5) | 0,800 | 0,703 (0,701) |
| | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | Estrategias cognitivas y metacognitivas | Repetición (4) | 0,690 |
| Elaboración (6) | | | 0,760 | 0,740 (0,749) |
| Organización (4) | | | 0,640 | 0,651 (0,652) |
| Pensamiento Crítico (5) | | | 0,800 | 0,731(0,728) |
| Metacognición y Auto-Regulación (12) | | | 0,790 | 0,747 (0,757) |
| Estrategias de administración de recursos | | Esfuerzo Regulación (4) | 0,690 | 0,450 (0,452) |
| | | Tiempo y lugar de estudio (8) | 0,760 | 0,592 (0,605) |
| | | Búsqueda de ayuda (4) | 0,520 | 0,535 (0,534) |
| | | Aprender con pares (3) | 0,760 | 0,677 (0,674) |

Anexo V: Plantilla de la prueba sociométrica SOCIOMET.

GREI Cuestionario sociométrico (nominaciones entre iguales)

Nombre y apellidos: Fecha: / /

Colegio: Curso: N° lista:

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que eliges como **MEJORES AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MÁS** a **MENOS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que **MENOS TE GUSTAN COMO AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MENOS** a **MÁS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán elegido como uno de sus **MEJORES AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MÁS** a **MENOS** e indica su número de lista si lo conoces.

1 _____

¿Por qué? _____

2 _____

¿Por qué? _____

3 _____

¿Por qué? _____

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán nombrado entre los que **MENOS LES GUSTAN**? Escríbelos por orden de **MENOS** a **MÁS** e indica su número de lista si lo conoces.

1 _____

¿Por qué? _____

2 _____

¿Por qué? _____

3 _____

¿Por qué? _____

OBSERVACIONES:
