



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Una intervención específica sobre estrategias de aprendizaje en contextos socioculturales complejos

A specific intervention on learning strategies in complex sociocultural contexts

Autor/es

Sandra García Barrios

Director/es

Carolina Falcón Linares

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020/21

Índice de contenidos

1. Planteamiento del trabajo y justificación	6
2. Marco teórico: el aprendizaje como eje estratégico de cambio	10
2.1. Conceptualización del proceso de aprendizaje	10
2.1.1. Conceptualización del aprendizaje desde las teorías clásicas .	10
2.1.2. Conceptualización del aprendizaje desde las teorías actuales	15
2.1.3. El aprendizaje en el contexto escolar	17
2.2. Apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje	20
2.2.1. Introducción a la orientación educativa	20
2.2.2. La orientación educativa enfocada en la competencia de aprender a aprender	22
2.2.3. Proceso de E-A y coordinación de la comunidad docente.....	29
3. Contextualización y delimitación de la intervención	31
3.1. Marco legal	31
3.2. Análisis de necesidades.....	33
4. Propuesta: intervención sobre el apoyo a los procesos de E-A	35
4.1. Objetivos generales y específicos	35
4.2. Principios metodológicos.....	36
4.3. Descripción de la propuesta de intervención.....	42
4.4. Programación de las actividades, temporalización y recursos	43
5. Conclusiones	73
5.1. Reflexión sobre la propuesta de intervención	73
5.2. Limitaciones de la propuesta de intervención.....	75
5.3. Futuras líneas de actuación.....	75
5.4. Retos futuros	77
6. Referencias bibliográficas.....	81
Anexos	88

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Descripción de las sesiones de la propuesta</i>	47
Tabla 2. <i>Sesión 7. Aprendizaje a través de la evaluación</i>	63
Tabla 3. <i>Sesión 3. Ejemplificación tarea 1.</i>	95
Tabla 4. <i>Sesión 4. Ejemplo de solución tarea 1.</i>	100

Resumen

Ante las necesidades observadas en un instituto catalogado como centro de especial dificultad en la etapa educativa en la comunidad de Aragón (ORDEN ECD/1435/2017), se propone enseñar al alumnado hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje. Estas estrategias se entienden como cualquier metodología que facilita al estudiante la comprensión y profundización de la información. Así, a raíz de las necesidades de un alumnado mayoritariamente de etnia gitana e inmigrante (principalmente del área subsahariana), se desarrolla una propuesta de intervención con el fin de garantizar las mismas oportunidades a todo el alumnado, valorando la diversidad y la inclusividad y su derecho a un aprendizaje de calidad. Esto permite generalizar esta propuesta de intervención a otros centros educativos que manifiesten las mismas necesidades, donde se pretende enseñar al alumnado a utilizar diversas estrategias como las rutinas de pensamiento, las estrategias de enseñar a pensar y la autorregulación para profundizar en la enseñanza y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. La propuesta se basa en los gustos e intereses de los estudiantes, con el fin de crear una competencia transversal de aprender a aprender, transfiriendo el aprendizaje de lo extracurricular a lo curricular, de las tutorías al resto de materias y contextos de la vida.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, rutinas de pensamiento, enseñanza-aprendizaje, necesidades y orientación educativa.

Abstract

Facing the needs observed in an institute classified as a center of special difficulty in the educational stage in the community of Aragón (ORDEN ECD / 1435/2017), it is proposed to teach the student body learning strategies and study habits. These strategies are understood as any methodology that facilitates the student's understanding and going in depth in the information. Like this, as a result of the needs of the student body mainly of gypsy ethnic group and immigrant (principally from the sub-saharan area), an intervention proposal is developed in order to guarantee the same opportunities for all students, valuing diversity and inclusiveness and their right to quality learning. This allows this project to be generalized to other educational centers that manifest the same needs, where it is intended to teach students to use various strategies such as thinking routines, strategies for teaching thinking and self-regulation to go in depth in teaching and promote comprehensive development of the students. The proposal is based on the tastes and interests of the student body, in order to create a transversal competence of learning to learn, transferring the learning from the extracurricular to the curricular, from the tutorials to the rest of the subjects and contexts of life.

Key words: learning strategies, study habits, thinking routines, teaching-learning, needs and educational guidance.

1. Planteamiento del trabajo y justificación

Según el artículo publicado por No-Gutiérrez et al. (2020), en las últimas décadas ha aumentado en España la presencia del alumnado extranjero. Los últimos informes PISA muestran que existe una importante diferencia entre las puntuaciones que obtienen los alumnos nativos y los alumnos extranjeros. La explicación principal para esta diferencia suele residir en los antecedentes socioeconómicos y culturales de este colectivo estudiantil inmigrante (Filippi et al., 2015). Así, los resultados de las investigaciones muestran que las familias con un nivel socioeconómico bajo suelen disponer de menos recursos y exigencias económicas, por lo cual no pueden ofrecer mucha ayuda en los momentos difíciles (Gordon y Greenidge, 1999; Ruíz López, 1992); mientras que las familias de clase media se suelen encontrar mucho más implicadas en la vida escolar de sus hijos (No-Gutiérrez et al., 2020).

Diversos estudios como el de Luna (2016) muestran que la influencia socioeconómica y cultural es tan importante que cuando esta variable se elimina la diferencia entre las competencias entre nativos e inmigrantes se reduce notablemente, de manera que la diversidad en los resultados llega incluso a anularse (Escarbajal Frutos et al., 2015). En este centro en el que se expone esta propuesta de intervención se puede observar cómo tanto el rendimiento académico como la posibilidad de favorecer el desarrollo integral del alumnado se encuentran obstaculizados. Esto sucede, en primer lugar, por su cultura, de forma que muchas veces se observan dificultades por el idioma y por otros aspectos de carácter cultural como, por ejemplo, alumnos que realizan el Ramadán y tienen unas mayores necesidades específicas de apoyo durante esos días a raíz del desgaste físico y mental; así como también, en segundo lugar, por sus recursos económicos, ya que estos dificultan al alumnado profundizar en su aprendizaje y permitirse un gran abanico de posibilidades como ir a una universidad que esté fuera de su ciudad, arrebatándoles oportunidades, ya no solo de aprender sino de ofrecer sus conocimientos y enseñanzas al mundo para garantizar una mejor calidad de vida.

A su vez, además de la influencia socioeconómica y cultural, muchas veces aparecen otros inconvenientes que guardan relación con otros aspectos como la convivencia, así en ocasiones se observan dificultades en la integración de los estudiantes inmigrantes en el aula debido a ciertas conductas que derivan de prejuicios, estereotipos

o, simplemente del racismo (Martínez Ten et al., 2013). De hecho, en el instituto donde se plantea esta propuesta se observa cómo incluso en algunos casos es el propio alumnado racista con el resto del alumnado inmigrante, observando así que el racismo no tiene límites.

Para solucionar los anteriores problemas expuestos, se pretende cambiar el enfoque de las prácticas educativas. En este caso, se habla de una perspectiva en la que se contempla la educación intercultural (Aguado et al., 2003). En España, esta perspectiva ha ido adquiriendo una mayor importancia desde finales del siglo XX, lo cual se ha observado a través de la implantación de congresos, investigaciones, publicaciones... relacionados con esta temática, sobre todo con una educación en la que se propicia la formación para la convivencia con una amplia diversidad de personas (Delors, 1996; Schmelkes, 2004).

Entonces, los objetivos que quiere fomentar la educación intercultural giran alrededor tanto de una mayor aceptación del pluralismo cultural como de una realidad inherente a la comunidad educativa, de manera que se implante progresivamente una ciudadanía basada en la igualdad de todos y en la creación de relaciones satisfactorias entre las personas de distintas etnias (Muñoz Sedano, 2000; Pagé et al., 1993). Esto implica, a su vez, de cara a la enseñanza obligatoria, un enfoque educativo dirigido a la totalidad de estudiantes, donde se pretende garantizar la ayuda necesaria al alumnado que presente dificultades, propiciando este apoyo a todos los estudiantes sin importar su origen y siempre desde el respeto de las diferencias (No-Gutiérrez et al., 2020).

De esta forma, se promueve un cambio en la sociedad, de manera que este cambio vaya acompañado de la innovación y del progreso. La innovación educativa, en esta línea, hace referencia a aquellos procesos de actuación que posibilitan que la comunidad educativa, incluyendo a las orientadoras educativas, se adapte a las demandas de la sociedad, presentándose estas últimas como profesionales de apoyo y ayuda en las iniciativas de cambio. Así, este progreso surge a raíz de cumplir con la exigencia de garantizar una justicia social, una diversidad de oportunidades académicas y una correcta equidad.

En los años previos, se hablaba de educación sin más, sin embargo, desde los años 70 se han ido incorporando distintos calificativos para hacer referencia a la enseñanza: inclusiva, antirracista, basada en la igualdad de género, basada en la justicia social... (Barrios et al., 2019). No se puede contemplar entonces la innovación si no existe una inclusividad de todo el alumnado. Estas ideas están apoyadas por ciertas organizaciones como la UNESCO, con ciertas propuestas como la que se observan en los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: educación de calidad, igualdad de género, trabajo decente y crecimiento económico, y reducción de desigualdades, entre otros. Además, afirma que la educación inclusiva va de la mano de la valoración y el respeto de la diversidad humana, siendo más que un medio para poner fin a la segregación ya que:

conlleva el compromiso de crear escuelas que respeten y valoren la diversidad, con el objetivo de promover los principios democráticos y un conjunto de valores y creencias relacionados con la igualdad y la justicia social a fin de que todos los niños puedan participar en la enseñanza y el aprendizaje. (UNICEF, 2012, p. 8)

Es por esto por lo que, en el centro donde se plantea la propuesta, caracterizado por la presencia de una mayoría de estudiantes inmigrantes, se pretende dar respuesta a las necesidades del alumnado a través de una educación más personalizada y de calidad, hablando en este caso de promocionar unas adecuadas estrategias de aprendizaje. Así, existe un elemento que tiene una gran influencia en la adopción de diferentes conductas futuras y es la idea de cómo aprende el alumnado (Broadbent et al., 2015; Alexander et al., 2014). En este sentido, la comunidad educativa tiene un papel muy importante ya no solo en la educación del alumnado, sino también en el cómo de dicha educación, implicándose en el contacto con los estudiantes e influyendo en gran medida en las estrategias de aprendizaje que estos adoptan (Barker et al., 2016).

A su vez, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) es necesaria una adecuada promoción del aprendizaje interdisciplinar de las diferentes asignaturas dentro del currículum, donde la adopción de una serie de estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico del alumnado puede llevarse a cabo en una o varias materias con el fin de alcanzar con mayor rigor el objetivo educativo de ofrecer una educación de calidad (Navarro Gómez y Trigueros Ramón, 2019), pretendiendo así en esta propuesta transferir las competencias adquiridas en un contexto extracurricular a un contexto curricular.

Actualmente, según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE del 30 de diciembre), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), además, se recalca que entre los fines y principios de educación se establece el cumplimiento de los derechos de la infancia desarrollados en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la puesta en práctica de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, donde se recalca la necesidad de proporcionar al alumnado diferentes medios de representación, acción y expresión, así como una diversidad de formas de implicación en la información que se les expone.

Además, como observan Navarro Gómez y Trigueros Ramón (2019), los procesos motivacionales facilitan el uso de estrategias de aprendizaje profundo que mejoran el rendimiento académico. Por lo cual, es importante promocionar una enseñanza basada en el apoyo a la autonomía del alumnado, con el fin de que estos aumenten su interés y motivación hacia las asignaturas. Es por esto por lo que, para esta propuesta de intervención, se tienen en cuenta los intereses y gustos de todo el alumnado para motivar a cada uno de los estudiantes en cada una de las sesiones sobre la adquisición de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio.

Como ya sostienen Ivey (1976) y Gordillo Álvarez-Valdés (1993), la orientadora educativa se ha consolidado hace mucho tiempo como un rol profesional con las capacidades suficientes para transmitir las destrezas de ayuda y orientación, mejorando con sus múltiples aptitudes la calidad de la enseñanza.

La “revolución en la orientación” consiste, como dice Krumboltz (1980), en partir de lo que se sabe acerca de cómo funciona el proceso de aprendizaje para conocer posibles aplicaciones al ámbito de la orientación y así poder evaluar de forma experimental las intervenciones educativas que más pueden ayudar al alumnado en su aprendizaje. Es por ello por lo que, dentro del marco teórico, se presenta en primer lugar la historia evolutiva del concepto de aprendizaje, reflejando las distintas aportaciones de seis autores (Skinner, Piaget, Vigotsky, Kelly, Vergnaud y Jonhson-Laird); observando en segundo lugar de qué manera este desarrollo ha impactado notablemente en la evolución y el progreso de la orientación educativa, así como en la mejora de la enseñanza-aprendizaje en la escuela.

2. Marco teórico: el aprendizaje como eje estratégico de cambio

2.1. Conceptualización del proceso de aprendizaje

2.1.1. Conceptualización del aprendizaje desde las teorías clásicas

Como dice Torres (2006), el aprendizaje se produce a lo largo de la vida, todas las personas aprenden independientemente de quiénes sean, en qué lugar vivan y si acuden o no a un centro educativo. Sin embargo, este tipo de aprendizaje se considera un nuevo paradigma para los sistemas educativos, de manera que se comienza a prestar mucha más atención en la escuela al aprendizaje y no tanto a la información, la educación o la capacitación per se. Además, en esta sociedad de la información y del conocimiento es fundamental el desarrollo de las sociedades de aprendizaje y de las comunidades de aprendizaje. Existen muchos sistemas, medios, lugares, modalidades y estilos, siendo así un derecho de todas las personas disponer de una serie de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Por ello, la formación e instrucción permanente es fundamental para la supervivencia y para la mejora de la calidad de vida de las personas, así como lo es también para el desarrollo humano, social y económico de un país.

Para comenzar, haciendo referencia a la historia del aprendizaje, se observa que Plazas (2006), hablando de Skinner, comenta que este es un psicólogo conductista que se interesa por cambiar la metodología de la educación, ya que le molesta especialmente que el maestro o la maestra no pueda atender adecuadamente las necesidades de cada alumnado, que los alumnos y las alumnas trabajen para evitar eventos desagradables y que muchas conductas que deben ser reforzadas no lo fuesen porque estos reforzadores se presentaban de manera tardía, como en el caso de las tareas. Por ello, creo una máquina de enseñar que se encargaba de dar el refuerzo oportuno a los estudiantes, ya que Skinner (1988) entiende el aprendizaje como un cambio en la conducta que se produce a raíz de las conexiones estímulo-respuesta, de forma que no cree que el alumno fuese un ente pasivo, sino todo lo contrario.

Hoy en día, diversos autores como Aristizabal-Almanza et al. (2018) parten de las conceptualizaciones de Skinner sobre el alumno como un ente activo en su aprendizaje y actualizan estas teorías desde nuevas cosmovisiones educativas. Estos autores

mencionan su beneficio en dos vertientes: la adopción de prácticas de aprendizaje basadas en la autorregulación y en la idea de “aprender a aprender”, así como la mejora de la práctica docente. En cuanto a los indicadores del aprendizaje activo mencionan: la reflexión individual y grupal en cuanto a los saberes, la participación, el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, y la motivación. En referencia a estos indicadores, es de especial interés la participación ya que, según dice Villardón Gallego (2006), la participación de los estudiantes se da desde la aplicación de los saberes en su acción hasta su reflexión y cooperación.

Además, como argumenta Dongo (2008) citando a Piaget, este último propone la teoría de que a partir de los primeros esquemas reflejos (succión, prensión, audición, visión...) los niños y las niñas evolucionan para adquirir más esquemas en función de la experiencia (hábitos), los cuales interactúan y colaboran con el fin de resolver los problemas que van surgiendo. Para este autor es posible que los estímulos solo se aprendan a través de esquemas que se actualizan en función de las respuestas, de forma que los nuevos estímulos formarán parte de un nuevo esquema que se asimilará en un esquema previo, de manera que finalmente se lleve a cabo una acomodación activa por parte del sujeto, a través de la modificación de esquemas para adaptarse a la nueva información (por ejemplo, asimilar que la funcionalidad de una pala y una cuchara es semejante, pero acomodar el conocimiento sabiendo que cada una se llama de una manera y que se usa en un contexto determinado).

A su vez, Piaget (1980), a la hora de explicar el aprendizaje, menciona que los factores de necesidad y motivación están incluidos desde el inicio en la concepción del esquema de asimilación. Entonces, el interés es la relación afectiva entre una necesidad y el objeto que es capaz de satisfacerla, de manera que vuelve a entrar en juego un sujeto activo que se interesa por un objeto, anticipando una asimilación, así como teniendo en posesión esquemas que requieren de utilización (Dongo, 2008).

Actualmente, autores como Sánchez Sánchez (2019) postulan que el aprendizaje de los niños y las niñas se puede entender como un conjunto de dos procesos: asimilación y acomodación, permitiendo con ellos una mejor conocimiento y adaptación del adulto al mundo, facilitando la resolución de deficiencias y problemas en el entorno escolar.

Por otro lado, Vigotsky (1979), coincidiendo con Piaget, postula que el conocimiento no se adquiere ni se hereda por transmisión directa, sino que es necesaria una construcción obtenida de la actividad del sujeto en su interacción con el contexto, por lo que ambos adoptan premisas constructivistas e interaccionistas. Como argumenta Cole (1990) citando a Vigotsky, este postula que la actividad mental se caracteriza porque está culturalmente medida, tiene un desarrollo sociohistórico y aparece con la actividad práctica. Es decir, este autor postula que el conocimiento tiene un origen social y sus manifestaciones surgen de las condiciones histórico-culturales (Rodríguez Arocho, 1999).

Autores como Cuevas Jiménez (2019) recalcan la importancia de valorar la concepción histórico-sociocultural del desarrollo humano, fundada por Vigotsky y apoyada hoy en día por sus discípulos y seguidores, a la hora de explicar el rendimiento escolar de los estudiantes. Entonces, como postula Sánchez Sánchez (2019), el aprendizaje es un proceso dinámico en el que el sujeto parte de la apropiación que hace del mundo cultural en el que nace, siendo este un proceso activo que implica la participación de las personas en su desarrollo individual y social, tratándose para cada individuo de algo único e irrepetible. Así, este crecimiento queda detallado en la zona de desarrollo próximo: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979).

En relación con el rendimiento escolar, desde este enfoque histórico-cultural, existe una cultura escolar que es parte de una cultura social más general, que orienta a los estudiantes en desempeño, pero que no es lineal, sino que cada alumno se apropia de ella y le da un sentido personal (Dreier, 1999). De esta forma, la enseñanza para garantizar buenos resultados debe enfocarse en las potencialidades del alumnado, así como en momentos de más interés de los estudiantes en cuando al contenido de instrucción, pudiendo asemejarse esta última reflexión a una concepción denominada Aprendizaje por Proyectos (Sánchez, 2019).

Siguiendo con estas reflexiones, Kelly (1955), haciendo referencia al campo de la psicología de la personalidad, menciona la Psicología de los Constructos Personales

(PCP), una tarea largamente desconocida que puede considerarse según Moreno-Jiménez (1985) una de las grandes teorías de la Personalidad (Bruner, 1956), así como una anticipación del paradigma cognitivo (Arnkoff, 1980; Mischel, 1980). Este autor considera, entonces, la construcción de la experiencia como un proceso de contraste de predicciones, las cuales son validadas o invalidadas, de forma que este sistema va cambiando a medida que se construyen nuevas experiencias, existiendo así distintas perspectivas de un mismo suceso ya que, cada persona le otorga su sentido en base a su propia experiencia (Botella y Feixas, 1998).

Esta reconstrucción de la experiencia y el consiguiente refinamiento de la teoría personal es equivalente al aprendizaje, de forma que dicho autor menciona que este no depende de las condiciones de refuerzo o de la naturaleza de los estímulos, sino de la esencia de cada persona. En general, la construcción del significado de la experiencia, independientemente del nombre que reciba (terapia, orientación, aprendizaje...) hace referencia a que cualquier cambio provoca la reconstrucción del significado, de forma que esto no varía ni por usar una terminología u otra ni por considerarse un cambio emocional, cognitivo o conductual. Este cambio puede darse de múltiples formas, pero termina concluyendo en un mismo proceso de reconstrucción del significado (Botella y Feixas, 1998). Igual que Piaget con su propuesta de la acomodación, proceso por el cual la persona modifica sus esquemas, Kelly teoriza que también existe un proceso de reconstrucción del significado.

De esta teoría propuesta por Kelly han derivado intervenciones como aquellas en las que se ha logrado alcanzar unos resultados académicos excelentes a través del enfoque en la construcción de capacidades y habilidades de cada estudiante, impactando positivamente en su bienestar a través de la búsqueda de un mejor desempeño académico (Truneckova y Viney, 2012). Estas prácticas han sido recomendadas en el ámbito escolar debido a la facilidad para llevarlas a cabo dentro del aula, y a los beneficios que supone trabajar las diversas problemáticas que el alumno puede llegar a tener en función sus capacidades y habilidades (Clarke, 1999).

Además, Vergnaud considera que un concepto adquiere sentido para el sujeto cuando se conocen las situaciones y problemas correspondientes, no a raíz de una simple definición (Barrantes, 2006).

Este autor postula, según relata Barrantes (2006), que existen dos situaciones distintas en función de la competencia. La primera, hace referencia a aquellas situaciones en que la persona tiene las competencias necesarias para el tratamiento de la situación, mientras que la segunda hace referencia a aquellas situaciones en el que el sujeto no dispone de todas las competencias necesarias. En la primera, la persona actuará de manera automática y el desempeño estará organizado en un único esquema, mientras que en la segunda será necesario hacer uso de la reflexión, exploración, realización de tentativas...

Para Vergnaud (1990), el concepto de esquema hace referencia a la organización invariante de la conducta para una serie de situaciones. Los esquemas llevan implícitos una automatización que, acompañada de las decisiones conscientes, se encuentra en todas las conductas, modificando o sustituyendo aquellos esquemas que sean ineficaces. De acuerdo con Piaget (1980), Vergnaud (1990) afirma que en el centro del proceso de adaptación de las estructuras cognitivas se encuentran la asimilación y la acomodación. Además, afirma que los esquemas están basados en las conceptualizaciones implícitas de cada persona, de forma que, si se habla del ámbito educativo, los errores del alumnado suelen tener que ver con una mala o insuficiente conceptualización (Barrantes, 2006), reforzando entonces las ideas que tanto Kelly como Johnson-Laird propusieron sobre la construcción personal de la experiencia, haciendo referencia a este último autor en el siguiente punto.

De acuerdo con estos autores, el hecho de poder identificar los conocimientos que se encuentran dentro de los esquemas de las personas permite hallar las actividades cognitivas que se ponen de manifiesto en el momento de enfrentar una situación, lo que conlleva un proceso de adaptación de los esquemas con respecto a la novedad y, por consiguiente, a la conceptualización (Kelly, 1955; Johnson-Laird, 2006). Autores como Eliana Cardona et al. (2019) proponen un marco de referencia con base en la teoría del campo conceptual de Vergnaud para organizar procesos de formación de futuros docentes, así como para explicar aprendizajes en un ámbito social como los relacionados con el aprendizaje de terminología científica. Así, la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud (TCCV) proporciona un marco de acción más amplio para el diseño de intervenciones en diversas disciplinas (Eliana Cardona et al., 2019).

2.1.2. Conceptualización del aprendizaje desde las teorías actuales

Para acabar, Johnson-Laird, un crítico de la lógica mental, cuestiona que el razonamiento dependa de operaciones formales, de manera que prefiere respaldar la inexistencia de reglas lógicas en la mente humana. Así, él plantea que las propuestas de Piaget sobre la lógica mental no describen el funcionamiento real del razonamiento humano (Johnson-Laird, 2006, 2010a).

Este autor reflexiona acerca de dos importantes razones por las cuales el razonamiento cotidiano no se adquiere a través de análisis lógicos. La primera, el razonamiento cotidiano está vinculado al resto de las proposiciones, mientras que la visión lógica no tiene esta vinculación. La segunda, el razonamiento cotidiano también tiene una vinculación con el conocimiento general y las creencias, lo cual no tiene la lógica estándar. En general, Johnson-Laird defiende que el razonamiento cotidiano se encuentra subordinado a la semántica, el conocimiento general y las experiencias previas (Johnson-Laird, 2010b).

Entonces, Johnson-Laird propone la teoría de los modelos mentales (1983), aunque dicha teoría ha sido objeto de continuas modificaciones a lo largo del tiempo. Este autor se plantea cómo piensa el ser humano, de forma que da respuesta a esta cuestión a través de los modelos mentales. Con esto propone que se confía en modelos para pensar, siendo formas que nos ayudan a anticipar el mundo y elegir un determinado curso de acción. Por otro lado, en cuanto al razonamiento deductivo, este autor considera que se trata de un proceso en el que se alcanzan conclusiones válidas a raíz de premisas verdaderas, siendo esta una actividad inferencial de suma importancia para la comprensión de los significados que se encuentran tanto en el contexto cotidiano como en el académico. Así, se considera la capacidad de las personas para crear conclusiones a partir de un conjunto de premisas obtenidas del mensaje recibido, difiriendo esta capacidad de un sujeto a otro (Johnson-Laird, 2010a, 2010b), coincidiendo esta propuesta con la teoría de Kelly sobre la construcción personal de la experiencia.

El razonamiento, según Johnson-Laird, es entonces un proceso sistemático de pensamiento donde se concluye en base a una serie de percepciones, pensamientos o afirmaciones, por lo cual dicho proceso puede ser tanto consciente como inconsciente.

Como conclusión, razones como el hecho de que no exista tal programa computacional capaz de rescatar una forma lógica de las inferencias cotidianas sirven de apoyo a la teoría de Johnson-Laird cuando cuestiona las lógicas mentales (Johnson-Laird, 2010b).

Actualmente, autores como Gairín Sallán y Torres Bravo (2019) y Fernández Ferrer et al. (2019) sientan la base de sus investigaciones en la teoría de Johnson-Laird sobre los modelos mentales. En el primer caso se utilizan los modelos mentales semánticos como una alternativa para explorar el pensamiento social, observando la existencia de un posible modelo mental único, mostrando entonces una conexión directa e interesante del pensamiento social con el estereotipo de género. En el segundo caso, por otro lado, a través del estudio de la evolución de los modelos mentales sobre fosilización tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, observan que pueden recoger información sobre las dificultades del alumnado y con ello, fomentar la creación de propuestas de mejora, consiguiendo así que el alumnado adquiriera las habilidades para saber hacer, lo cual requiere de modelos mentales donde interrelacionar los aspectos conceptuales, procesuales y actitudinales del conocimiento. Entonces, surge la necesidad de avanzar en cuanto al conocimiento de los modelos mentales para que estos puedan integrar procedimientos y actitudes dentro del conocimiento competencial que se debe promocionar dentro de la comunidad educativa (Fernández Ferrer et al., 2019).

Respecto a esta y la teoría anterior, se postula que existe una relación entre la propuesta de los significados sobre representación en la teoría de Vergnaud y la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird, ya que, “decir que tenemos representaciones computables para gestos y acciones sobre el mundo físico, para comportamientos verbales y para interacciones sociales, y que tales representaciones – que pueden ser correctas o erradas, vagas o precisas, explícitas o (principalmente) implícitas – permiten hacer inferencias es, prácticamente, decir que tales representaciones son modelos mentales” (Moreira, 2002).

2.1.3. El aprendizaje en el contexto escolar

Teniendo en cuenta estas reflexiones que preceden al actual funcionamiento en las escuelas, a continuación, se presta atención al propio concepto de aprendizaje en el contexto escolar, donde adquiere especial importancia el aprendizaje significativo y la enseñanza-aprendizaje.

La teoría del aprendizaje significativo es una propuesta realizada por David Ausubel en 1963, cuando el conductismo imperante se plantea el método de la enseñanza-aprendizaje en función del descubrimiento, que recalca la importancia del estudiante activo (Rodríguez Palmero, 2011).

Rodríguez Palmero (2011) afirma que el aprendizaje significativo implica un cuestionamiento y, además, necesita de la implicación personal de quién aprende, es decir, requiere de una actitud reflexiva sobre el propio proceso y contenido de aprendizaje, cuestionarse y preguntarse acerca de qué se quiere aprender, por qué y para qué se debe seguir aprendiendo significativamente. Entonces, aparece el carácter crítico del aprendizaje significativo: “A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías” (Moreira, 2005).

Actualmente, el aprendizaje significativo se contempla de otra forma. Así, como menciona Rodríguez Palmero (2011), se ha de tener en cuenta el desarrollo de la psicología cognitiva. Ausubel (1983) postula que es necesaria la interacción entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos para que haya un aprendizaje significativo, sin embargo, este autor no proporciona información sobre el proceso, las condiciones o las características de tal interacción. Para dar respuesta a esta incógnita, se han ido adquiriendo los conceptos de modelo mental y esquema. Por un lado, ante situaciones relativamente familiares, se acude a esquemas de asimilación que operan desde la memoria a largo plazo y aportan el bagaje cognitivo de cada persona. Sin embargo, cuando la situación es completamente nueva es necesario acudir a modelos mentales, representaciones que se llevan a cabo en la memoria de trabajo para concienciar al propio individuo de que ese conocimiento es novedoso. Los modelos mentales se

caracterizan porque aportan a la persona un poder explicativo y predictivo (Rodríguez Palmero, 2011).

Además, esquemas y modelos mentales suponen una interacción dialéctica, de forma que al construir un modelo se termina acudiendo a esquemas previos que dan lugar a un nuevo esquema más rico, abundante y organizado, como expone Piaget (Rodríguez Palmero, 2011).

Rodríguez Palmero (2011), además de afirmar que el aprendizaje significativo requiere tanto del cuestionamiento como de la implicación del propio estudiante, relata que no siempre se produce este tipo de aprendizaje cuando el alumnado quiere aprender. Como dice Ausubel (1983), es condición necesaria una predisposición para aprender, pero no suficiente. Así, existe otra condición esencial que depende del docente, siendo esta la presentación de un material potencialmente significativo. Es por ello por lo que, docente y alumnado, ambos, deben implicarse en el proceso, ya que, si el docente no lleva a cabo su tarea, el alumnado no puede aprender de manera significativa. Cortés-Florín et al. (2020) en su investigación apoyan esta idea, ya que, la colaboración del alumnado y el profesorado puede fomentar la participación del estudiante en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, se considera imprescindible generar una comunicación bidireccional estudiante-docente.

Las reflexiones anteriores muestran un pequeño acercamiento a la importancia de la enseñanza y el aprendizaje, donde la comunidad educativa desempeña un papel imprescindible. Entonces, si se entra en el rol de la orientación educativa en el proceso de aprendizaje, se ve que, esta profesional lleva a cabo dos tareas que facilitan este proceso. En primer lugar, la función de asesoramiento se construye a raíz de una interacción bidireccional orientadora-docente, llevando a cabo un análisis y discusión conjunto de los problemas, facilitando su labor y la del profesorado, y no hablando tanto de una intervención aislada de un experto que soluciona todo, como se ha podido considerar con anterioridad (Domingo Segovia, 2010). En segundo lugar, las orientadoras educativas no se encuentran fuera de los procesos de innovación que se llevan a cabo en las escuelas, teniendo estas un papel esencial en el desarrollo de las propuestas dirigidas a la mejora de los centros educativos, logrando consensos y movilizandando la organización

en referencia a una serie de metas comunes en toda la comunidad educativa (Balsalobre Aguilar y Herrada Valverde, 2018).

En este punto, se considera una serie de iniciativas que, como afirman Darling-Hammon et al. (1991), y Darling-Hammon (2001), además de resultar beneficiosas, se han considerado esenciales en el ámbito de la orientación educativa: priorizar las necesidades de los alumnos, reforzar el talento y los estilos de aprendizaje individuales, crear un aprendizaje activo basado en la experiencia, y fomentar un aprendizaje cooperativo conectado con la cultura.

A pesar de que existen una gran variedad de reflexiones sobre el proceso de aprendizaje y las estrategias que facilitan este proceso y, aunque no hay una conceptualización de aprendizaje plenamente satisfactoria y totalmente compartida por todos los especialistas, hay una definición que recibe el máximo consenso, entendiendo al aprendizaje como: “un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica” (Kimble, 1971; Beltrán, 1984).

Según Beltrán (1993) todo lo que el ser humano hace o es capaz de hacer es resultado del aprendizaje, siendo entonces la cuestión: ¿qué significa aprender?; ¿qué hacemos cuando estamos aprendiendo?; ¿cómo sabemos que hemos aprendido?

Las estrategias son el núcleo central ya que sirven para mejorar la calidad del rendimiento del alumnado, pero estas lógicamente deben estar apoyadas en algún tipo de concepción del aprendizaje. Por ello, la comunidad educativa con ayuda de la orientadora educativa debe encargarse de conocer el significado de aprendizaje y las estrategias basadas en este conocimiento teniendo en cuenta entonces los enfoques psicológicos y los elementos de los que puede constar (Beltrán, 1993).

2.2. Apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje

2.2.1. Introducción a la orientación educativa

La orientación educativa, en el ámbito de actuación de apoyo al proceso de E-A, se fundamenta en las aportaciones teóricas procedentes de la psicología del aprendizaje. De hecho, esta rama del conocimiento psicológico, actualmente ampliado con los avances en neuroeducación, son una fuente fundamental para construir la intervención orientadora (Ivey, 1976; y Gordillo Álvarez-Valdés, 1993).

Gordillo Álvarez-Valdés (1993) en su Manual de la Orientación Educativa, comenta que la tarea en la escuela no solo consiste en dar clases, sino que también hay otra serie de actividades, con frecuencia llamadas cocurriculares, que contribuyen a una mayor personalización del aprendizaje, así como a la promoción de mejores relaciones entre el profesorado y el alumnado, así como entre los mismos profesores y profesoras.

En resumen, existen ciertas actividades que complementan la labor docente. Bajo este concepto se incluye una palabra británica conocida como “pastoral care”, la cual hace referencia a aquellas acciones que se llevan a cabo con el fin de contribuir al desarrollo personal del alumnado, siendo este también un medio para facilitar su aprendizaje (Gordillo Álvarez-Valdés, 1993).

Como prevé Gordillo Álvarez-Valdés (1993), en la sociedad actual se ve que las necesidades de la orientación educativa son diferentes que las de épocas anteriores. Walz y Benjamín (1979) ya suponen que en esta nueva sociedad el orientador debe preocuparse más de proporcionar una serie de procesos de adaptación vital y una información útil que de que prestar solo unos servicios por muy valorados que estén. Así, esta autora afirma que, para satisfacer las necesidades del alumnado, profesorado y familia, no basta con que se aprendan técnicas de modificación de conducta, dinámica de grupo u orientación familiar, sino que es necesario demostrar un dominio de la competencia adecuada en la técnica que se utiliza (Gordillo Álvarez-Valdés, 1993).

Resulta evidente entonces que, como dice la autora, se preste mayor importancia al porqué de la acción que al cómo de la misma (Gordillo Álvarez-Valdés, 1993). Según

afirma Barclay (1983), es necesario conocer a las personas y sus necesidades para poner en práctica la enseñanza de diversas competencias, es decir, centrarse en el porqué de la acción, basarse en los juicios de valor sobre cómo alcanzar un mayor bienestar para el alumnado a través del desarrollo de su potencial.

Entonces, se observa que el aprendizaje en la escuela es uno de los mayores conocimientos de la naturaleza humana en el que se apoyan las técnicas de la orientación educativa. Así, son las teorías de aprendizaje las que, al menos en los años noventa, han aportado el mayor número de investigaciones en el campo de la orientación, ya que, al utilizar criterios explícitamente descritos y objetivos, demostrar la eficacia de la orientación es más probable. El orientador conductista en vez de preocuparse por actuar de acuerdo con una teoría de la personalidad, parte de que toda conducta es aprendida y que no existe ningún aprendizaje significativo sin acción. Es entonces, dentro de esta idea, imprescindible plantearse tres incógnitas: cuál es la conducta que se necesita cambiar, qué aspectos situacionales producen y mantienen esta conducta, y qué elementos no se pueden controlar ni son susceptibles de manipulación (Krasner y Ullman, 1965).

Krumboltz (1966) ha sido el primero en aplicar este enfoque a la orientación. Este autor se centra en ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos de cambio en función de las necesidades de cada estudiante, a aprender conductas nuevas y a responder de un modo más adecuado las circunstancias del contexto. Las aportaciones que deja este autor para la orientación educativa son las siguientes: la teoría de que el tratamiento tiene una dirección clara y relativamente sistemática, los criterios en relación con el objetivo que se persigue alcanzar, y la esperanza de actuar adecuadamente en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumnado.

A pesar de que Gordillo Álvarez-Valdés (1993) relata los acontecimientos de su época con respecto al proceso de orientación educativa y han sucedido muchos avances desde entonces, muchas de las ideas sobre las que reflexiona han servido como base para lo que hoy en día se ha logrado dentro del desempeño de la orientadora educativa y la enseñanza-aprendizaje.

2.2.2. La orientación educativa enfocada en la competencia de aprender a aprender

La educación, como reflejan autores más actuales como Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011), no debe abarcar solo ámbitos como la transmisión de conocimiento, la lógica formal y la comprensión de complejas implicaciones en el contexto de un mundo cada vez más distinto, sino también debe tener en cuenta las cualidades del alumnado, lo cual implica el funcionamiento de los profesionales de la comunidad educativa alrededor de una conducta que se caracterice por su empatía, por una adecuada promoción de habilidades sociales y por una motivación suficiente para garantizar un aprendizaje de mayor calidad para el alumnado. A través de la orientación educativa, el estudiante tiene la opción de recibir la ayuda necesaria para su desarrollo integral, cooperando para que el proceso de aprendizaje se convierta en un marco de referencia para el desarrollo global del alumnado, de manera que la educación constituya un proceso integrador que abarque tanto el interés del profesorado por transmitir un conocimiento como la necesidad de adecuar este proceso a las características y necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, existe un enfoque por competencias que se caracteriza sobre todo por situar en el centro de la formación la correcta movilización de recursos de aprender a aprender y colocar el acento en aquellos momentos que permiten a estos recursos comprender y gestionar adecuadamente las competencias que se desean trabajar con los estudiantes, caracterizándose entonces este enfoque por competencias por afirmar que el dominio de determinados conocimientos, destrezas, habilidades, procedimientos y actitudes es condición esencial del sentido de la educación; y, también, por su especial interés en consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad, tanto que se considera que lo aprendido debe ser empleado como recurso y capacitación adquirido en el desempeño de cualquier acción humana. Por lo tanto, solicitar la adquisición de competencias en estos casos es reclamar sencillamente la efectividad de lo que se pretende en educación, siendo esta una de las metas de la enseñanza (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011).

La educación en competencias es entonces según Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011) una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales del alumnado contribuyendo a un mejor bienestar personal y social. A su vez, esto requiere de una serie de condiciones interrelacionadas: el diseño de programas fundamentados en un marco

teórico, la disposición de profesionales debidamente preparados, así como la oportunidad de tener acceso a materiales curriculares y la posibilidad de evaluar correctamente el programa a través de instrumentos de recogida de datos.

La sociedad actual de la información y comunicación, a pesar de que hay autores como Gordillo Álvarez-Valdés (1993) que nos permiten partir de una gran base, ha ido cambiando progresivamente en cuanto al desempeño del orientador educativo y requiere de cambios profundos en las concepciones y modos de enseñar y aprender, por lo cual es esencial hacer hincapié en la importancia del aprendizaje vinculado a los conflictos reales de la vida cotidiana que interesan y motivan al alumnado, reflexionando así sobre el papel de la orientación educativa para la selección de contenidos, tareas, recursos didácticos, contextos de enseñanza-aprendizaje... que ayuden a fomentar un despertar consciente en el alumnado del deseo de aprender para toda la vida.

En resumen, es de especial importancia comprender cómo el hecho de “aprender cómo aprender” es una competencia básica fundamental para el alumnado en la era actual, destacando la función del profesorado y del resto de la comunidad educativa como guías para el desarrollo de esta competencia (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011).

Por otro lado, En el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection Of Competencies) de la OCDE (Rychen y Salganik, 2002), el cual se encarga de definir y elegir aquellas competencias consideradas como imprescindibles para la vida de las personas y el correcto funcionamiento de la sociedad, se define el término de competencias como: “La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Entonces, una competencia constituye un saber hacer complejo, es decir, incluye un saber que se aplica a una multitud de contextos y que además posee un carácter integrador de modo que cada competencia abarca tanto conocimientos como procedimientos y actitudes (Rychen y Salganik, 2002).

Se sabe que la construcción del conocimiento es un proceso complejo y dialéctico en el que además influyen diferentes tipos de componentes (motivacionales, afectivos,

sociales...). Teniendo en cuenta esto, es de especial importancia para promocionar adecuadamente unas competencias básicas que el profesorado reflexione de forma consciente sobre los factores cognitivos y metacognitivos que se encuentran en la base del desarrollo de procesos de aprendizaje relevantes para toda la vida. Se puede decir, entonces, que es la metacognición la que supone en la orientación educativa un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la comunidad educativa comprende este desarrollo, de manera que reflexiona acerca de qué conoce, qué desconoce, cómo lo conoce y qué necesita conocer. En definitiva, cuando aprenden cómo aprender mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje en dirección a tal finalidad, que no es otra, que el fomento del aprendizaje relevante para el desarrollo de las competencias básicas fundamentales (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011).

Aprender cómo aprender es, entonces, la competencia fundamental que los estudiantes necesitan para poder aprender a afrontar de forma creativa la realidad compleja y cambiante que les rodea (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011).

Para desarrollar competencias es preciso no solo buscar el conocimiento (saber declarativo), sino también la utilidad de este (saber hacer, saber expresar y saber comunicar), así como conocer la funcionalidad que tienen dichos conocimientos para el desarrollo del propio proyecto personal y profesional (querer saber y querer hacer; querer seguir aprendiendo; querer seguir innovando) (Bisquerra Alzina et al., 2009).

En este contexto Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011) consideran que sobresalen las actividades cooperativas de enseñanza-aprendizaje como la mejor forma de contribuir al desarrollo de competencias básicas, aprendiendo el alumnado a autorregular su propio proceso de aprendizaje, conociendo sus posibilidades y limitaciones y actuando en consecuencia, al mismo tiempo que el profesorado y la orientadora educativa se convierten en guía y aprendiz de este proceso.

Dentro del diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que fomenten el desarrollo de competencias basadas en la pluralidad y flexibilidad didáctica se proponen una serie de estrategias metodológicas que pueden contribuir a la mejora del aprendizaje (Bisquerra Alzina et al, 2009): aprendizaje activo; autenticidad de tareas y situaciones educativas; comunidades de enseñanza-aprendizaje; autoestima y confianza;

comunicación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación; reflexión; autonomía y metacognición. Respecto a esta última, la metacognición sirve para promover el desarrollo de competencias, así como también incide en la gradual adquisición de autonomía del alumnado ayudándole a aprender cómo aprender a través de la progresiva toma de conciencia de sus puntos fuertes y sus debilidades en el ámbito del saber, el hacer y el sentir. A su vez, son los profesionales de la comunidad educativa los que deben tomar conciencia sobre los propios modos de pensar, de enseñar, de aprender y de actuar pudiendo contagiar al alumnado ese espíritu en el contexto de la mencionada comunidad de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra Alzina et al, 2009).

La nueva cultura profesional, como dicen Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011) repercute en la identidad profesional, ya que se transforma el conocimiento anterior debido ya no solo a las consecuencias de la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino también a la problemática que implican las decisiones en torno al currículum escolar. Con respecto a esto último, estos autores consideran necesario potenciar una nueva cultura profesional que vaya acompañada del fomento de un mayor trabajo en grupo que influya en un mayor desarrollo personal y profesional de todos los integrantes desde esta perspectiva, de forma que los docentes puedan alcanzar una nueva cultura profesional en la que el alumnado comience a ser consciente de la importancia que tiene el saber por qué hacen lo que hacen (metacognición) con objeto de ir introduciendo a los estudiantes en un proceso de reflexión y mejora de su práctica educativa de un modo colectivo y compartido (Comunidad de Enseñanza-Aprendizaje).

Bajo este planteamiento, se postula que los estudiantes deben adoptar un rol fundamentalmente activo y responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndose en coprotagonistas en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información; influyendo de forma importante en el desarrollo de las competencias básicas que se pretenden alcanzar en la escuela, para lo cual la comunidad docente debe prestar atención a las necesidades particulares de cada alumno y alumna, como ya mencionaban los diversos antecedentes históricos del aprendizaje, posibilitar el acceso a experiencias educativas auténticas y fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos con el fin de llevar a cabo un proyecto en el que todas las partes determinen sus intereses y motivaciones (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011).

En definitiva, como afirman Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011), la comunidad educativa debe tratar de crear contextos de enseñanza-aprendizaje en los que puedan trasladar sus propias estrategias metacognitivas al alumnado reflejando sus habilidades para conocer aquello que saben y aquello que no, así como también sus estrategias de indagación, reflexión e investigación para proporcionar un adecuado desarrollo integral del alumnado que pueda incidir en las situaciones complejas de la sociedad actual.

Por otro lado, en el libro orientación educativa de Fernández Rey et al. (2012), se observa una visión general, hablando de los programas que se han ido elaborando y que forman parte de importantes recursos de orientación para el profesorado, los tutores y tutoras, y las orientadoras y orientadores; de manera que en este caso se centran en la categoría de escuela y aprendizaje donde dichos autores diferencian entre programas de desarrollo cognitivo, en general, y programas de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, en particular. Centrándonos en este segundo tipo, estos han desarrollado una serie de propuestas como recomendaciones para un estudio eficaz y para el desarrollo de técnicas concretas. En este ámbito se observa una clara evolución desde los primeros programas basados en el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual, donde había una concepción del aprendizaje como acumulación de conocimiento, hasta las propuestas actuales que tienen una concepción del aprendizaje como construcción de significado. Entonces, sucede que el aprendizaje memorístico y repetitivo deja paso a otros aspectos como el de aprender a pensar, sin olvidar la importancia de la memoria.

Si se entra en detalles, esto surge con el panorama de las ciencias psicológicas relacionadas con el aprendizaje y, especialmente, con el aprendizaje escolar, donde surgen tres teorías distintas de un mismo fenómeno, el aprendizaje humano, siendo estas: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como construcción de significado. Estas metáforas responden a escuelas psicológicas diferentes, surgen en un contexto temporal determinado y explican claramente los principios y las consecuencias de cada interpretación, sobre todo en referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, las nuevas teorías van solventando las limitaciones de las primeras en un proceso de superación e integración de las anteriores (Beltrán, 1993).

En primer lugar, respecto al enfoque conductista, la metáfora del aprendizaje como adquisición de respuesta está ligada a esta escuela y se observa hasta los años cincuenta. Esta teoría propone que el proceso de aprendizaje lo desempeñan los procedimientos instruccionales, los cuales intervienen directamente en la ejecución del alumnado, quienes ejercen el papel de recipiente en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una metabólica y cuidadosa planificación instruccional. Entonces, esta teoría establece que en el alumnado la conducta viene determinada por la experiencia, cuyas respuestas correctas se ven reforzadas y las incorrectas debilitadas, siendo su tarea recibir y aceptar. Este tipo de aprendizaje no deja mucho lugar para mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante ya que, establece que los mecanismos del aprendizaje son innatos. Así, esta teoría no permite apenas intervenir en el proceso de aprendizaje si no es a través de la programación de materiales y refuerzos, excluyendo por completo lo que ocurre en la cabeza del estudiante mientras aprende (Beltrán, 1993).

En segundo lugar, surge otra alternativa que intenta llenar el vacío existente entre el “input” y el “output” (Genovard, 1981; Coll, 1987, 1989; Mayor Sánchez, 1981; Beltrán, 1984), siendo muy importante identificar la cadena de procesos que suceden desde la motivación y percepción del “input” informativo hasta la recuperación del material y el feedback correspondiente. Esta otra alternativa, la orientación cognitiva, tiene su origen en aquellas reflexiones que destacan la creatividad del ser humano, afirmando que los conocimientos más que aprendidos son descubiertos, y solo se puede descubrir aquello que ya está almacenado en la mente (Di Vesta, 1987).

El enfoque cognitivo distingue entre dos metáforas según ha ido avanzando la investigación realizada de acuerdo con los principios de la revolución cognitiva: el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como construcción de significado (Beltrán, 1993).

En el primero, se observa que a partir de los años cincuenta hasta los años setenta se produce un cambio en la investigación y comienza el movimiento del laboratorio desde la intervención con animales hasta la intervención con seres humanos, de manera que se observa que el estudiante es un ser más cognitivo, de forma que es capaz de adquirir información y conocimientos siendo entonces el profesor el transmisor de estas

capacidades. Esta posición ha recibido la etiqueta de “centrada en el currículum”, ya que se propone dividir el núcleo temático en temas, teniendo en cada tema lecciones y en cada lección hechos, principios y fórmulas específicas, definiendo el papel del profesor como la persona que enseña y transmite la información del currículum, evaluando este proceso a través de la valoración de la cantidad de conocimiento e información adquirida. Como conclusión se puede decir entonces que, aunque este enfoque permite al estudiante adquirir un papel más activo en su aprendizaje, todavía no tiene el control consciente de este transcurso, ya que en este caso se habla de procesos cuantitativos, cuánto ha aprendido el estudiante (Beltrán, 1993).

Así, surge la segunda metáfora, el aprendizaje como construcción de significado, entre los años setenta y ochenta, moviendo la situación de laboratorio a situaciones más realistas de aprendizaje escolar donde se encuentran con un alumnado mucho más activo e inventivo, es decir, con unos estudiantes que pretenden encontrar un significado a los contenidos informativos que establece el currículum. Entonces, surge un rol del estudiante más relacionado con un ser autónomo y autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y que tiene en su poder el proceso del control del aprendizaje. Desde esta teoría, entonces, se entiende que los procesos centrales en el aprendizaje son los procesos de organización, interpretación o comprensión del material, ya que la enseñanza no es una copia mecánica del material, sino el resultado de una interpretación o transformación del conocimiento. De esta manera, la importancia recae, ya no en los elementos extremos del proceso de aprendizaje, sino en la construcción y ejecución del “input-output”, donde cobran importancia los procesos centrales de esa cadena, siendo entonces el estudiante el que da sentido a los materiales que procesa y el que tiene la autoridad de decidir y aprender, así como la forma de hacerlo significativamente alcanzando unas expectativas (Rivas, 1986), siendo entonces este el que procesa los contenidos informativos y como resultado da sentido a lo que procesa, construyendo así significados (Beltrán, 1993).

Entonces, hoy en día, la comunidad educativa suele tener en cuenta la importancia de que los estudiantes aprendan con sentido y no solo memorísticamente. Esto es de especial interés ya que supone la promoción de un aprendizaje significativo. Sin embargo, enseñar este tipo de aprendizaje no es posible sin la existencia de estrategias de

aprendizaje, las cuales se encuentran en aquellos recursos que tiene el alumnado para llevar a cabo un mejor aprendizaje (Torre Puente, 2002).

Según Camacho Segura (2007) todas las estrategias de aprendizaje requieren de un proceso que conlleva determinados pasos, así como requieren de la realización de técnicas aprendidas y el uso consciente de habilidades previas. Este autor menciona una serie de estrategias de aprendizaje: aquellas que permiten el aprendizaje de la repetición de información, aquellas que permiten elaborar procedimientos para adquirir un nuevo conocimiento y aquellas que permiten organizar los conocimientos adquiridos.

Además, es imprescindible resaltar una última teoría clave para la enseñanza y el aprendizaje, la cual hace referencia a que la interacción con otros es esencial para el desarrollo y la construcción de conocimientos. Entonces, si se considera este esquema, la escuela es un gran escenario social, donde existe tanto una instancia formal clave como una plataforma socio-institucional. En primer lugar, este carácter formal para la apropiación activa y crítica de las herramientas de la cultura implican un elemento de legitimización institucional muy importante para el desarrollo, que a su vez se encuentra siempre acompañado por las instancias sociales informales que vive el niño. En segundo lugar, la escuela aporta una plataforma socio-institucional para la creación y el devenir de nuevas interacciones, ya sea entre el niño y el profesional docente, incluyendo a otros adultos de la comunidad docente, así como del niño con sus pares. Entonces, se expone que las experiencias relacionales no están exclusivamente restringidas al ámbito familiar, sino que la escolarización contribuye de manera contundente (Castellaro y Peralta, 2020).

2.2.3. Proceso de E-A y coordinación de la comunidad docente

La orientación para el desarrollo académico estudia todas aquellas teorías que ayudan en los procesos de aprendizaje y que fundamentan el diseño, la aplicación y la evaluación de las propuestas de intervención que mejoran en el alumnado sus procesos cognitivos y metacognitivos, conocimientos, habilidades y actitudes, de manera que esto contribuye a su éxito académico a lo largo de toda la vida, así como también al desarrollo integral en su contexto y en la sociedad actual (Repetto Talavera, 2002).

El ámbito de actuación en el que se propone esta intervención para mejorar el desempeño y rendimiento del alumnado es el ámbito de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las actuaciones de los servicios de orientación educativa, siendo estas un factor clave de un sistema educativo de calidad, agrupadas en tres ámbitos: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y orientación académica y profesional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje hace referencia a cómo enseñar y modificar ciertas habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes; lo cual se consigue como resultado del estudio, la experiencia, la formación, el pensamiento crítico, etc., pudiendo alcanzar cambios en la conducta y crear nuevas competencias tanto en el alumnado como en el resto de las personas. Este proceso tiene como objetivo fomentar el crecimiento humano para mejorar la formación y el desarrollo de las personas, siendo imprescindible una estrecha relación entre los componentes didácticos que lo forman; entre los que se encuentran los medios de enseñanza, con el fin de que se lleve a cabo adecuadamente esta propuesta (Gil López et al., 2017).

A su vez, los medios que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de trabajo que sirven a la comunidad educativa para apoyar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo imprescindibles medios como los que se plantean en este caso para facilitar el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos; contribuyendo también en la creación de actitudes y visibilizando la diversidad y la actividad diferente e independiente de cada estudiante. Es entonces por su importancia como un componente imprescindible de proceso de enseñanza por lo que se considera muy importante para contribuir a alcanzar los objetivos planteados (Soca Guevara, 2015).

Así, el desarrollo de propuestas de intervención interactivas como la que se plantea en este caso promueven un mayor apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esta una herramienta poderosa para la comunidad educativa, siempre y cuando se haga un uso adecuado y se aproveche de manera correcta (Soca Guevara, 2015).

Además, cabe aclarar que, a partir de ahora, se hace mención del proceso de enseñanza-aprendizaje como E-A.

Por otro lado, la colaboración es imprescindible tanto en el marco conceptual como en las estrategias de actuación, es decir, tanto en el trabajo interdisciplinar de los profesionales como en los destinatarios, siendo estos también agentes de cambio (Rodríguez Espinar, 1998).

Es por ello por lo que, partiendo de la idea de que los niños tienen una gran capacidad de aprendizaje y que para ellos los adultos son ejemplos de enseñanza, es imprescindible que la comunidad docente muestre una adecuada coordinación y colaboración para garantizar una mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje y un apropiado desarrollo integral de los estudiantes.

Entonces, se observa de forma clara en esta propuesta de intervención el trabajo conjunto de la orientadora educativa con la tutora para enseñar al alumnado y que este aprenda nuevas estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Así, la orientadora educativa enseña durante las horas de tutoría tanto al alumnado como a la propia tutora las estrategias de aprendizaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de crear una competencia transversal al contemplarse la futura transferencia del contenido aprendido de lo extracurricular a lo curricular, de forma que la propia orientadora también enriquece su aprendizaje durante el proceso.

3. Contextualización y delimitación de la intervención

3.1. Marco legal

Esta propuesta de intervención se contextualiza en un centro educativo catalogado como centro de especial dificultad en la etapa educativa en la comunidad de Aragón (Orden ECD/1435/2017), donde la mayoría de los alumnos son de procedencia extranjera y, en este caso, muestran ciertas necesidades de enseñanza en referencia a estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, de forma que se expone esta propuesta de intervención con el fin de que sirva para todos los centros educativos donde se planteen las mismas necesidades de enseñanza.

A su vez, esta propuesta también refleja las iniciativas marcadas en la ORDEN ECD/1003/2018, donde se expone que: “Un centro inclusivo que fomenta la participación efectiva de toda la comunidad educativa, está propiciando el desarrollo del bienestar de todas las personas y ese buen clima, sin duda, repercute en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Por otro lado, en la ORDEN ECD/1005/2018, en el artículo 15 “Función tutorial y convivencia escolar”, se explica que El Plan de Orientación y Acción Tutorial gira en torno a 3 ejes temáticos: Aprender a ser persona y a convivir, Aprender a aprender y Aprender a decidir. En cuanto al segundo, sobre el que se enfoca esta propuesta de intervención, se pretende que el alumnado adquiriera los hábitos y estrategias personales de aprendizaje adecuados, así como que mejoren las funciones ejecutivas y la participación en el proceso de E-A.

Además, como expone la ORDEN ECD/489/2016, para la adquisición de estos hábitos y estrategias personales de aprendizaje, se plantea el proceso de inclusión de las competencias como un elemento imprescindible del currículo, cuya clave está en que el alumnado desarrolle capacidades más globales y plurifuncionales de su aprendizaje, de manera que este objetivo influya en la forma de enseñar y en los métodos que se usan dentro de la comunidad educativa, razón por la se propone esta intervención.

Entonces, en la ORDEN ECD/489/2016, se expone la importancia del estudiante como centro del proceso de E-A, recalando la idea de que el alumnado se vaya haciendo más protagonista en su proceso de aprendizaje, de manera que la enseñanza sea auténticamente significativa, ligada a la vida y, a su vez, favorezca futuros aprendizajes, desarrollando talentos y competencias, teniendo siempre en cuenta las diferenciales individuales, tanto en referencia a las capacidades como a los estilos de aprendizaje. Además, supone la adquisición de roles y responsabilidades tales como liderazgo, dirección... que favorecen un importante desarrollo de las competencias sociales. Sin embargo, para alcanzar estas competencias requiere de especial importancia la evaluación previa de conocimientos, de forma que esta favorece el proceso de E-A.

Así, como dice la ORDEN ECD/489/2016, y como, a su vez, se observa en esta propuesta de intervención, se debe fomentar una metodología práctica, orientada al

proceso de E-A, a través del diseño de unidades, proyectos o centros de interés que ayuden a contextualizar el aprendizaje y a garantizar una implicación del alumnado con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo.

3.2. Análisis de necesidades

Esta iniciativa surge de las necesidades observadas en cuanto a la enseñanza de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje en un aula de un centro educativo catalogado como centro de especial dificultad en la etapa educativa en la comunidad de Aragón (Orden ECD/1435/2017). Al comenzar el curso, el alumnado rellenó un cuestionario acerca de cómo habían llevado el proceso de E-A durante el confinamiento a raíz de la pandemia, de forma que a partir de las dificultades que el propio alumnado manifestó sobre su autonomía para desarrollar su propio proceso de aprendizaje y la observación de las necesidades dentro del aula, la orientadora educativa comenzó a enseñar a los estudiantes rutinas de pensamiento y hábitos de estudio, comenzando por técnicas sencillas como el subrayado. Así, cuando comenzaron las prácticas de las estudiantes de orientación educativa, se llevó a cabo un cuestionario con preguntas abiertas, en primer lugar, acerca de las estrategias de aprendizaje (qué estrategias usan, cuáles han aprendido, si creen que pueden mejorar en cuanto a estas y si quieren hacerlo) y, en segundo lugar, acerca de gustos y aficiones (qué les gusta hacer en su tiempo libre: series, películas, deportes; y si les gusta la serie de La casa de papel), todo ello con el fin de continuar con la iniciativa de la orientadora educativa, adaptando las sesiones para que fuesen de mayor agrado para el alumnado y pudiesen estar más motivados. Este cuestionario puede observarse en el ANEXO 1, así como en el ANEXO 2 se encuentran una serie de gráficos con los resultados más relevantes obtenidos tras dicho cuestionario. En función de los gustos y aficiones recogidos en este, se plantean las diversas sesiones sobre la mejora del proceso de E-A, con el fin de que introducir al alumnado trabajando lo que les gusta para después ver su aplicación en la escuela con el contenido curricular y de cara al aprendizaje para toda la vida.

De esta manera, teniendo en cuenta lo que ya sabían y observando la predisposición del alumnado por continuar aprendiendo, se planteó comenzar esta propuesta de intervención, profundizando en este tipo de enseñanza con la propuesta de

intervención basada en el proyecto de innovación que se llevó a cabo en el propio centro, de forma que se trabajó con algunos de los recursos que se proponen para esta propuesta de intervención.

Entonces, se propone que, aunque las estrategias de aprendizaje han sido consideradas como procedimientos que se han ido implantando desde hace años atrás, cabe destacar la novedad y la necesidad de implantar a través de esta propuesta de intervención la promoción de ciertos contenidos de forma explícita, sirviendo esta iniciativa también para institutos con características similares a las de dicho centro educativo, donde la implementación de intervenciones de este tipo en los que se explica con detalle cómo aplicar distintas estrategias para garantizar un mejor aprendizaje para todos y cada uno de los y las estudiantes es imprescindible.

Para que el contenido sea transversal las tutorías se llevan a cabo por la propia orientadora educativa, de manera que el fin de las sesiones de E-A en dicha escuela, así como de esta propuesta de intervención es la transferencia de las competencias adquiridas de fuera del currículum a dentro, pasando de usarlas en las horas de tutorías en referencia a series y películas que les gustan a utilizarse en las materias que imparte la tutora. Así, la tutora asiste a estas horas de tutoría con el fin de poder aplicar en un futuro las competencias dentro del currículum.

En este caso, entonces, surge la iniciativa de enseñar al alumnado estrategias de aprendizaje, reflejando estas una propuesta para mejorar la calidad del aprendizaje, reflexionando y profundizando sobre lo que se aprende (por qué se aprende, para qué se aprende, cómo se aprende...), incluyendo así al alumnado en este proceso de aprendizaje.

Se propone entonces que, estas sesiones se lleven a cabo en el aula, de manera que la orientadora educativa sea quien imparta la enseñanza mientras la tutora atiende al igual que el resto del alumnado, con el fin de poder transferir las competencias aprendidas de fuera a dentro del currículum, incluyéndolas en el resto de las asignaturas. En caso de que esta propuesta se plantee en centros educativos donde sea la propia tutora la que se haga cargo de las tutorías, se plantea entonces que la orientadora educativa asesore e instruya a la tutora sobre cómo llevar a cabo la intervención, primero en las tutorías, y después empezando a implantarla en las asignaturas, con el fin de que el alumnado vea su

aplicación ya no solo con sus intereses y aficiones, sino de cara al currículum y a las competencias que adquieren en la escuela para la vida diaria.

4. Propuesta: intervención sobre el apoyo a los procesos de E-A

4.1. Objetivos generales y específicos

El objetivo general de la intervención sobre el apoyo a los procesos de E-A es mejorar la calidad de la E-A y el rendimiento de los estudiantes a través de un mayor conocimiento de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, de manera que para ello es necesario transferir el conocimiento del contexto extracurricular al curricular, siendo este el fin de la propuesta. Para ello, se ha realizado un adecuado análisis de necesidades a través de la observación del aula, así como de los cuestionarios que se mencionan en apartados anteriores, para posteriormente realizar una profunda documentación sobre cómo y por qué llevar a cabo esta propuesta de intervención.

Esta intervención, entonces, está diseñada siguiendo las bases de un programa formativo para ser aplicado en las horas de tutorías por el profesional de orientación del centro, acompañado por el tutor/a, para que este último adquiriera las competencias necesarias para implantar este conocimiento ya no solo de manera extracurricular en las horas de tutoría con series, películas o temas de su interés, sino también de forma curricular en las diversas asignaturas que enseñe.

Por otro lado, los objetivos específicos son los siguientes:

- Garantizar una mayor formación en estrategias de aprendizaje.
- Enseñar a pensar.
- Facilitar el aprendizaje de procesos metacognitivos.
- Fomentar el aprendizaje activo.

4.2. Principios metodológicos

La orientadora educativa y la tutora a través de la colaboración pretenden seguir las propuestas que ya surgen con Skinner (1988), por ejemplo, cuando menciona que el maestro debe atender adecuadamente las necesidades del alumnado. Además, este autor, así como Piaget (1980) y otros más actuales como Aristizabal-Almanza et al. (2018) mencionan que el alumnado es un ente activo en su aprendizaje, lo cual se observa en esta propuesta de intervención, cuando ya no solo la orientadora educativa y la tutora atienden las necesidades del alumnado para que este aprenda, siendo cuando se le involucra de forma activa y participativa en las sesiones, yendo su participación como dice Villardón Gallego (2006) desde la aplicación de sus saberes a la acción, reflexión y cooperación.

Además, se observa, como dice Piaget (1980) que el alumnado va creando un esquema de acomodación cada vez que va adquiriendo nuevos hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje a su proceso de E-A, hablando como mencionan Piaget (1980) y Vigotsky (1979) de la creación de premisas constructivas e interaccionistas observadas tanto con el trabajo previo que hay de colaboración orientadora-tutora y cuando el alumnado aprende de la tutora y la orientadora, así como cuando también durante el proceso de E-A la orientadora educativa y la tutora aprenden de las interacciones con los estudiantes.

Por otro lado, Cuevas Jiménez (2019) insiste en valorar la concepción histórico-sociocultural del desarrollo humano, fundada por Vigotsky, la cual se tiene en cuenta en esta propuesta donde es necesario contemplar las necesidades específicas de apoyo que pueden estar determinadas o influidas por la cultura del alumnado.

A su vez, como dice Kelly (1955) es imprescindible el contraste de predicciones para construir una adecuada experiencia, lo cual se ejemplifica con una actividad que se realiza en esta propuesta de intervención que consiste en la validación y refutación de hipótesis. A su vez, este autor, al igual que Johnson-Laird (2010a, 2010b) postula que existe una capacidad que tienen todas las personas a partir de la cual pueden crear conclusiones a raíz de un conjunto de premisas del mensaje recibido, difiriendo esta capacidad de una persona a otra; por lo cual en esta propuesta se le ofrece al alumnado la oportunidad de mostrar esa capacidad, tan diversa y característica de cada uno, a través

de actividades donde se les da una adecuada autonomía y capacidad de decisión para mostrar lo que han aprendido.

Siguiendo con el alumnado como ente activo, Barrantes (2006) argumenta que Vergnaud dice que el conocimiento solo adquiere significado cuando se conocen las situaciones y problemas, lo cual se pretende alcanzar en esta propuesta a través de la ejemplificación del contenido en base a sus intereses, como series y películas que le gustan al alumnado, además de a través de un correcto análisis y conocimiento de las características de dicho alumnado.

Por otro lado, dentro de la enseñanza en el contexto escolar, se puede mencionar el aprendizaje significativo, el cual da importancia al descubrimiento y a ese alumnado activo que se observa también en esta propuesta de intervención, tanto cuando el propio alumnado crea su propio contenido como cuando conectan lo aprendido con lo que ya sabían a través de la escalera de metacognición, donde deben responder a cuatro preguntas: “¿qué hemos aprendido?”, “¿en qué otras ocasiones podemos utilizar lo que hemos aprendido”, “¿qué pasos hemos hecho?” y “cómo se llama el pensamiento que hemos hecho?” (anexo 34).

A su vez, la cita de Moreira (2005): “A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías” requiere especial importancia en centros educativos como el actual, ya que se han llevado a cabo actividades en este instituto que han confirmado ciertos sesgos en el alumnado relacionados con su cultura y con los acontecimientos previos que conocen. Se ha observado cómo muchos alumnos asocian ciertas profesiones a la etnia gitana y otras al resto de la población, pudiendo comprobar así que muchos de ellos no contemplan la idea de verse trabajando en profesiones tan comunes y accesibles como profesor, médico, enfermero, etc., siendo ellos mismos los que limitan tanto sus posibilidades de formación como sus posibilidades de aprendizaje. Por lo tanto, es muy importante respetar la cultura, pero no dejarse condicionar por los sesgos que pueden acompañarla.

Entonces, se observa además el papel imprescindible de la orientadora educativa, colaborando y llevando a cabo un análisis conjunto de los problemas como menciona Domingo Segovia (2010), así como desarrollando propuestas innovadoras que movilizan a la comunidad educativa hacia unas metas comunes (Balsalobre Aguilar y Herrada Valverde, 2018). Esto se observa cuando la orientadora educativa, en colaboración con la tutora, analiza la situación y desarrolla una propuesta de intervención con una meta común para toda la comunidad docente que consiste en mejorar la calidad de la E-A y, por ende, el bienestar del alumnado, solventando las necesidades específicas de apoyo.

Además, como dice Gordillo Álvarez-Valdés (1993) existen otras actividades que contribuyen a una mayor personalización del aprendizaje, como la intervención que se propone en este caso, ayudando al alumnado a mejorar sus estrategias de aprendizaje y sus hábitos de estudio. Así se observa que autores como Walz y Benjamín (1979) prevén que la sociedad comienza a preocuparse más por proporcionar contenidos de adaptación e información valiosa que de la prestación de unos servicios curriculares.

Entonces, es imprescindible como dicen Walz y Benjamín (1979) proporcionar un dominio de la competencia adecuada en la técnica que se utiliza, por lo cual se plantea que la orientadora educativa, habiendo adquirido previamente las competencias necesarias para realizar esta propuesta, asesore y forme adecuadamente tanto al alumnado como a la tutora con el fin de alcanzar un conocimiento transversal a través de la transferencia de las competencias a las materias de los estudiantes.

Por otro lado, como afirma Barclay (1983), es imprescindible conocer a las personas para ver cuáles son sus necesidades y así promocionar una adecuada E-A basada en sus competencias. En este caso, mediante la observación y los diversos cuestionarios que realizó el alumnado del instituto, tanto nada más llegar del confinamiento como al comenzar la propuesta, se observó la necesidad de los estudiantes de profundizar en el conocimiento de estrategias de aprendizaje, con lo cual se pretende mejorar tanto su calidad de enseñanza como su rendimiento académico.

Además, partiendo como dice Krumboltz (1966) de que hay que alcanzar los objetivos de cambio en función de las necesidades de cada estudiante y cómo la dirección de este propósito es clara y relativamente sistémica, puede hacerse hincapié en que los

programas de orientación educativa intentan adecuarse a esta dirección, lo cual puede observarse en la propuesta que se plantea, proponiendo una intervención de E-A basada en sus principios, adecuándose para cualquier aula que necesite mejorar sus hábitos de estudio y aprendizaje, partiendo también de un objetivo claro y mejorando la E-A del alumnado adaptando las sesiones a sus gustos e intereses.

Entonces, para alcanzar una adecuada educación en competencias, como dicen Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011) es necesario el diseño de programas fundamentados en un marco teórico, la disposición de profesionales correctamente preparados, la oportunidad de tener acceso a materiales curriculares y la posibilidad de evaluar correctamente el programa a través de instrumentos de recogida de datos, tal y como se pretende lograr a través de esta propuesta de intervención.

Es importante, entonces, promocionar un despertar consciente que contemple el deseo de aprender para toda la vida, donde la competencia de “aprender a aprender” tiene un papel imprescindible, siendo muy importante la función de la comunidad docente como guía para el desarrollo de dicha competencia (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011).

En definitiva, es muy importante conocer cómo el hecho de “aprender cómo aprender” es una competencia imprescindible para los estudiantes, siendo el profesorado en colaboración con el resto de la comunidad educativa, un adecuado guía para la promoción de esta competencia (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011). En reflexiones de este tipo se basa la propuesta de intervención que se plantea, sentando la base de esta en la importancia del aprendizaje vinculado al alumnado, conociendo entonces el contexto que le rodea y cómo facilitar la enseñanza de hábitos de estudio y aprendizaje.

En este caso, como dicen Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011) se pretende así que a través de una adecuada cooperación en el proceso de aprendizaje se alcance un desarrollo global del alumnado, siendo entonces la educación un proceso integrador, donde se observa, como en este caso, un gran interés tanto por parte de la orientadora educativa como de la tutora por transmitir un conocimiento como también por defender la necesidad de adaptar estos procesos a las características del alumnado, en base a sus gustos e intereses. Todo ello para poder alcanzar unas competencias que se caracterizan

por el dominio de conocimientos, destrezas, habilidades, procedimientos y conocimientos enfocados hacia la E-A, aportándole la funcionalidad que corresponde a un conocimiento transversal que puede aplicarse tanto en contextos extracurriculares como curriculares, así como también en el desempeño de cualquier otra acción humana (Cobos Cedillo y Martín Toscano, 2011).

Además, como se vuelve a mencionar en el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection Of Competencies) de la OCDE (Rychen y Salganik, 2002), las competencias tienen un carácter complejo ya que, se adaptan a multitud de contextos, así como tienen la capacidad de integrarse de forma que cada competencia abarca tanto conocimientos como procedimientos y actitudes, volviendo a recalcarse la importancia de lograr que las competencias sean transversales, siendo esta la meta que se desea alcanzar a través de esta propuesta, de manera que se generalice el aprendizaje durante las sesiones de tutoría a todas aquellas asignaturas que imparta la tutora.

Sin embargo, si se plantea la mejor forma de contribuir al desarrollo de competencias, surge la propuesta de Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011), quienes consideran que en este contexto aparecen las actividades cooperativas de E-A, donde el alumnado aprende a autorregular su proceso de aprendizaje, siendo como se observa en esta propuesta de intervención, tutora y orientadora educativa tanto guías como aprendices de este proceso.

En definitiva, como mencionan Cobos Cedillo y Martín Toscano (2011), se deben crear contextos de E-A en los que la comunidad educativa traslade sus estrategias metacognitivas a los estudiantes, así como también sus estrategias de indagación, reflexión e investigación para alcanzar un desarrollo integral del alumnado, de forma que pueda hacer frente a las situaciones que acontece la actual sociedad, siendo esto lo que se pretende alcanzar con la actual propuesta de intervención.

Por otro lado, como dice Beltrán (1993) cuando finalmente habla de la segunda metáfora en la que el estudiante es un ser autónomo y autorregulador, que conoce sus procesos cognitivos y tiene el control en su aprendizaje, es decir, cuando se habla del aprendizaje como construcción de significado, se observa cómo el alumnado procesa y da resultado a aquello que recibe, lo cual se pretende en esta propuesta partiendo de lo

más fácil y práctico, el contenido extracurricular basado en sus gustos, hasta lo más complicado, el contenido curricular basado en las materias, para posteriormente aplicarlo en la vida diaria.

Entonces, como comenta Beltrán (1993) cuando se comienza a ver la importancia de aprender a aprender, primero se implantan diversas técnicas de aprendizaje fuera del currículum, de forma que progresivamente se contempla la limitación de aplicarlas exclusivamente de forma extracurricular, dando paso a la propuesta de llevarlas a cabo de forma transversal, tanto en lo extracurricular como en lo curricular, siendo esto lo que se pretende alcanzar con la propuesta de E-A que se presenta, que no es otra cosa que transferir el conocimiento adquirido sobre las técnicas de estudio en las horas de tutoría a las diferentes materias del alumnado.

En definitiva, según expone Beltrán (1993) cuando habla sobre el recorrido del aprendizaje en la escuela, primero aparecen en los años veinte las Técnicas de Trabajo Intelectual (TTI), las cuales, proponen hábitos de estudio como la planificación, el uso de resúmenes, mapas conceptuales, etc., llegando estas técnicas a la actualidad, considerándolas como las tradicionales. Ahora bien, tales técnicas no se consideraron suficientes, es decir, a partir de los años cincuenta, aparece un contexto en el que los profesionales se percatan de la importancia de aprender a aprender, de forma que se trabaja en un primer momento con nuevas técnicas fuera del currículum. En consecuencia, se vuelve a reflexionar sobre la limitación de este proceso y, a partir de los años setenta, aparecen otros autores que desean unir el aprendizaje fuera del currículum con aquel específicamente curricular, siendo esto lo que se pretende alcanzar con la propuesta de E-A que se presenta. Es entonces cuando surge el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, en inglés, Thinking-Based-Learning (TBL), propiciando el aprendizaje ideal, ya que se trabaja las rutinas y las destrezas de pensamiento insertándolas en las diferentes materias.

Además, hay tres estrategias de aprendizaje que pretenden verse reflejadas en esta propuesta: aquellas que permiten el aprendizaje de la repetición de información, aquellas que permiten elaborar procedimientos para adquirir un nuevo conocimiento y aquellas que permiten organizar los conocimientos adquiridos (Camacho Segura, 2007). Dichas estrategias se ponen de manifiesto a través de la escalera de metacognición, así como a través de las diversas actuaciones planteadas en esta propuesta de intervención.

A su vez, como exponen Castellaro y Peralta (2020) es importante terminar aclarando que las experiencias relacionales no están exclusivamente restringidas al ámbito familiar, sino que la escolarización contribuye de manera contundente a este proceso. Así, es necesario reflexionar sobre la importancia tanto de un carácter formal para la apropiación activa y crítica de las herramientas de la cultura acompañado a su vez de instancias sociales informales como de un carácter socio-institucional para la creación y el devenir de nuevas interacciones, ya que estas dos teorías representan dos matices muy importantes del desarrollo, las cuales se originan con experiencias asimétricas relacionadas con la enseñanza formal y no formal, y las relaciones de reciprocidad, equidad y simetría que surgen en un intercambio entre pares.

Por lo cual, es de especial importancia conocer y reflexionar sobre este asunto para poder llevar a cabo una propuesta donde tanto la colaboración y la coordinación como la toma de conciencia del hecho de que la escuela influye en la enseñanza formal y en la no formal, así como en la creación de vínculos y relaciones, permitan alcanzar un adecuado bienestar de toda la comunidad educativa.

4.3. Descripción de la propuesta de intervención

Entonces, la propuesta que se propone está formada por 12 sesiones con el fin de enseñar al alumnado una diversidad de estrategias de E-A. Los contenidos se han agrupado en tres en función de su procedencia, partiendo la primera clasificación de propuestas de rutinas de pensamiento (la mayoría de la iniciativa de Salesianos Santander), la segunda del libro de Estrategias para enseñar y aprender a pensar de María Rosa Elosúa y Emilio García, y la tercera del conocimiento previo de quien propone la propuesta.

- **Rutinas de pensamiento:** Veo-Pienso-Me pregunto (sesión 2), Veo-Me intereso-Investigó (sesión 3), Titulares y Círculos de puntos de vista (sesión 5), Palabra-Idea-Frase y Semáforo (sesión 6), Preguntas creativas y Diez veces dos (sesión 8), Puntos cardinales E-O-N-S y Piensa y comparte en pareja (sesión 9), ¿Qué te hace pensar eso? (sesión 10) y Antes pensaba... ahora pienso (sesión 12).

- **Estrategias de enseñar y aprender a pensar:** Autorregulación (sesión 2), Planificación de un actividad y Elaboración de analogías (sesión 4), Ideas principales y Estrategia motivacional en grupos cooperativos para enseñar a resumir un texto (sesión 5), Estrategia para introducir el procedimiento de comprobar hipótesis (6) y Aprendizaje a través de la evaluación (sesión 7).
- **Estrategias de aprendizaje:** Mapas conceptuales, Mapas mentales, Esquemas e Infografías (sesión 3).

Cada cierta sesión, a su vez, se plantea realizar una escalera de metacognición con el fin de reflexionar acerca de lo aprendido. Además, hay dos sesiones en las que el alumnado expone aquello que han aprendido con sus propios ejemplos (aprendizaje activo), la tercera y la sesión final. La duodécima y última sesión se reserva también para concluir la propuesta de intervención y reflejar tanto aquello que se ha aprendido como la valoración y las propuestas de mejora del alumnado.

4.4. Programación de las actividades, temporalización y recursos

Esta propuesta de intervención se lleva a cabo durante las sesiones de tutoría, disponiendo de cincuenta minutos en cada sesión. La orientadora educativa lleva a cabo las actividades asesorando y formando a la tutora de la clase para que posteriormente sea ella quien lleve a cabo la enseñanza dentro del currículum, así como a su vez el alumnado aprende de dicha propuesta. Entonces, una vez adquiridas las competencias fuera del currículum a través de la orientadora educativa, es decir, en las horas de tutoría, pasa a implantarse este contenido en las distintas materias, a través esta vez de la propia tutora.

Los recursos necesarios y sus funciones fueron los siguientes:

- **Proyector.** Dirigir las sesiones mediante la exposición de un PowerPoint.
- **Plantillas de seguimiento y evaluación.** Garantizar el seguimiento de la tarea y su correcta evaluación para la mejora tanto del alumnado como de la iniciativa.
- **Bolígrafo.** Seguir y evaluar cada sesión; así como realizar un esquema, mapa o infografía en la sesión 4 y en la sesión 12, reflejando todo lo aprendido.

- **Papel.** Representar un aprendizaje activo durante la sesión 4 a través de la creación de un esquema, mapa o infografía; así como reflejar lo aprendido en la sesión 12.
- **Artículos y propuestas previas de proyectos o intervenciones de E-A.**
- **Juego de mesa de La Casa de Papel.** Facilitar el desempeño de la sesión 2 y de la sesión 4.
- **Folio con una reflexión final y completa de lo aprendido durante las sesiones.** Facilitar el seguimiento y aprendizaje de la propuesta de intervención.
- **Pegatinas.** Agradecer al alumnado su implicación en la propuesta de intervención.

A continuación, se explican brevemente las actuaciones que se llevan a cabo en cada sesión.

En la primera sesión, se registra a través de un cuestionario las estrategias de aprendizaje que previamente conocen, con el fin de innovar con esta propuesta de intervención, así como se recogen también los intereses y gustos del alumnado (películas, series, deportes...), además de verificar si al alumnado le gusta la serie de la Casa de Papel, lo que se comprobó en este caso. Este cuestionario se realiza al final de la sesión de tutoría, con el fin de poder llevar a cabo previamente otras tareas de interés en los cincuenta minutos que dura esta clase. Además, se le comenta al alumnado que se va a realizar una propuesta de intervención de E-A, donde se trabajan distintos hábitos de estudio.

En la segunda sesión, se propone resolver una prueba de un Escape Room con el fin de aprender una rutina de pensamiento (Veo-pienso-me pregunto), así como unos pasos de autorregulación. En este caso, se explica qué es una rutina de pensamiento y en qué consiste la autorregulación.

En la tercera sesión, se trabaja una rutina de pensamiento (Pienso-me intereso-investigo), así como la distinción entre varias representaciones de aprendizaje (Mapa conceptual, Mapa mental, Esquema e Infografía).

En la cuarta sesión se enseña a planificar una actividad, así como a elaborar analogías a través de la analogía del zoom.

En la quinta sesión se trabaja la propuesta de ideas principales y titulares sobre lecturas, así como se aprende a resumir textos.

En la cuarta y en la quinta sesión se trabajan estrategias de enseñar y aprender a pensar, explicando previamente a qué se hace referencia cuando se habla de esto. Así, se realizan tareas de enseñar y aprender a pensar en las dos sesiones, incluyendo dentro de estas distintas rutinas de pensamiento: Titulares y Círculos de puntos de vista, que se detallan más adelante.

En la sexta sesión, el alumnado aprende a crear y comprobar hipótesis con la ayuda de dos rutinas de pensamiento: Palabra-idea-frase y Semáforo, detalladas posteriormente.

En la séptima sesión, se plantea que el alumnado aprenda a través de la evaluación.

En la octava sesión, se enseña de nuevo rutinas de pensamiento: Preguntas creativas y Diez veces dos, las cuales se describen en detalle posteriormente.

En la novena sesión, se plantea una propuesta de mejora para el alumnado, donde debe ser este el que opine sobre dicha iniciativa a través de una actividad llamada Puntos cardinales: E-O-N-S, detallada posteriormente, para después comentar sus sugerencias de mejora en parejas a través de la rutina de pensamiento Piensa y comparte en pareja.

En la décima sesión, se pretende trabajar sobre una rutina de aprendizaje que se denomina ¿Qué te hace pensar eso?, la cual se explica posteriormente.

En la undécima sesión, se deja al alumnado elegir entre uno de los contenidos expuestos anteriormente para exponer su propio proceso de aprendizaje, en referencia a aquel ámbito que les interese, relacionándolo con algún contenido curricular.

En la duodécima y última sesión, se realizan cuatro tareas para terminar la intervención, reflexionar sobre lo aprendido y valorar la enseñanza. En primer lugar, se resuelven las dudas, tanto las observadas en las plantillas de seguimiento, como aquellas que surgen al final de la sesión. En segundo lugar, se realiza la rutina de pensamiento: Antes pensaba..., ahora pienso... con el fin de reflexionar sobre para qué ha servido esta propuesta de intervención, en qué aspectos ha enriquecido el aprendizaje. En tercer lugar, se plantea de nuevo una escalera de metacognición, pero esta vez también hay que exponer y resumir todo lo aprendido a través de un Mapa conceptual, un Mapa mental, un Esquema o una Infografía. En cuarto y último lugar, se plantea una valoración final por parte del alumnado, donde este deben dar su opinión sobre la intervención, así como sugerir propuestas de mejora.

A continuación, se muestra una tabla detallada de las actuaciones que se llevan a cabo en la propuesta de intervención, así como descripción más precisa de cada una de las sesiones:

Tabla 1

Descripción de las sesiones de la propuesta

PROPUESTA DE INNOVACIÓN O INTERVENCIÓN				
Leyenda: Sesiones (S), Contenido (C), Objetivos (O), Recursos (R) y Tiempo (T)				
S	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
C	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> • Veo-Pienso-Me pregunto • Autorregulación • Escalera de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso-Me intereso-Investigo • Representaciones de Aprendizaje • Escalera de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de una actividad • Elaboración de analogías
O	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el Aprendizaje previo • Conocer Intereses del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a reflexionar • Habilidades de autorregulación • Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a reflexionar • Conectar el aprendizaje previo con el nuevo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender pasos concretos de la planificación • Aprender a elaborar analogías • Trabajar en equipo
R	<ul style="list-style-type: none"> • Bolígrafo • Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Juego de mesa • Plantilla de seguimiento • Bolígrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Información de series y películas • Plantilla de seguimiento • Bolígrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Juego de mesa • Plantilla de seguimiento • Bolígrafo
T	50 minutos	50 minutos	50 minutos	50 minutos
S	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8
C	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas principales y titulares • Resumir textos • Círculos de puntos de vista • Escalera de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de hipótesis: Palabra-Idea-Frase y Semáforo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje a través de la evaluación • Escalera de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas creativas • Diez veces dos
O	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a identificar ideas generales • Aprender a proponer titulares • Aprender a resumir • Conocer los distintos puntos de vista 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a crear hipótesis • Aprender a validar y desmentir • Aprender a buscar información 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los distintos puntos de vista • Fomentar la empatía • Conocer cómo dar y recibir valoraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los distintos puntos de vista • Promover un aprendizaje significativo • Fomentar el trabajo en grupo • Conectar extracurricular-curricular
R	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Lecturas de series o películas • Plantilla de seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Lecturas de series o películas • Recursos fiables para contrastar hipótesis • Plantilla de seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Dos problemas • Tabla “Estrategias para aprender de la evaluación” • Plantilla de seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Escena o imagen de una serie o película • Plantilla de seguimiento
T	50 minutos	50 minutos	50 minutos	50 minutos

S	SESIÓN 9	SESIÓN 10	SESIÓN 11	SESIÓN 12
	<ul style="list-style-type: none"> Puntos cardinales: E-O-N-S Piensa y comparte en pareja Escalera de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué te hace pensar eso? Escalera de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje activo Escalera de metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de dudas Antes pensaba... ahora pienso... Escalera de metacognición Valoración final
O	<ul style="list-style-type: none"> Valorar la opinión del alumnado Generar un aprendizaje activo. Introducir al alumnado en el proceso de E-A Fomentar el trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> Promover un aprendizaje significativo Generar un aprendizaje activo Aprender a reflexionar 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las diferentes estrategias de aprendizaje Promover un aprendizaje activo Reconocer y valorar el esfuerzo de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> Resolver las dudas y aclarar contenidos Reflexionar sobre las competencias adquiridas Realizar un resumen de lo aprendido
R	<ul style="list-style-type: none"> Proyector Plantillas con la brújula Plantilla de seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Proyector Películas o series de interés Plantilla de seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Proyector Películas o series de interés Plantilla de seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Proyector Propuestas del alumnado Plantilla de seguimiento
T	50 minutos	50 minutos	50 minutos	50 minutos

Nota. La tabla 1 muestra las tareas que se van a llevar a cabo en cada una de las sesiones de esta propuesta.

A continuación, se describen detalladamente cada una de las sesiones de la propuesta.

SESIÓN 1: CUESTIONARIO PREVIO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos del cuestionario son:

- Conocer si existe un aprendizaje previo de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio y, en caso afirmativo, qué han aprendido sobre ellos.
- Observar si el alumnado desea aprender estrategias de aprendizaje.
- Averiguar los gustos e intereses del alumnado.
- Averiguar si al alumnado le gusta la serie de La Casa de Papel.

RECURSOS ESPECÍFICOS

En este caso, simplemente es necesario usar un bolígrafo para rellenar el cuestionario que la tutora y la orientadora educativa entrega al alumnado.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión se plantea un primer contacto con el alumnado con el fin de conocer cuatro cosas: qué estrategias del aprendizaje han aprendido previamente, si les interesa continuar aprendiendo estrategias, cuáles son sus gustos y aficiones y si les gusta la serie de La Casa de Papel. Con la primera se pueden adaptar las actividades al conocimiento previo del alumnado, con la segunda se recoge si el alumnado está interesado en mejorar su aprendizaje, y con la tercera y la cuarta se adaptan las sesiones a sus gustos e intereses (anexo 1).

DURACIÓN

Se dedican los últimos quince minutos de la tutoría para rellenar el cuestionario, pudiendo llevarse a cabo este al final de una sesión de tutoría en la que se estén trabajando otro tipo de competencias.

SESIÓN 2: VEO-PIENSO-ME PREGUNTO Y AUTORREGULACIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta segunda sesión son:

- Aprender a reflexionar.
- Desarrollar la curiosidad.
- Adquirir habilidades de autorregulación.
- Aprender a trabajar en equipo.
- Desarrollar habilidades de juego basadas en la diversión y en el respeto.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta segunda sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Estrategias de autorregulación.
- Juego de mesa de La Casa de Papel o de cualquier otra serie o película, así como otros temas de interés.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 2 (anexo 5).
- Bolígrafo.
- Escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión se pretende alcanzar el aprendizaje de una rutina de pensamiento denominada como Veo-Pienso-Me pregunto y del uso de las estrategias de autorregulación. Para ello, se plantea realizar una prueba de un Escape Room.

Primero, se trabaja con la rutina de pensamiento, para lo cual se presenta la imagen de un objeto que guarde relación con la prueba, con el fin de que el alumnado reflexione sobre esta (Veo-Pienso-Me pregunto) y sobre qué se va a hacer a continuación, reflejando sus ideas en una plantilla que se les entrega previamente. Entonces, después se explica la tarea, concretando que deben pasar una prueba de un Escape Room donde se trabaje algún interés concreto del alumnado al que se le proponga la intervención, de manera que deben seguir para ello unos pasos de autorregulación (Planificación, Realización y Autoevaluación). Así, una vez resuelto el enigma, deben autoevaluar su desempeño, así como valorar la propia sesión en la plantilla de seguimiento.

Para esta sesión se propone resolver una actividad de un Escape Room de La Casa de Papel, explicando al alumnado que desconoce la serie cuál es la trama, de forma que los estudiantes primero deben reflexionar sobre una primera imagen que es esencial para resolver la actividad, sin informarles previamente de que se va a llevar a cabo un Escape Room, presentándose en este caso la imagen de un candado con el fin de reflexionar a

través de la rutina de pensamiento Veo-Pienso-Me pregunto sobre este (anexo 3), primero individualmente y después en grupo.

Después, en la segunda parte de esta sesión se pide al alumnado, ofreciéndoles los datos necesarios para resolver la prueba de Escape Room, que averigüen los números que abren el candado y les permiten, hipotéticamente, escapar con todo el dinero, todo ello siguiendo los pasos de autorregulación que la orientadora educativa proporciona al alumnado (Planificación, Realización y Autoevaluación). Las pistas son entonces: el candado, las diferencias horarias con los distintos países respecto a Madrid (España), la idea de que los actores están en Madrid y son las 5:00 y las diferentes cartas que hacen referencia a la multitud de personajes de la serie (anexo 4). Para ello, deben relacionar las imágenes del candado con los diferentes países a los que pertenecen las distintas ciudades que dan nombre a los personajes de la serie (Berlín, Nairobi, Tokio...). Entonces, por ejemplo, si se fijan en la jirafa del candado y tienen en cuenta los distintos nombres, pueden ver que la jirafa está relacionada con el país de Kenia, por lo cual el segundo número del candado puede estar relacionado con una mujer de la serie que se llama Nairobi (capital de Kenia), de forma que se puede ver que coincide que en la carta de Nairobi se encuentra la bandera de Kenia y la jirafa, de manera que si se contempla que la diferencia horaria de Nairobi con respecto a Madrid es de dos horas, se puede afirmar que un número de los que abre el candado es 7, las 5:00 que son en Madrid más dos por la diferencia horaria. El resto de los números se averiguan de la misma manera, de forma que finalmente el alumnado abre el candado y valora su desempeño.

DURACIÓN

Esta segunda sesión se organiza en los siguientes tiempos: diez minutos para explicar que se va a trabajar en esta sesión y en las siguientes sesiones (aclarar a qué se hace referencia cuando se habla de rutinas de pensamiento, y estrategias de enseñar y aprender a pensar), diez minutos para observar la imagen del candado y responder a las preguntas (Veo-Pienso-Me pregunto) tanto en individual como en grupo, veinte minutos para resolver la tarea del Escape Room de La Casa de Papel mediante los pasos de autorregulación y los últimos diez minutos para rellenar la evaluación de su desempeño y de la tarea, así como reflexionar sobre la sesión a través de la escalera de metacognición.

EVALUACIÓN

La evaluación de su propio proceso de autorregulación y de la sesión quedan reflejados en una plantilla que se les entrega al principio (anexo 5), así como también se realiza una escalera de metacognición para observar y completar el aprendizaje del alumnado.

SESIÓN 3: PIENSO-ME INTERESO-INVESTIGO Y REPRESENTACIONES DE APRENDIZAJE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta tercera sesión son:

- Aprender a reflexionar.
- Conectar el aprendizaje previo con el nuevo.
- Generar la necesidad y el cómo de ampliar información
- Conocer algunos ejemplos para representar y resumir su conocimiento.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta tercera sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Estrategias de representación del aprendizaje.
- Imágenes de diversas series o películas, así como otros temas de interés.
- Información sobre diversas series y películas, así como temas de interés.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 3 (anexo 11).
- Bolígrafo.
- Escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Para esta tercera sesión, como en el resto, se vuelven a tener en cuenta las características del alumnado y los intereses del mismo, con el fin de adaptar la propuesta de intervención para que sea lo más personalizada posible. Entonces, se pretende aprender tanto una rutina de pensamiento llamada Pienso-Me intereso-Investigo como unas estrategias de representación del aprendizaje (Mapa conceptual, Mapa mental, Esquema e Infografía).

Así, los estudiantes deben elegir una imagen de las distintas series y películas u otros aspectos de interés que se presentan en el PowerPoint a través del proyector, para posteriormente realizar una tarea que es una rutina de pensamiento llamada Pienso-Me intereso-Investigo, de forma que deben reflexionar sobre la imagen que tienen en frente, escribir qué les interesa de ella, así como plantear cómo pueden investigar más acerca de la misma. Previamente a su desempeño, se ejemplifica cómo deben hacer la tarea mediante una escena de una serie o película u otro aspecto de interés del alumnado, respondiendo a las tres tareas de la sesión (Pienso-Me intereso-Investigo).

En este caso, se propone, por ejemplo, hacer esta rutina de pensamiento según diversas series y películas que se observan en el anexo 6, de forma que la ejemplificación por parte de la orientadora educativa sea sobre la serie de Stranger Things (anexo 7), observando unas posibles respuestas para la rutina de pensamiento en el anexo 8.

A su vez, se pretende aclarar la diferencia entre cuatro estrategias distintas de representación del aprendizaje: Mapa conceptual, Mapa mental, Esquema e Infografía. Para el primero, se concreta que consiste en resumir la información en función de un concepto, hablando de distintas características de este. El segundo, no tiene tanto que ver con un único concepto, sino más bien con conceptos que guarden relación. El tercero, se distingue del primero y el segundo, más por el diagrama que se utiliza en su representación, ya que mientras que en el primero y el segundo se habla más de cuadros y flechas, en el esquema se usan llaves para agrupar las ideas en función de uno o varios ámbitos. Por último, el cuarto se caracteriza más por representar una serie de ideas a partir de una multitud de recursos, ampliando la forma de expresión a más opciones que únicamente un texto, pudiendo usar imágenes, sonidos, vídeos... Estas representaciones

de aprendizaje se ejemplifican mediante series, películas o ideas que atraigan el interés del alumnado (anexo 9). Para acabar, en la hoja que se les entrega se debe autoevaluar su desempeño, así como evaluar la propia sesión. Además, se debe elegir una de estas cuatro estrategias de aprendizaje para llevar a cabo una representación de algún tema de interés, dejando elegir al alumnado con libertad y autonomía el tema.

DURACIÓN

Se dedican diez minutos para explicar la tarea y elegir la imagen, diez minutos para responder a las preguntas (Pienso-Me intereso-Investigo), quince minutos para explicar las distintas representaciones de aprendizaje y realizar su propia representación, diez minutos para plantear las preguntas de la escalera de metacognición y otros cinco minutos para valorar la actividad.

EVALUACIÓN

La evaluación queda reflejada tanto en una plantilla que se les entrega al principio como también en las representaciones de aprendizaje que realiza el alumnado y en la escalera de metacognición, donde se les expone otros ejemplos de su aprendizaje más relacionado con el contenido curricular (anexo 10).

SESIÓN 4: PLANIFICACIÓN DE UNA ACTIVIDAD Y ELABORACIÓN DE ANALOGÍAS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta cuarta sesión son:

- Conectar el aprendizaje previo con el nuevo.
- Aprender pasos concretos de la planificación.
- Aprender a reflexionar.
- Aprender a trabajar en equipo.
- Desarrollar habilidades de juego basadas en la diversión y en el respeto.
- Aprender a elaborar analogías.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta cuarta sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Estrategias de enseñar y aprender a pensar.
- Juego de mesa de La Casa de Papel o de otra serie o película, así como otros temas de interés.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 4 (anexo 14).
- Bolígrafo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta cuarta sesión se trabajan dos cosas: una tarea de enseñar y aprender a pensar y una rutina de pensamiento, aclarando que se comienza a trabajar no solo rutinas de pensamiento, sino también estrategias para enseñar y aprender a pensar. En la primera se enseña a planificar una actividad, mientras que en la segunda se aprende a elaborar analogías.

En primer lugar, se enseña al alumnado a planificar una actividad con el fin de que aprenda a diferenciar entre medios y fines, determinando el procedimiento para alcanzar una meta. Especificar los pasos para resolver un problema o llevar a cabo un dibujo es algo que se aprende y se generaliza a medida que este proceso se enseña de manera explícita.

En este caso, primero se habla sobre la tarea de Escape Room que se llevó a cabo durante la segunda sesión, donde el alumnado tuvo que planificar, realizar y autoevaluar su desempeño para conseguir descifrar un enigma. La cuestión consiste en preguntar al alumnado qué recuerdan sobre dicha sesión, para una vez aclarado el conocimiento previo, exponerles que, a continuación, van a profundizar en la primera fase de planificación que se mencionó dentro del proceso de autorregulación. De nuevo, se expone una imagen que guarde relación con una prueba de Escape Room, siendo esta imagen distinta a la de la primera sesión. Entonces, se les explica que hay que llevar a

cabo un plan para resolver la prueba y, para esto, es necesario hacerse preguntas, por lo cual, se solicita al alumnado que lleve a cabo las preguntas que considere. Una vez que hayan salido distintas ideas a raíz de la reflexión sobre la tarea, se plantea la meta que deben alcanzar (resolver el enigma) y se les pide que ellos mismos determinen el orden de los pasos. En este caso, deben recoger los siguientes elementos de un plan:

- 1) Objetivo: ¿Qué es lo que hay que conseguir?
- 2) Datos: ¿Qué es lo que tengo como punto de partida?
- 3) Estrategia: ¿Qué pasos he de dar para conseguir el objetivo?
- 4) Criterios: ¿Cómo puedo saber si está bien?

Esta tarea se ejemplifica en el anexo 12 con otro ejemplo de Escape Room de La Casa de Papel.

En segundo lugar, se enseña a elaborar analogías. Las analogías proporcionan un contexto de conocimiento organizado que hace que la información nueva sea almacenada como significativa. En este caso, se explica lo que es una analogía, simplemente diciendo se trata de buscar la relación entre varias cosas, razones o conceptos; y se trabaja concretamente la analogía del zoom, de manera que se explica un contenido yendo de lo más general a lo más particular, pudiendo así hacer inferencias importantes y conocer rasgos estructurales en un determinado campo. Por ejemplo, a la vez que se puede ejemplificar películas y series si se tiene en cuenta sus intereses, si se hiciese referencia a una asignatura como la lengua castellana, se puede partir de todas las características o cualidades que se les pueden adjudicar a una palabra dentro de la semántica, la gramática, la morfología... para terminar con la propia palabra, o incluso con las sílabas y los fonemas de esta. Así, se puede contemplar que todo gira en torno a un origen común, observando entonces dicha analogía y razón de ser.

En este caso, como se pretende aprender en base a sus intereses se muestra un ejemplo de esta actividad basado en la serie de los Simpson (anexo 13).

DURACIÓN

En esta sesión se dedican los primeros cinco minutos para aclarar que se va a comenzar a trabajar, además de con rutinas de pensamiento, con estrategias de enseñar y aprender a pensar. Entonces, se les explica lo que van a hacer en los siguientes cinco minutos. A continuación, se les deja quince minutos para concentrarse en cómo planificar la resolución del enigma propuesto, rellenando los pasos en una plantilla entregada previamente (anexo 14); otros diez minutos para explicar lo qué es una analogía y la analogía del zoom; diez más para explicar esta última a través de un tema de interés del alumnado, aclarando que también se puede hacer con respecto a las materias de la escuela; dejando entonces los últimos cinco minutos para rellenar la valoración de la sesión.

EVALUACIÓN

Se reflexiona sobre la sesión 4 y la sesión 5 mediante la escalera de metacognición únicamente en la quinta sesión. Sin embargo, aquí también puede evaluarse el aprendizaje registrando la sesión y su valoración en la plantilla que se observa en el anexo 14.

SESIÓN 5: IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y RESUMIR TEXTOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta quinta sesión son:

- Aprender a identificar ideas generales.
- Aprender a proponer titulares originales y prácticos.
- Aprender a reflexionar.
- Aprender a trabajar en equipo.
- Aprender a resumir de forma individual y grupal.
- Conocer los distintos puntos de vista.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta quinta sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Estrategias de enseñar y aprender a pensar.
- Lecturas de series o películas, así como otros temas de interés.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 5 (anexo 16).
- Bolígrafo.
- Escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta quinta sesión se enseña al alumnado dos cosas, siendo la primera identificar las ideas principales a la vez que también se les enseña a crear titulares para un texto, tratándose entonces la segunda y última tarea de aprender a resumir textos en grupos cooperativos a través de una rutina de pensamiento denominada Círculos de puntos de vista.

En primer lugar, se enseña a los estudiantes a identificar las ideas principales de un texto. Se trae a clase diversos textos que guarden relación con los intereses del alumnado, de forma que estos deben elegir uno en el que buscar las ideas principales (estrategias de enseñar y aprender a pensar). A continuación, una vez realizada esta primera tarea, se les pide que buscasen un titular para el texto (rutina de pensamiento). Al final, se comentan los distintos titulares, de forma que pueden aprender la utilidad de cada uno de ellos: reflejar la idea general, mantener al lector leyendo hasta el final porque entonces aparece la frase reflejada en el titular...

En segundo lugar, aprender a resumir textos en grupos cooperativos. Se organiza al alumnado en grupos y cada grupo debe ponerse de acuerdo y elegir uno de los textos de la actividad anterior. Entonces, cada uno se encarga de resumir un párrafo, de manera que una vez que todos los miembros del grupo hayan acabado, se valora cada resumen y tras la puesta en común de opiniones, se presenta un resumen conjunto como trabajo de

todo el grupo. En este caso, se desarrolla la capacidad de enfocar una situación desde distintos puntos de vista, viéndose realizada la tarea de aprendizaje de Círculo de puntos de vista, que consiste básicamente en poner en común las valoraciones del alumnado con el fin de que adquieran una visión mucho más diversa y variada, enriqueciendo su proceso de aprendizaje.

DURACIÓN

Los primeros cinco minutos se destinan a explicar la primera actividad y a dejarles tiempo para elegir la lectura sobre la que van a trabajar, a continuación, se les deja diez minutos para leer el texto y sacar tantas las ideas principales como el titular que proponen, dejando finalmente cinco minutos para poner en común dichos titulares. Después, se pasa a la segunda tarea, de forma que deben formar grupos y elegir la lectura que van a resumir, dedicando diez minutos a la explicación de la tarea y al trabajo individual, trabajando de forma colaborativa para proponer el resumen en los siguientes diez minutos. Esto se realiza a la vez que van rellenando la plantilla de la sesión (anexo 16). Los últimos diez minutos sirven para repasar a través de la escalera de metacognición lo aprendido tanto en esta sesión como en la anterior.

EVALUACIÓN

La sesión cuatro y cinco se repasan en esta quinta sesión mediante la escalera de metacognición, así como también se valora el desempeño del alumnado en la plantilla de seguimiento de esta sesión (anexo 16).

SESIÓN 6: HIPÓTESIS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta sexta sesión son:

- Aprender a crear hipótesis.
- Aprender a validar o desmentir hipótesis.
- Aprender a buscar información de forma fiable.
- Aprender a diferenciar las ocurrencias de la información válida y verdadera.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta sexta sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Estrategias de enseñar y aprender a pensar.
- Lecturas de series o películas, así como otros temas de interés.
- Recursos fiables para contrastar hipótesis.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 6 (anexo 18).
- Bolígrafo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sexta sesión se trabaja con el alumnado acerca de cómo aprender a crear y comprobar hipótesis, incluyendo dos rutinas de pensamiento denominadas Palabra-Idea-Frase y Semáforo.

En este caso, se enseña el procedimiento de comprobar hipótesis. Así, se puede usar un tema actual que en el momento esté generando mucho revuelo. Hoy en día, puede hablarse sobre el COVID19, puede plantearse hablar sobre las diversas vacunas y sus beneficios (anexo 17). En este caso, cada alumno expone las ideas que tiene sobre el tema propuesto, de forma que lleguen a una posible hipótesis, por ejemplo, “Todas las vacunas están produciendo trombos, a excepción de la Pfizer”. Para llegar a tales afirmaciones, el alumnado puede ayudarse de una estrategia denominada Palabra-Idea-Frase, la cual consiste en que los estudiantes deben pensar en concreto una palabra, una idea y una frase que les hayan resultado llamativas sobre el tema o que mejor expresen lo que saben, de manera que al final se ponen las distintas frases en común con el fin de generar con toda la clase las diversas hipótesis propuestas.

Una vez expuesta esta conclusión, se comienza a buscar información en recursos fiables con el fin de ver si las hipótesis propuestas son verdaderas o falsas, aportando razones fiables para declarar una cosa u otra. Una vez realizada la búsqueda, se pide al alumnado que recoja en color rojo aquellas hipótesis que son falsas, en naranja aquellas

que quedan dudosas (si las hay) y en verde las hipótesis verdaderas, como si de un semáforo se tratase. Se les enseña así tanto la rutina de pensamiento denominada Semáforo como la importancia de crear hipótesis a partir de datos, así como de corroborar o desmentir dicha hipótesis a raíz de datos más fiables.

DURACIÓN

Se dedican diez minutos a la explicación de la tarea y a la elección del tema sobre el que se van a plantear las hipótesis, diez minutos para proponer las hipótesis con ayuda de la rutina de pensamiento Palabra-Idea-Frase, quince minutos para desmentir o afirmar las propuestas, diez minutos para clasificar las hipótesis en los tres colores del Semáforo y, los últimos cinco minutos para valorar la tarea en la plantilla de seguimiento (anexo 18).

EVALUACIÓN

La evaluación de esta sesión se lleva a cabo mediante la plantilla de seguimiento (anexo 18), así como a través de la escalera de metacognición en la siguiente sesión.

SESIÓN 7: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta séptima sesión son:

- Conocer los distintos puntos de vista.
- Fomentar la empatía.
- Reconocer y valorar el esfuerzo de los demás.
- Conocer cómo dar y recibir valoraciones.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta séptima sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Estrategias de enseñar y aprender a pensar.
- Dos problemas fáciles y dos imposibles.
- Tabla “Estrategias para aprender de la evaluación”.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 7 (anexo 20).
- Bolígrafo.
- Escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Esta séptima sesión se centra en lograr que el alumnado aprenda de la evaluación.

En este caso, se hace referencia a la segunda sesión y cómo en esta se pregunta sobre la valoración del desempeño en la tarea del Escape Room. En este caso, se preparan cuatro problemas distintos: dos muy fáciles de resolver y dos muy difíciles o imposibles. La tarea consiste en los que los alumnos trabajen en grupos de seis, de forma que todos ellos deban responder individualmente a dos preguntas. Respecto a estos seis estudiantes de cada grupo, dos de ellos tienen que responder las preguntas fáciles, otros dos las preguntas difíciles y, los dos últimos, una pregunta fácil y otra difícil (anexo 19). Se les deja un margen para resolver las preguntas, de manera que una vez acabado el tiempo deben comentar entre ellos qué les ha parecido la tarea. A continuación, son ellos mismos quienes se dan feedback unos a otros, de manera que los que han realizado las preguntas fáciles corrigen a los que han hecho las preguntas difíciles, estos a los que han hecho una de cada, y estos últimos a los que han respondido las preguntas fáciles. Se les da a los alumnos y alumnas las siguientes estrategias de evaluación en función de los compañeros a los que tengan que evaluar:

Tabla 2*Sesión 7. Aprendizaje a través de la evaluación*

<i>ESTRATEGIAS PARA APRENDER DE LA EVALUACIÓN</i>		
Cuando las respuestas sean correctas	Cuando haya respuestas correctas e incorrectas	Cuando las respuestas sean incorrectas
- Mostrar aprobación y retroalimentación positiva.	- Reforzar los aspectos correctos de la tarea.	- Hablar sobre cómo se ha sentido haciendo la tarea.
- Pedir al sujeto que reflexione y analice lo que ha hecho para actuar correctamente.	- Pedir al sujeto que reflexione sobre qué ha podido hacer mal y qué bien.	- Pedir al sujeto que reflexione y analice lo que ha hecho para actuar incorrectamente.
		- Hablar sobre la dificultad de la tarea.

Nota. La tabla 2 muestra estrategias para aprender de la evaluación en función de si todas las respuestas son correctas, si son tanto correctas como incorrectas, así como si son solamente incorrectas.

Al final, se les explica que no todos han hecho las mismas tareas, habiendo algunas preguntas muy sencillas y otras muy difíciles. Así, se pretende que el alumnado aprenda que no siempre todo el mundo percibe las tareas de la misma manera, comprendiendo además cómo reconocer o mejorar el desempeño de los demás.

DURACIÓN

Primero, se organiza el aula en grupos de seis, ya sea por iniciativa del alumnado o por una propuesta de la orientadora educativa o profesional al cargo de la actividad, de forma que se les explica que cada integrante debe resolver dos problemas (diez minutos). A continuación, se les deja otros diez minutos para realizar los ejercicios y responder a la primera pregunta de la plantilla de seguimiento (anexo 20). Una vez realizado esto, se les explica a los estudiantes a qué compañero deben corregir y cómo, de forma que se dan el feedback entre ellos y responden a la segunda pregunta de la plantilla de seguimiento (quince minutos). Después, se les aclara tanto que no todos tuvieron los mismos ejercicios como el propósito de la tarea, en unos cinco minutos. Finalmente, se lleva a cabo en los últimos diez minutos una reflexión del aprendizaje de esta y la anterior sesión a través de la escalera de metacognición, así como se responde a la última pregunta de la plantilla de seguimiento.

EVALUACIÓN

La evaluación se realiza tanto con la plantilla de seguimiento (anexo 20) como con la escalera de metacognición de esta y la anterior sesión.

SESIÓN 8: PREGUNTAS CREATIVAS Y DIEZ VECES DOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta octava sesión son:

- Conocer los distintos puntos de vista.
- Promover un aprendizaje significativo, añadiendo ideas nuevas a las previas.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Aprender a reflexionar.
- Desarrollar la curiosidad.
- Conectar el contenido extracurricular con lo curricular.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta octava sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Escena o imagen de una serie o película, así como de otros temas de interés.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 8 (anexo 22).
- Bolígrafo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión, se trabajan dos rutinas de pensamiento: Preguntas creativas y Diez veces dos. La tarea consiste en exponer una imagen al alumnado de alguna película, serie u otro tema que les guste con el fin de que estos produzcan una lluvia de ideas sobre la escena. En este caso, para aplicar esta tarea al contenido educativo, se propone como ejemplo exponer la imagen de un animal de alguna serie o película que les guste con el

fin de que reflexionen. Se les permite entonces observar la imagen durante 30 segundos, pudiendo escribir individualmente 10 palabras, frases o preguntas sobre lo que observan, para, a continuación, ponerlo en común con toda la clase. Una vez que se han compartido las diversas ideas, se vuelve a observar la imagen durante 30 segundos y los estudiantes, individualmente, añaden las palabras, frases o preguntas de los compañeros que más les han gustado. Al final de la sesión, se responde a las preguntas y se profundiza sobre el conocimiento.

En este caso se plantea la imagen de Perry el ornitorrinco (anexo 21), con el fin de desatar la curiosidad del alumnado por sus cualidades, pudiendo introducir a los estudiantes en el aprendizaje de las características de los seres vivos (biología).

DURACIÓN

Se dedican cinco minutos de la sesión a explicar la tarea que se va a realizar, a continuación, se les presenta la imagen durante diez minutos para que se produzca la lluvia de ideas, compartiendo después las distintas palabras, frases y preguntas propuestas por todo el alumnado durante cinco minutos, y volviendo a dejar otros diez minutos para reflexionar y añadir las propuestas que se consideren. Después, se reservan quince minutos para responder las preguntas e inquietudes que han surgido en el alumnado y poder profundizar en el contenido, por ejemplo, hablando sobre los seres vivos y los mamíferos en el caso de plantear la imagen de Perry el ornitorrinco, así como se realiza una valoración de la sesión en los últimos cinco minutos (anexo 22).

EVALUACIÓN

La evaluación de esta sesión se lleva a cabo mediante la plantilla de seguimiento (anexo 22), así como con la escalera de metacognición planteada en la siguiente sesión.

SESIÓN 9: PUNTOS CARDINALES Y PIENSA Y COMPARTE EN PAREJA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta novena sesión son:

- Valorar la opinión del alumnado con respecto a las propuestas del centro.
- Generar un aprendizaje activo.
- Introducir al alumnado en su propio proceso de E-A.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Aprender a reflexionar.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta novena sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Propuesta del centro educativo.
- Plantillas con la brújula y sus puntos cardinales.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 9 (anexo 23).
- Bolígrafo.
- Escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión se trabaja primero con una rutina de pensamiento denominada Puntos cardinales y segundo con otra llamada Piensa y comparte en pareja. Con esta primera se pretende incluir al alumnado en la preparación y puesta en práctica de propuestas que se lleve a cabo en la escuela. Entonces, se les plantea una propuesta que se va a llevar a cabo en el centro educativo, de forma que se les entrega un papel en el que se ve reflejada una brújula donde aparezcan los puntos cardinales (E-O-N-S) en sus respectivas zonas. A continuación, se les explica que debajo de cada punto cardinal deben anotar ciertas ideas sobre la propuesta. Para empezar, se les propone comentar en la E qué es lo Emocionante o positivo de dicha propuesta, escribiendo a continuación en la O

lo preOcupante o los aspectos negativos que puedan sacar. Después, se les comenta que deben reflexionar sobre aquello que Necesitan saber para que la propuesta sea mejor, lo cual exponen donde la N. Y, por último, deben anotar donde la letra S una serie de Sugerencias para que la propuesta mejore.

En segundo lugar, esta tarea se lleva a cabo mediante la rutina de pensamiento Piensa y comparte en pareja, de manera que el alumnado reflexiona sobre la propuesta y debe compartir la opinión que plasma en la brújula con su compañero, trabajando en parejas y completando de nuevo los puntos cardinales de la brújula.

Al final, se propone una discusión donde el alumnado acuerda una serie de sugerencias de mejora para la propuesta, justificando el por qué y el cómo de estas.

DURACIÓN

Se les explica la tarea que deben realizar en los primeros cinco minutos de la tutoría, a continuación, se les expone la propuesta en los siguientes diez minutos dejándoles otros diez minutos para reflexionar de manera individual y cinco más para hacerlo en pareja. Se discuten finalmente las sugerencias y se escriben aquellas en las que el alumnado muestra un mayor consenso (diez minutos). Para finalizar, en los últimos diez minutos se realiza la escalera de metacognición de esta y la anterior sesión, llevando a cabo también la valoración final de la sesión en la plantilla de seguimiento.

EVALUACIÓN

La evaluación se realiza mediante el registro de esta actividad en la plantilla de seguimiento (anexo 23) y la escalera de metacognición de esta y la sesión previa.

SESIÓN 10: ¿QUÉ TE HACE PENSAR ESO?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta décima sesión son:

- Promover un aprendizaje significativo, conectando ideas previas con nuevas.
- Generar un aprendizaje activo.
- Aprender a reflexionar.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta décima sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Rutinas de pensamiento.
- Películas, series o temas de interés para el alumnado.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 10 (anexo 25).
- Bolígrafo.
- Escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En este caso, con la tarea denominada ¿Qué te hace pensar eso?, se presenta un concepto o imagen a partir del cual los estudiantes describen lo que piensan, de manera que se reúna información sobre conocimientos previos de cualquier materia o tema de interés para preparar el terreno para posteriormente introducir nueva información. Por ejemplo, se puede presentar un sarcófago, de manera que los estudiantes, en función de lo que saben, ya sea a raíz de estudiarlo o a través de otras fuentes, nos cuenten lo que conocen (anexo 24). Posteriormente, se van añadiendo más conceptos o imágenes para que estos vayan observando, describiendo y preguntándose: “¿Qué ves?, ¿Qué sabes?”. Entonces, se va haciendo una tabla con una lista de explicaciones y anotaciones que propone el alumnado, exponiendo sus sugerencias y anotándolas en la plantilla de seguimiento (anexo 24), de manera que a medida que va desarrollándose la sesión se van anotando los cambios y se promueve la discusión sobre las nuevas ideas. Esta lista invita

a realizar más investigaciones y a buscar más información. Además, al terminar la sesión, la tutora y la orientadora educativa ofrecen un feedback respecto a sus propuestas.

En este caso, como ejemplo se propone trabajar sobre Egipto y su historia, pudiendo adaptar esta sesión a algún otro tema de interés del alumnado como una serie o una película. Para hacer más fácil la tarea, se proponen en el anexo 24 distintas imágenes que hacen referencia a la historia egipcia, presentándose las imágenes durante la sesión una tras otra, con el fin de anotar progresivamente las ideas que propone el alumnado y ver cómo estas se van modificando en función de una mayor información, para finalmente proporcionar al alumnado un conocimiento adecuado sobre este ámbito.

DURACIÓN

Se explica la actividad en los primeros cinco minutos, después se presentan cinco imágenes o conceptos relacionados con un tema de interés para el alumnado de manera secuenciada (5 minutos cada imagen), comentando en este tiempo el alumnado qué sabe sobre lo que ve, así como escribiendo sus ideas a la vez en la plantilla de seguimiento (anexo 25). A continuación, se dedican los siguientes diez minutos para profundizar en el ámbito propuesto, validando y desmintiendo las ideas de los estudiantes. Para acabar, los últimos diez minutos se usan para responder a la última pregunta de la plantilla de seguimiento y valorar la sesión (anexo 25) y para realizar la escalera de metacognición, así como se les comenta que para la siguiente sesión deben preparar una exposición en grupos de 4-5 personas sobre alguna de las estrategias de aprendizaje expuestas con anterioridad, con total libertad sobre cuál usar o en qué contenido basarse, pero haciendo referencia a algún contenido curricular.

EVALUACIÓN

Se evalúa la sesión con las propuestas que se recogen del alumnado, así como con la valoración que hacen en la plantilla de seguimiento (anexo 25).

SESIÓN 11: APRENDIZAJE ACTIVO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta undécima sesión son:

- Identificar las diferentes estrategias de aprendizaje.
- Reflexionar sobre lo aprendido y promover un aprendizaje activo.
- Dar y recibir un adecuado feedback del trabajo realizado.
- Valorar el esfuerzo y aconsejar sobre mejoras.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta undécima sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Estrategias de enseñar y aprender a pensar y rutinas de pensamiento.
- Películas, series o temas de interés para el alumnado.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 10 (anexo 26).
- Bolígrafo.
- Escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Para esta undécima sesión, se pide al alumnado que, en función de las estrategias aprendidas anteriormente, expongan la que quieran con sus propios ejemplos en grupos de 4-5 personas. Se permite a los estudiantes ejemplificar su aprendizaje mediante alguna serie o película que les guste, o cualquier otro ámbito de interés, teniendo que hacer también una analogía con algún contenido del temario, tratando entonces tanto lo extracurricular como lo curricular. Para esta sesión se plantea la exposición de las propuestas por parte de todo el grupo y por turnos, pudiéndose ayudar de recursos como el PowerPoint y el proyector del aula.

El alumnado debe atender a las exposiciones de sus compañeros, rellenando la plantilla de seguimiento que se observa en el anexo 26.

DURACIÓN

Los primeros cuarenta minutos de la tutoría se destinan a la exposición del alumnado en función del número de grupos que exponen y a rellenar a su vez la plantilla de seguimiento recalcando los aspectos positivos del trabajo de cada grupo y los aspectos a mejorar (anexo 26). Los últimos diez minutos se reservan para llevar a cabo la escalera de metacognición.

EVALUACIÓN

La evaluación se realiza tanto con la plantilla de seguimiento (anexo 26) como con la escalera de metacognición.

SESIÓN 12 CONCLUSIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta última sesión son:

- Resolver las dudas y aclarar contenidos.
- Reflexionar sobre las competencias adquiridas.
- Realizar un resumen de lo aprendido.
- Valorar y plantear propuestas de mejora para el proyecto.

RECURSOS ESPECÍFICOS

Los recursos para esta última sesión son los siguientes:

- Proyector y PowerPoint.
- Estrategias de enseñar y aprender a pensar y rutinas de pensamiento.
- Plantilla de seguimiento y evaluación de la sesión 12 (anexo 27).
- Plantilla para la valoración final del proyecto (anexo 28).
- Resumen y reflexión de las distintas sesiones impartidas (anexo 29)
- Pegatinas para agradecer la implicación del alumnado (anexo 30).
- Bolígrafo y escalera de metacognición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta última sesión se llevan a cabo cuatro tareas. Primero, se plantea solucionar las dudas que hayan manifestado los estudiantes en las plantillas de seguimiento, así como aquellas que planteen en esta última sesión. Segundo, los estudiantes deben llevar a cabo una tarea denominada Antes pensaba..., ahora pienso..., la cual consiste en escribir las ideas iniciales que tenían sobre qué se aprende en esta intervención, observando lo que respondieron en el cuestionario inicial, exponiendo a continuación cómo sus ideas anteriores han ido cambiando como resultado de las distintas sesiones, viendo en qué ha mejorado su E-A. En tercer lugar, el alumnado en grupos pequeños debe responder las diferentes preguntas de la escalera de metacognición y representar el conocimiento adquirido durante toda la propuesta de intervención mediante una de las estrategias de representación del aprendizaje vistas en las primeras sesiones: Mapa conceptual, Mapa mental, Esquema e Infografía, realizando esta tarea en grupos de 4-5 personas, y reflejándola solo en una plantilla de seguimiento de un alumno del equipo; para finalmente conocer también las propuestas del resto de los grupos. El cuarto y último lugar, el alumnado realiza tanto una valoración de esta sesión (anexo 27) como una valoración general de la propuesta (anexo 28), además de recibir unos folios donde queda reflejado todo el aprendizaje impartido en todas las sesiones de esta propuesta (anexo 29), así como se les entregan pegatinas de los diversos intereses del alumnado que se han recogido con el cuestionario de la primera sesión como agradecimiento (anexo 30).

DURACIÓN

Se destinan diez minutos para resolver las dudas del alumnado, diez más para reflexionar sobre el conocimiento adquirido a través de la tarea Antes pensaba..., ahora pienso..., otros diez para representar el conocimiento adquirido en grupos de 4-5 personas planteándose la escalera de metacognición, dejando por último quince minutos tanto para observar las propuestas del resto de compañeros como para realizar la valoración de esta sesión y de la propuesta en general.

Se plantea la posibilidad de modificar la temporalización de la sesión en función de cómo se desarrolle esta, siendo siempre flexibles, pero más flexibles aún en este caso; ya que, el desempeño del alumnado es determinante en la temporalización de las tareas.

Por ejemplo, si hubiese pocas dudas se puede ganar tiempo para realizar una valoración más detallada de las sesiones.

EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a través de la explicación del alumnado de cómo esta propuesta ha cambiado su aprendizaje, de las representaciones del aprendizaje que uno de los integrantes del grupo entrega en su plantilla de seguimiento, de la valoración de la sesión que aparece también en esta (anexo 27) y en la valoración general de la propuesta (anexo 28).

EVALUACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA

La evaluación de las diferentes sesiones se realiza, entonces, a través de las plantillas de seguimiento de cada sesión, las escaleras de metacognición, la recogida de las actividades que se realizan, así como a través de una valoración final.

5. Conclusiones

5.1. Reflexión sobre la propuesta de intervención

Como se suele decir: “Quién no conoce su historia está condenado a repetir sus errores”. Es por ello por lo que es muy importante dar a conocer al lector el porqué de esta propuesta de intervención y no hay mejor forma para introducir al lector en esta propuesta de intervención que darle un buen viaje por la historia, que comprenda de donde se ha partido y hasta donde se ha llegado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, se comienza hablando en el marco teórico sobre pioneros de las teorías de aprendizaje para después concluir con la importancia del proceso de aprender a aprender en las escuelas.

Entonces, el proceso de innovación es esencial, siendo la orientadora educativa una formadora in situ del profesorado, mejorando la calidad de la enseñanza a través de la potenciación de sus habilidades y ofreciéndoles estrategias innovadoras para alcanzar

un mayor bienestar del alumnado, teniendo en cuenta tanto el cambio como el proceso innovador que este lleva implícito (Hernández, 2018).

La labor tan importante que ejerce la orientadora en el centro educativo es entonces de gran complejidad, ya que parte de la función de las orientadoras educativas es ayudar al profesorado en el diseño y desarrollo curricular, en el análisis y valoración de las necesidades, en la planificación escolar y, en último lugar, pero de la misma importancia que el resto, en la implementación y seguimiento de proyectos de innovación educativa (Boza Carreño et al, 2007).

Es entonces uno de los objetivos prioritarios en el proceso de cambio el aprendizaje, viéndose este sustentado a través de una buena práctica docente en el aula, donde el entorno se caracterice por ser crítico y estimulante, llevando la enseñanza más allá de las propias paredes que encierran el aula. Así, como dicen Lomba Portela y Pino Juste (2017), es esencial contemplar tanto la implicación de nuevos métodos de E-A como enganchar al alumnado a través de su implicación en su proceso de formación y aprendizaje. De manera que, además, como mencionan los autores, sea necesaria también una mayor colaboración y concienciación por parte de toda la comunidad educativa (Lomba Portela y Pino Juste, 2017).

Sin embargo, todo este proceso de cambio y mejora se ha visto obstaculizado, como evidencian Garoz Sanjuan y Resina Jiménez (2020), con la aparición de la pandemia, viéndose la necesidad irrevocable de retomar un aprendizaje presencial, observando cómo sobre todo dentro de la orientación educativa se han visto perjudicadas aquellas tareas relacionadas con la identificación y evaluación de las necesidades específicas y educativas de los estudiantes, siendo imprescindible, una detección temprana de dichas necesidades con el fin de favorecer el proceso de E-A a toda la diversidad educativa. En este caso, en el instituto donde se plantea esta propuesta de intervención, la pandemia sirvió para hacer más notables esas necesidades de E-A que manifestaba el alumnado, por lo cual se comenzó la iniciativa de trabajar con el alumnado dichas carencias para posteriormente, durante el período de prácticas del alumnado del máster, seguir profundizando en ellas hasta crear una propuesta de intervención.

5.2. Limitaciones de la propuesta de intervención

Tras las anteriores reflexiones, es decir, una vez que la teoría está planteada, es entonces cuando se puede empezar a trabajar y, por ende, cuando pueden surgir problemas que pueden estar enfocados al centro en particular donde se pretende llevar a cabo la iniciativa.

En este caso, la principal limitación del trabajo ha sido el tiempo, ya que además de que la propuesta de intervención debe plantearse con el fin de empezar a principio de curso y no a finales, las alumnas en prácticas no están el suficiente tiempo en el centro como para poder llevar a cabo la propuesta de intervención al completo.

Otra limitación, además, puede ser la falta de implicación de toda comunidad docente, ya que muchas de las familias ni si quiera acuden al centro cuando se les pide, ofreciendo además a sus hijos la posibilidad de faltar en el instituto.

5.3. Futuras líneas de actuación

En relación con las futuras líneas de trabajo, se pretende integrar estos hábitos de pensamiento en el currículum, para lo cual la tutora del alumnado debe introducir las técnicas aprendidas en la sesión de tutoría en sus clases, lo cual se ha empezado a plantear en sesiones como la 3, la 4, la 8 y la 11, observando en la primera distintos Mapas Conceptuales, Mapas mentales, Esquemas e infografías relacionados con las materias, proponiendo también en la segunda trabajar en la lengua castellana la analogía del zoom, reflexionando en la tercera sobre la imagen de un ornitorrinco (biología: seres vivos) y observando en la cuarta una serie de exposiciones sobre representaciones de estrategias de aprendizaje (Mapas conceptuales, Mapas mentales, Esquemas e Infografías) basadas en el interés del alumnado y a su vez relacionadas con el contenido curricular. Se trata, entonces, tanto de transferir el conocimiento como de fomentar las conexiones entre varias áreas curriculares, pudiendo llevar a cabo estas técnicas tanto dentro del currículum como dentro del aprendizaje para toda la vida.

Por ejemplo, en referencia a la sesión número 4 (Planificación de una actividad y elaboración de analogías), cuando se habla de la analogía del zoom y cómo en la

asignatura de lengua se pueden llevar a cabo tareas como realizar una analogía desde componentes más globales de una palabra como la semántica hasta componentes más específicos como sílabas y fonemas, se puede enseñar también nuevos conocimientos como el concepto de discrecionalidad. Es decir, el lenguaje humano está formado por unidades discretas, de manera que una oración está formada por palabras, que a su vez están formadas por unidades más pequeñas (sílabas y fonemas). También, para ampliar y enriquecer el conocimiento se les puede llevar a exposiciones donde se hable del lenguaje.

Además, concretamente en el aula en el que se lleva a cabo la propuesta de intervención se observó que el alumnado presentaba cierto estrés ante la presencia de exámenes o pruebas de especial importancia y dificultad. Para ello, para futuras líneas de trabajo se propone concienciar al alumnado sobre el estrés ante los exámenes con propuestas como la que se encuentra en el anexo 32.

Por último, debido a las características del centro, ya que el alumnado tiene distintos niveles curriculares, se observa que cuando los estudiantes realizan la valoración final de la propuesta de intervención todos exponen que les han gustado las distintas sesiones, pero en el apartado de propuestas de mejora se observa una gran variedad de respuestas, desde alumnos que piden tareas más fáciles hasta alumnos que piden una mayor dificultad, habiendo también aquellos que a dicho nivel ven perfectas las tareas.

En referencia a lo anterior, se propone conocer en futuras tutorías las posibles necesidades específicas de apoyo de cada estudiante y trabajar en función de las características de cada alumno y alumna para construir capacidades y habilidades específicas, con el fin de, como propone Kelly (1955), adaptar el contenido a cada sujeto según su experiencia, mejorando así la calidad del aprendizaje de los estudiantes en cualquier centro educativo. Para esto último, teniendo en cuenta los resultados que han tenido las investigaciones basadas en los modelos mentales de Johnson-Laird como, por ejemplo, el estudio de Fernández Ferrer et al. (2019) sobre fosilización (proyecto a través del cual se recogió información sobre las distintas dificultades del alumnado con el fin de poder crear propuesta de mejora), surgiría la necesidad de profundizar sobre el conocimiento que pueden aportar estos modelos mentales para alcanzar una mayor promoción de competencias dentro de la comunidad educativa, adaptadas a cada alumno,

apoyando entonces la idea de poder ofrecer un aprendizaje activo en función de cada alumno o alumna y sus necesidades específicas de apoyo.

5.4. Retos futuros

En relación con los retos futuros, hay que concienciar al profesorado sobre la importancia de trabajar estas estrategias metacognitivas y conductuales de E-A, partiendo de una colaboración y coordinación de toda la comunidad educativa.

Es imprescindible concienciar a la comunidad para que eleven la mirada al escenario educativo donde van a desarrollarse y evolucionar los alumnos para prepararse para una futura vida adulta. Para implicar a toda la comunidad, primero las orientadoras educativas deben mentalizarse con la idea de que pueden ir mucho más allá, de manera que la innovación consiste en valorar continuamente su desempeño, cómo enseñan y cómo se adaptan al desarrollo del alumnado. La concienciación y la implicación en la escuela funcionan como método de mejora y reflexión que permite una adecuada innovación con el fin de crear una calidad de la enseñanza que beneficie a toda la comunidad (García Cruz y Pazos Pacheco, 2020).

En relación con los retos futuros y posibles mejoras de la propuesta de intervención, se plantean concretamente una serie de propuestas para seguir desarrollando esta intervención. Mientras que las primeras ideas surgen de las tarjetas planteadas por Coral Elizondo, experta en innovación educativa inclusiva, en su reflexión sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), las segundas han surgido de la lectura de los distintos artículos y manuales reflejados en las referencias, como de propuestas educativas reflejadas en el Máster del Profesorado.

En primer lugar, partiendo de las tarjetas de Coral Elizondo, se podría plantear barajar otra serie de opciones para trabajar con el alumnado en función de sus necesidades específicas de apoyo, así como plantear en las sesiones ciertos aspectos de su proyecto de inclusión con el fin de enriquecer la propuesta de intervención. Así, se propone las siguientes mejoras.

Primero, crear un portafolio de talentos donde el alumnado pueda recibir premios en función de los talentos alcanzados.

Segundo, implicar más al alumnado en el diseño de actividades, de forma que se incluyan ciertas iniciativas como el aprendizaje-servicio, siendo este una forma de aprender a través de un servicio a la comunidad, uniendo éxito educativo y compromiso social: aprender cómo ser competente siendo útiles para el resto (Battle, 2010). Esta poderosa iniciativa permite al alumnado tanto transformar la realidad a través de propuestas de mejora como reflexionar sobre la experiencia (Aramburuzabala, 2013), provocando que, como dicen Alonso Sáez et al. (2013): “la creatividad y el potencial competencial desarrollado y reflejado por el alumnado no se quede dentro de los despachos o atrapado en un disco duro, sino que traspasa esas fronteras para convertirse en un aporte real a las necesidades sociales que tienen los socios comunitarios”.

Tercero, crear entornos predecibles y seguros con los que se pueda anticipar aquello que se va a llevar a cabo. En este caso, donde se propone realizar la intervención en su plenitud, se podría incluir la iniciativa de crear un calendario donde se explique lo que se va a llevar a cabo con fechas y horarios, así como identificar las metas y los objetivos de forma clara en cada una de las sesiones que se lleven a cabo.

Cuarto, proponer distintas formas de agrupamiento (pareja, grupos...) variando las combinaciones con el fin de que el alumnado aprenda tanto a trabajar a través de distintas organizaciones como con toda la diversidad del alumnado.

Quinto, debido a las características particulares del centro, las distintas culturas y los distintos niveles curriculares, se podría proponer la inclusión de distintos idiomas, imágenes, un lenguaje más sencillo...

Sexto, respecto a las características del centro, y que como evidencian Etxeberria y Elosegui (2010) el alumnado no siempre muestra mucha iniciativa por contar sus dificultades, en futuras ocasiones el profesorado podría prestar más atención al alumnado en este aspecto.

Séptimo, activar conocimientos previos, realizar un adecuado aprendizaje significativo. En este caso, aunque se conoce lo que han aprendido antes los alumnos en relación con los hábitos de estudio, simplemente se recoge este conocimiento para tener en cuenta qué trabajar, pero no se menciona ni se dedica un espacio para después utilizarlo como base para adquirir nuevos aprendizajes.

Octavo, usar relojes de arena o recursos tecnológicos con el fin de gestionar más fácilmente el tiempo.

En segundo lugar, partiendo de la lectura de distintos artículos y manuales, así como de propuestas educativas reflejadas en el Máster del Profesorado, se propone lo siguiente.

Primero, además de que el profesorado preste más atención al alumnado, como se plantea anteriormente, trabajar con las posibles dificultades que tiene el alumnado del centro educativo donde se presenta la propuesta de intervención, ya que como dice Kelly (1955) cada sujeto le da sentido a su propia experiencia, siento entonces una buena idea llevar a cabo una iniciativa para construir capacidades y habilidades en función de las características de cada estudiante y mejorar así la calidad de aprendizaje del alumnado de este centro.

Segundo, transmitir una adecuada formación al resto de compañeros a través de los coordinadores de formación (COFO) del centro.

Tercero, incluir a la familia, ya que ocupan una parte sustancial de su entorno y pueden llegar a ser grandes aliados para afianzar este tipo de intervenciones y el aprendizaje para toda la vida que supone la adquisición de estas competencias de E-A.

Cuarto, mobile learning, es decir, el uso de contenidos de internet en dispositivos electrónicos móviles como tabletas o teléfonos como estrategia educativa. Este método fomenta tanto la construcción de conocimiento como el auto-aprendizaje. En este caso se podría proponer realizar evaluaciones del contenido aprendido a través de juegos online como el Kahoot. Este juego podría hacerse si cada alumno dispone de teléfono o Tablet,

así como si se prefiere planteando las preguntas del Kahoot a través del proyector y optando por cuantificar las respuestas del alumnado de manera escrita.

En referencia a esta propuesta, también se fomentaría el pensamiento computacional, es decir, en relación con la competencia de aprender a aprender, aplicar herramientas y técnicas de la informática y las tecnologías para fomentar una adecuada comprensión y razonamiento, así como el pensamiento crítico para hacer frente a problemas de distinta índole.

Quinto, fomentar el flipped classroom, modelo pedagógico en el que se propone realizar el procedimiento de aprendizaje fuera del aula, de manera que se usa el tiempo de las clases para potenciar otros procesos de aprendizaje, así como para poner en práctica el conocimiento adquirido en casa. Para poner en práctica lo aprendido, esta propuesta podría compaginarse con la anterior, por ejemplo, viendo el contenido aprendido a través de distintas preguntas que se expondrían en el Kahoot.

Sexto, realizar actividades como el Breakout EDU, el cual consiste en impartir una experiencia de aprendizaje basada en la resolución de retos, enigmas y problemas conectados al currículum. Aunque tanto el Escape Room como el Breakout EDU son actividades lúdicas de aprendizaje, en el primer caso se plantea escapar de una habitación, mientras que en el segundo se plantea obtener unos códigos secretos para abrir una caja misteriosa. En esta propuesta de intervención se ha planteado una prueba de un Escape Room, pero también se podría llevar a cabo un Breakout EDU.

6. Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Aja, D., Alonso, A., Diego, R., Ramos, L., San Martín, M., Sousa, M., Villalazán, M. y Zorrilla, R (2017). *Rutinas de Pensamiento*. Salesianos Santander.
- Alexander, P. A., Edwards, A. J., Goetz, E. T. y Weinstein, C. E. (2014). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. California, Elsevier.
- Alonso Sáez, I., Arandia Loroño, M., Gezuraga Amundarain, M., Martínez Domínguez, B. y Martínez Domínguez, I. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2 (2), 195-216. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2 (2), 5-11. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Aristizabal-Almanza, J. L., Ramos-Monobe, A., y Chirino-Barceló, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 319-344. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.16>
- Arnkoff, D.B. (1980). *Psychotherapy from the perspective of cognitive theory*. En J.M Mahoney (ed.) *Psychotherapy Process*. N.Y. Plenum Press.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1 (1-10).
- Balsalobre Aguilar L. y Herrada Valverde, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Barclay, J. R. (1983). A meta-analysis of temperament-treatment interactions with alternative learning and counseling treatments. *Developmental Review*, 3 (410-443). [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90023-0](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90023-0)
- Barker, K., Humphries J., Nosworthy, M., Sinclair, C. y Whitton, D., (2016). *Learning for teaching: Teaching for learning*. Cengage, Melbourne.
- Barrios, Á., Gutiérrez, H., Muñoz, Y. y Simón, C. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 8 (2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Batlle, R. (2010). *Aprendizaje-servicio: Compromiso social en la acción*. Santillana activa.
- Beltrán (1984), J. *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- Bisquerra Alzina, R., Filella Guiu, G. y Pérez Escoda, N. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Qurrriculum*, 22, 55-71.

- Botella, L. y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Boza Carreño, A., Salas Tenorio, M y Toscano Cruz, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *En Clave Pedagógica, Revista Internacional de Investigación e Innovación educativa*, 9, 111-131.
- Broadbent, J., y Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bruner, J.S (1956). A cognitive Theory of Personality. *Contemporary Psychology*, 1, 356-357.
- Camacho Segura, R. (2007). *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST Editorial.
- Castellaro, M., y Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Clarke, S. (1999). Using Personal Construct Psychology with Pupils Who Experience Emotional and Behavioural Difficulties-A Case Study. *Child and Adolescent Mental Health*, 4(3), 109-116. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00261>
- Cobos Cedillo, A. y Martín Toscano, J. (2011). *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación "Educar y Orientar en la Diversidad"*. Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación Educativa en Andalucía.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. *En L. Moll, (Ed.), Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 89-110). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- Cortés-Florín, E. M, Ferrer-Aracil, J. y Mohedano Menéndez, R. (2020). La experiencia del aprendizaje-servicio con el alumnado de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante. *In Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, 2020*, 333-342.
- Cuevas Jiménez, A. (2019). La superación de la concepción y práctica tradicional del rendimiento escolar desde la perspectiva del desarrollo en Vigotsky. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 23(1), 284-393.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L., Lieberman, A., y Zuckerman, D. (1991). *Early lessons in restructuring schools*. New York, NY: Teachers College. National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching. (ED 339 114).
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Di Vesta, F. J. (1987). *The cognitive movement and Education*. En J.A. Glover y R.R. Ronning: Historical foundations of educational psychology. Nueva York. Plenum press.
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 167-181.

- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical practice studies*, 1(1), 5-32.
- Eliana Cardona, M., Jiménez Narváez, M.M. y Tabares López, E. (2019). La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud y el concepto de ambiente en investigaciones en ciencias naturales: avances de una revisión de literatura. *Bio-grafía*, 1047-1056.
- Elosúa, M. R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Narcea.
- Escarbajal Frutos, A., Guirao Vives, I., & Sánchez Hernández, M. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>
- Fernández Ferrer, G., Gómez Loarces R. y González García, F. (2019). Evolución de los modelos mentales sobre fosilización tras el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16 (2), 2102.2-2102.14. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2102
- Fernández Rey, E. Rodicio García, M. L. y Sobrado Fernández, L.M. (2012). Orientación educativa. Nuevas perspectivas. *Biblioteca Nueva*, 16 (2) 376-378.
- Filippi, S., Carboni, E., Terenzi, F., Zangrando, V., Azaola, C., Messiou, K., Czekaj-Kotynia, K. y Szczecińska, J. (2015). *Intercultural mentoring tools to support migrant integration at school. Lessons learnt and future perspectives*. Oxfam Italia.
- Gairín Sallán, J. y Torres Bravo, L.D. (2019). Detección de modelos mentales como posibilidades semánticas para el análisis del pensamiento social. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, 21, 159-174. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2019.21.9>
- García Cruz, E. y Pazos Pacheco, N. (2020). Una escuela que se reinventa: el proceso de cambio hacia la innovación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 153-168. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9510>
- Garoz Sanjuan J. Á., y Resina Jiménez, C (2020). ¿Cómo han respondido los centros educativos ante la pandemia del Covid 19? Educación Infantil, Primaria y Secundaria y los servicios de Orientación Educativa. *Aularia*, 10(1), 45-52.
- Genovard, C., y Gotzens, C. (1981). Introducción histórica a la Psicología de la Educación en EEUU. *Revista de Historia de la Psicología*, 2 (4), 337-354.
- Gil López, Y., Pardo García, Y., Peraza Zamora, C., y Soler Cruz, L. O. (2017). Caracterización de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 12(1), 4-11.
- Gordillo Álvarez-Valdés, M. V. (1993). *Manual de orientación educativa*. Alianza.
- Gordon, J. y Greenidge, J. (1999). Europa: El fracaso escolar y sus consecuencias. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4-8.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista colombiana de Psicología*, 17, 147-160. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80411803011.pdf>

- Ivey, A. E. (1976). Counseling psychology, the psychoeducator model and the future. *The Counseling Psychologist*, 6(3), 72-75.
- Johnson-Laird, P. N. (2006). *How We Reason*. New York: Oxford University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (2010a). Mental models and human reasoning. *PNAS*, 107 (43), 18243-18250. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1012933107
- Johnson-Laird, P. N. (2010b). Against logical form. *Psychologica Belgica*, 50 (3 y 4), 193- 221. <http://doi.org/10.5334/pb-50-3-4-193>
- Kelly, G. (1955). *Personal construct psychology*. Nueva York: Norton.
- Kelly, G. (1995). *The Psychology of Personal Constructs*. Routledge.
- Kimble, G.A. (1971). *Conducta y aprendizaje*. Trillas.
- Krasner, L., y Ullmann, L. P. (1967). *Research in Behavior Modification; New Developments and Implications*. New York: MacMillan.
- Krumboltz, J. D. (1966). Behavioral goals for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 13(2), 153-159.
- Labarrere, A. (1998). *Vigotsky y la educación*. Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A.C., Puebla, México.
- Latorre, M. (2010). *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad*. Editorial Marcelino Champagnat.
- Lomba Portela, L. y Pino Juste, M. R. (2017). Dificultades de los docentes en procesos de cambio y mejora en escuelas. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, (5), 132-137. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2457>
- Luna, F. (2016). *El alumnado inmigrante en Euskadi: Características y análisis de resultados*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).
- Martínez Ten, L., Tuts, M., y Pozo Serra, J. (2013). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Consejo de la Juventud de España.
- Mayor Sánchez, J. (1981). Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva. *Análisis y modificación de conducta*, 6, (11-12).
- Mischel, W. (1980). *George Kelly's anticipation of Psychology: A personal tribute*. En J.M Mahoney (ed.) *Psychotherapy Process*. N.Y. Plenum Press.
- Moreira, M. A. (2002). *La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, la Enseñanza de las ciencias y la investigación en el área*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreno-Jiménez, B. (1985). La psicología de los constructos personales: historia, presupuestos y alcance de una teoría. *Estudios de Psicología*, 6(23-24), 55-65.
- Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos. *Encuentros sobre Educación*, 1, 81-106.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Navarro Gómez, N. y Trigueros Ramos, R. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de

- secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11 (1), 137-150.
<http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v11i1.2230>
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Torrecilla-Sánchez, E., y Zangrando, V. (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 13-13.
<https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Pagé, M., Provencher, J. y Ramirez, D. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Piaget, J. E. A. N. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Creative Commons Attribution-Share Alike*, 3, 1-13.
- Plazas, E. A. (2006). BF Skinner: la búsqueda de orden en la conducta voluntaria. *Universitas Psychologica*, 5(2), 371-384.
- Repetto Talavera, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rivas, F. (1986). *La situación educativa*. Madrid. Alhambra.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 477-489.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-23.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50.
- Ruíz López, M. N. (1992). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *Revista de Trabajo Social*, 12 (1), 156-160.
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. 2002. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Sánchez Sánchez, R. (2019). Aspectos del reporte Plowden y la teoría de Piaget en la educación. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(3), 10.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 9-13.
- Skinner, B. F. (1988). *The selection of behavior: The operant behaviorism of BF Skinner: Comments and consequences*. CUP Archive.
- Soca Guevara, E. B. (2015). El trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 7(2), 122-131.
- Torre Puente, J.C. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365002.pdf>

- Truneckova, D., y Viney, L. L. (2012). Personal construct psychology model of school counselling delivery. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 431-448. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.718739>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Unicef. (2012). *Estado mundial de la infancia 2012: Las niñas y los niños en un mundo urbano*. UNICEF. <https://www.refworld.org/es/docid/4f7c6c112.html>
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10 (2 y 3), 133-170.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo, Barcelona.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Walz, G. R. y Benjamin, L. (1979). *A Futuristic Perspective for Counselors*. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.

Referencias legislativas

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 105, 2 de junio de 2016, 12658-13458.

ORDEN ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 189, de 2 de octubre de 2017, 26094-26095.

ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19629-19636.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19661-19718.

Webgrafía

El Espectador Imaginario (mayo, 2012). <http://www.elespectadorimaginario.com/juego-de-tronos/>

El Espectador Imaginario (octubre, 2016). <http://www.elespectadorimaginario.com/stranger-things/>

El Espectador Imaginario (septiembre, 2011). <http://www.elespectadorimaginario.com/pages/septiembre-2011/dossier-harry-potter.php>

Mon Petit Coin D'Éducation (13 de enero de 2020). https://coralelizondo.wordpress.com/2020/01/13/tarjetas-dua-2020_objetivoinclusion/

TeensHealth from Nemours (julio de 2018). <https://kidshealth.org/es/teens/test-anxiety-esp.html>

Anexos

ANEXO 1

Las respuestas son **anónimas**.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en sus respuestas.

Por favor contesta a todas las preguntas. Muchas gracias.

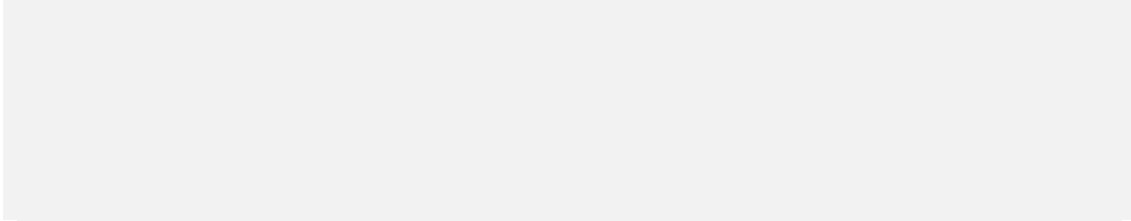
- 1. ¿Cómo llevas a cabo las tareas (deberes, trabajos, estudio...) del instituto?
¿Utilizas alguna estrategia (esquemas, resúmenes, subrayado...)?**

- 2. ¿Has aprendido algún tipo de estrategia para mejorar tu estudio, tu comprensión o tu planificación a lo largo del curso?**

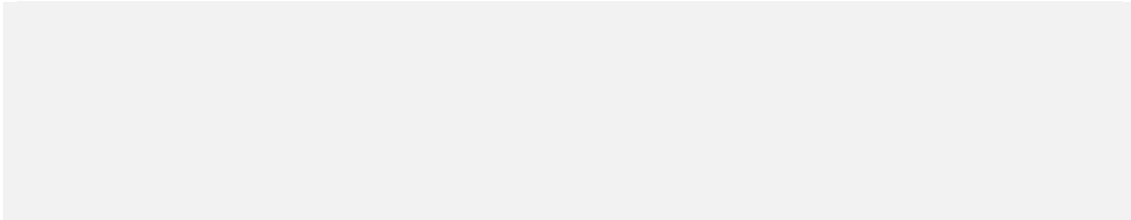
- 3. ¿Crees que es posible mejorar tu forma de trabajo y estudio? ¿Se te ocurre alguna manera?**

- 4. ¿Te gustaría aprender nuevas estrategias de aprendizaje que te ayuden a estudiar y a realizar las tareas?**

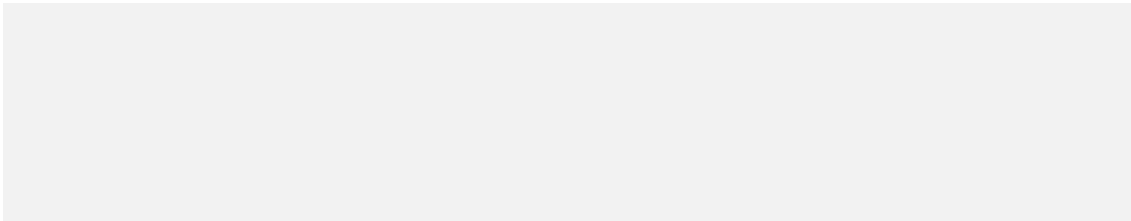
1. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Nombra de 1 a 5 cosas.



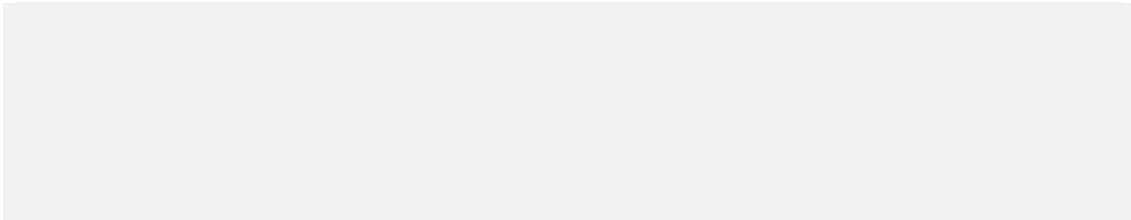
2. Nombra de 1 a 5 películas que te gusten mucho.



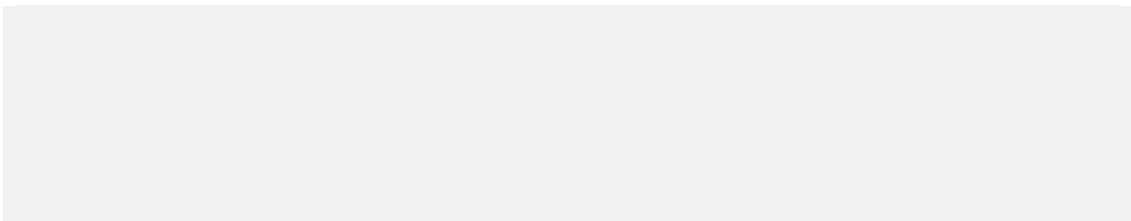
3. Nombra de 1 a 5 películas de dibujos animados que te gusten mucho.



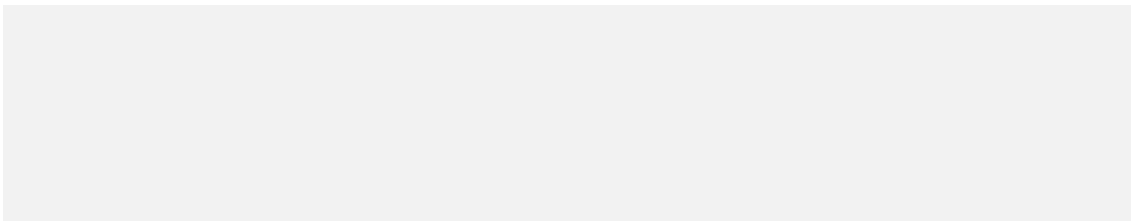
4. Nombra de 1 a 5 series que te gusten mucho.



5. ¿Cuáles son tus deportes preferidos? Nombra de 1 a 5 deportes.

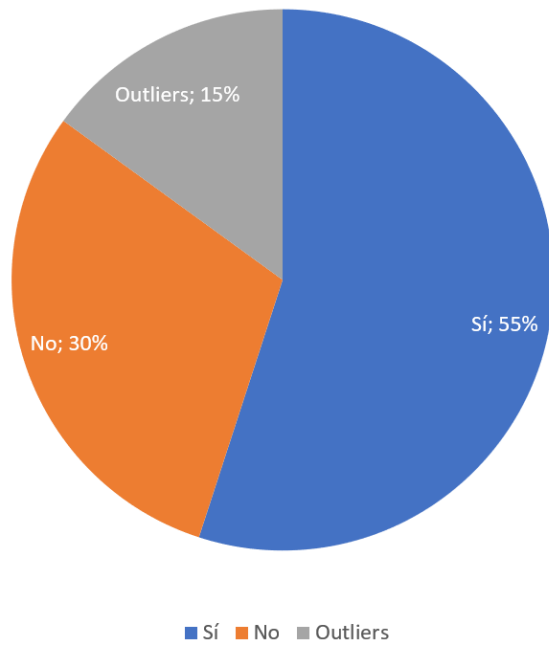


6. ¿Has visto la serie de la Casa de Papel? ¿Te gusta?

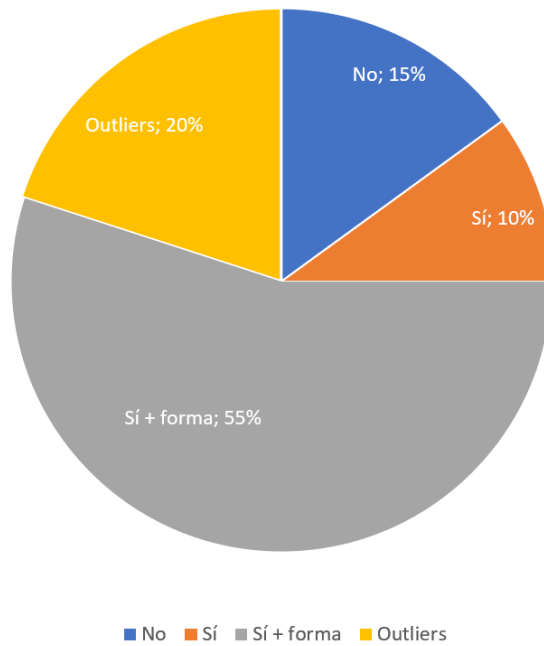


ANEXO 2

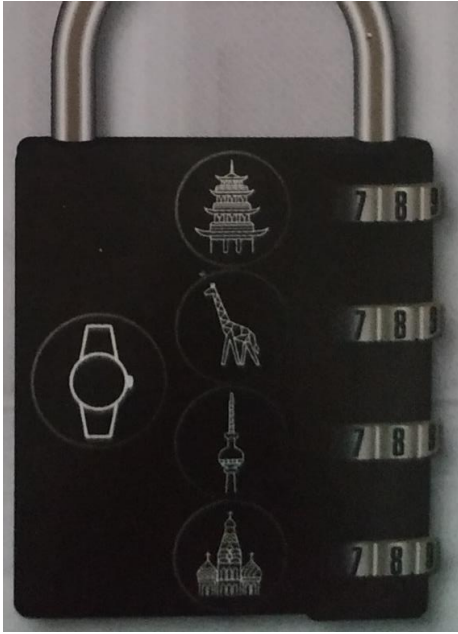
¿TE GUSTARÍA APRENDER NUEVAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?



¿CREES QUE PUEDES MEJORAR TU FORMA DE ESTUDIO?



ANEXO 3



ANEXO 4

(1) 

(4) 



LA CASA DE PAPEL

Con el candado (1), los personajes (2), las diferencias horarias (3), la idea de que los actores están en Madrid (hora: 5:00) (4), ¿qué se os ocurre?

(2) 

(3)

DIFERENCIA DE HORARIO CON MADRID	
TOKIO ●	-4
DENVER 🇺🇸	+8
NAIROBI 🇰🇪	+2
MOSCÚ 🇷🇺	+2
BERLÍN 🇩🇪	+0

ANEXO 5

NOMBRE:

FECHA:

<u>SESIÓN 2</u>
<u>TAREA 1</u>
¿Qué ves? Describe sin interpretar.
¿Qué ideas te pasan por la mente con la imagen?
¿Qué preguntas te vienen a la mente?
Habla con tu grupo sobre las 3 cuestiones anteriores.
<u>TAREA 2</u>
Escuchad y responded a las preguntas que se os planteen... ¡EMPIEZA EL JUEGO!
<u>REFLEXIÓN FINAL</u>
¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?
¿Habéis conseguido descifrarlo? ¿Qué cambiarías si lo volvieras a hacer?

ANEXO 6



ANEXO 7



ANEXO 8

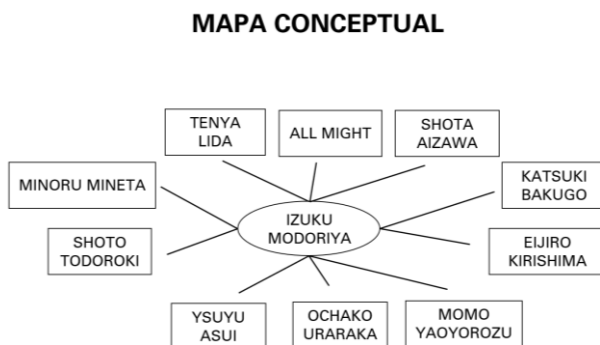
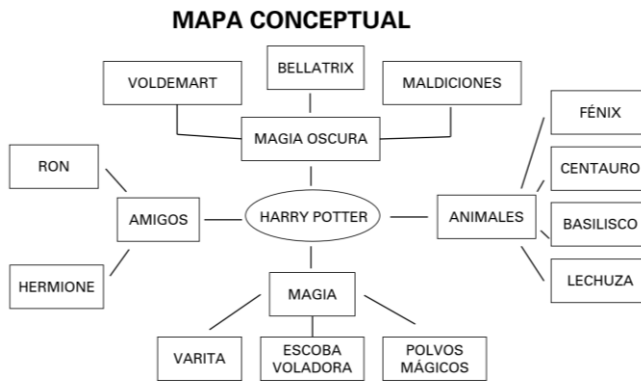
Tabla 3

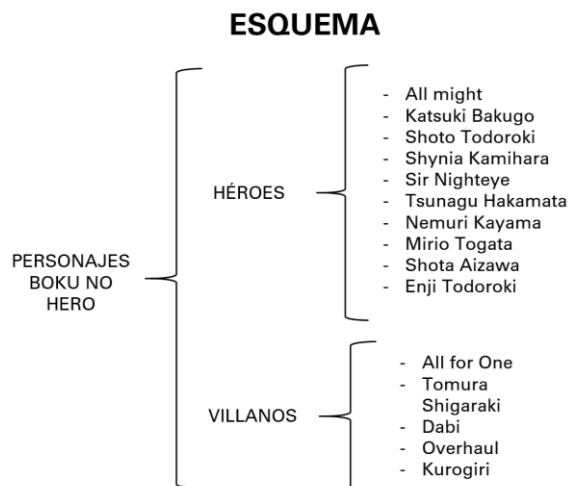
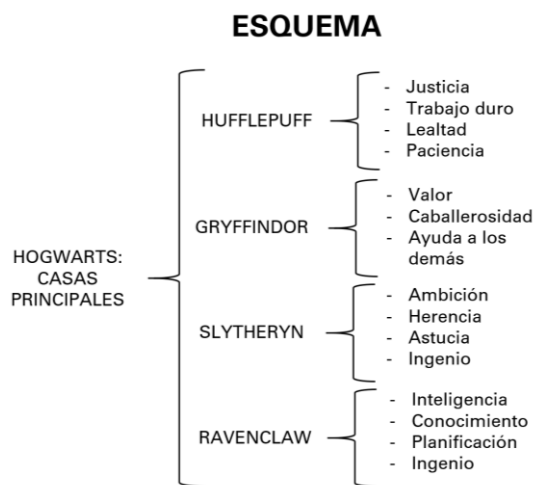
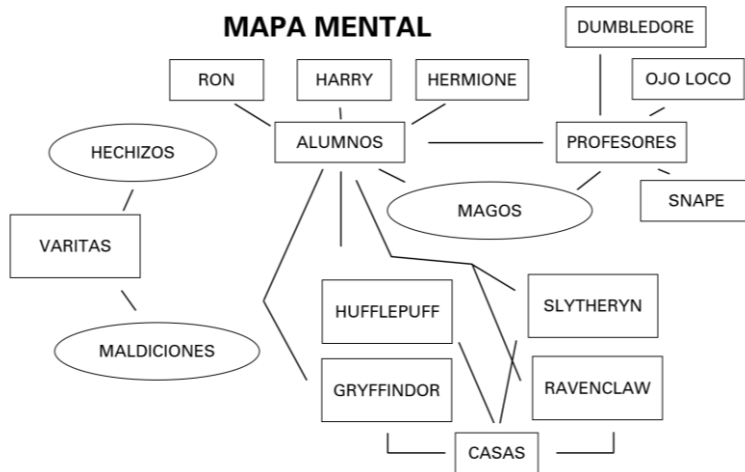
Sesión 3. Ejemplificación tarea 1

¿Qué se te ocurre sobre pensar al ver esta imagen?
Creo que tienen miedo de lo que hay en frente. Parece que la gente está asustada, seguramente de aquello que las ha causado las heridas a algunos.
¿Qué preguntas o qué aspecto de este tema despierta tu interés?
¿Qué hay al otro lado de la pantalla? ¿A qué tienen miedo?
¿Qué te gustaría saber sobre esta serie/película (cómo se llaman los actores, si está basada en hechos reales...)? ¿Cómo podrías averiguar dicha información?
Me gustaría saber quién les ha hecho las heridas, a quién tienen miedo... La información la podría averiguar o bien buscando en internet o bien viendo la serie de Stranger Things.

Nota. La tabla 3 muestra cómo se podría ejemplificar la tarea 1 de la sesión 3: Pienso-Me intereso-Investigo.

ANEXO 9

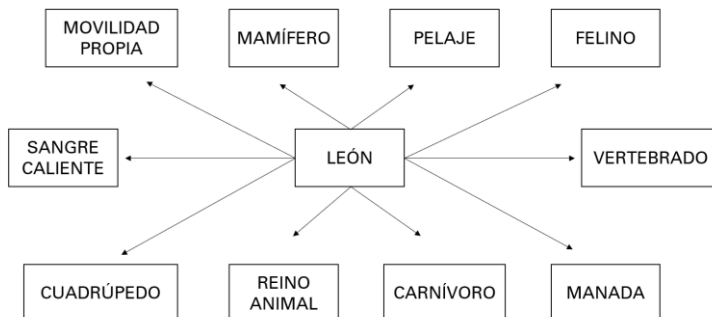
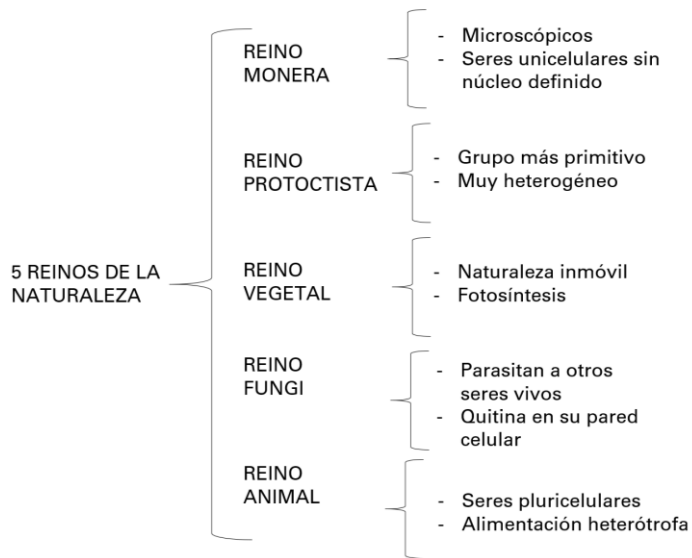




INFOGRAFÍA



ANEXO 10



ANEXO 11

NOMBRE:

FECHA:

<u>SESIÓN 3</u>
<u>TAREA 1</u>
¿Qué imagen eliges?
¿Qué se te ocurre sobre pensar al ver esta imagen?
¿Qué preguntas o qué aspecto de este tema despierta tu interés?
¿Qué te gustaría saber sobre esta serie/película (cómo se llaman los actores, si está basada en hechos reales...)? ¿Cómo podrías averiguar dicha información?
<u>TAREA 2</u>
Distinción entre: mapa mental, mapa conceptual, esquema e infografía
<u>REFLEXIÓN FINAL</u>
¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 12



“El tiempo corre y cada vez tenemos más riesgo de que nos pillen. Colocar explosivos permitirá ganar tiempo. Helsinki es un gran experto en explosivos, sin embargo, está con su hermano y Nairobi, y solo nos ha dejado una caja transparente con un código para abrirla y acceder a las instrucciones, al ácido cítrico y al bloque de C4. ¿Se te ocurre algún código para abrir la caja? Las pistas son:

- 1) Es necesaria $\frac{1}{4}$ parte del de ácido cítrico.
- 2) Helsinki adora los números romanos.”



EJEMPLO DE SOLUCIÓN:

Tabla 4

Sesión 4. Ejemplo de solución tarea 1

1) Objetivo: ¿Qué es lo que tenemos que conseguir?
El código de la caja.
2) Datos: ¿Qué es lo que tengo como punto de partida?
La cantidad de ácido cítrico necesario, el hecho de que a Helsinki le gustan los números romanos y el bloque de C4.
3) Estrategia: ¿Qué pasos he de dar para conseguir el objetivo?
1- Hallar la proporción de ácido cítrico necesario: 1000. 2- Observar que en el código de barras hay una serie de letras que se corresponden con los números romanos y sumarlos: 188. 3- Sumar la totalidad: 1188.
4) Criterios: ¿Cómo puedo saber si está bien?
Repasando las sumas o consultando la solución al resto de compañeros y finalmente, a la tutora.

Nota. La tabla 4 muestra cómo se podría resolver la tarea 1 de la sesión 4 sobre planificación.

SIMPSON: ANALOGÍA DEL ZOOM

1) La Tierra es uno de los tantos cuerpos que forman parte del sistema solar.



2) La Tierra se encuentra dividida en 6 continentes: Asia, Antártida, Europa, África, Oceanía y América.



3) América se encuentra dividida entre América del norte y América del sur.



4) La ciudad en la que se ubica la serie de los Simpson se encuentra en América del norte.



5) Dentro de América, existe un país llamado Estados Unidos.



6) Dentro de EEUU, el autor Matt Groening ubica el pueblo ficticio de Springfield.



7) En dicho pueblo, existen varias familias conocidas: los Simpson, los Flanders, los Van Houten, los Nahasapeemapetilon, los Prince, los Lovejoy...



8) Dentro de los Simpsons encontramos a cinco personas: Homer, Marge, Bart, Lisa y Maggie.



9) Si tenemos en cuenta a Lisa, le gusta tocar el saxofón.



ANEXO 14

NOMBRE:

FECHA:

<u>SESIÓN 4</u>
<u>TAREA 1</u>
1) Objetivo: ¿Qué es lo que tenemos que conseguir?
2) Datos: ¿Qué es lo que tengo como punto de partida?
3) Estrategia: ¿Qué pasos he de dar para conseguir el objetivo?
4) Criterios: ¿Cómo puedo saber si está bien?
<u>TAREA 2</u>
Explicación de la analogía en general y la analogía del zoom.
<u>REFLEXIÓN FINAL</u>
¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 15

PELÍCULAS DE HARRY POTTER

Harry Potter es más que un mago del siglo XXI o un personaje creado por la autora británica J.K. Rowling, es un símbolo de toda una generación, y al mismo tiempo un fenómeno multimediático que ha convertido a su creadora en la mujer más rica de Gran Bretaña, a sus películas en unas de las más exitosas de la historia, y ha regalado a la industria del libro un muy necesario segundo aire, rellenando los anaqueles con literatura consumible. Millones de lectores, y luego, millones de espectadores se encontraron en sus películas, y continuaron llenándose de magia durante una década, que marcó una era y que ha culminado este 2011.

Pero la magia de Harry Potter no sólo estriba en aquello que es evidente, como sus capacidades para la hechicería o lo fantástico de su mundo, también se hace tangible en el retrato de la madurez de un niño que no sólo debe lidiar con sus propios problemas, sino que carga a costas la vida de -prácticamente- toda la humanidad. Aún con toda la magia, la historia de Rowling habla de un ser humano, al que le cambia la vida, pero que sigue siendo un niño cuando empieza su aventura y poco a poco se va transformando - literalmente- frente a nuestros ojos.

Acompañando a Harry en sus proezas y desventuras, están todos los personajes que se han convertido en elementos esenciales para el desarrollo de la historia y que son tan entrañables como el mismo protagonista, dándole una dimensionalidad múltiple a cada película, y permitiendo que la mente del espectador vuele y se regocije, de acuerdo con sus gustos personales.

<http://www.elspectadorimaginario.com/pages/septiembre-2011/dossier-harry-potter.php>

SERIE: STRANGER THINGS

La década del 80 ha tenido una gran influencia sobre muchos de los realizadores creativos que años después se han aventurado en nuevas historias. Se trató de una década que marcó el inicio de los efectos especiales y también de un estilo de hacer cine que luego se convirtió en un culto. Y aunque uno de sus íconos, La Guerra de las Galaxias (Star Wars, George Lucas), fue estrenada en 1977, la saga se atribuye a la década posterior, así como también se hace con otros emblemas, tal como Encuentros en la tercera fase (Close Encounters of the Third Kind, Steven Spielberg, 1977). Muchas de las características que más identificaron a esta época dicen presente en Stranger Things, la serie creada por los hermanos Matt y Ross Duffer.

La ciudad ficticia de Hawkins, Indiana, es un pueblo como cualquiera de aquellos retratados en el cine clásico estadounidense. Con un aire muy similar a Hill Valley de Marty McFly en Regreso al Futuro (Back to the Future, Robert Zemeckis, 1985), Hawkins es una ciudad que se ve atravesada por una serie de hechos sobrenaturales que resultan inevitables de comparar con filmes de la época. Allí es donde se desarrolla la historia de cuatro niños, que al mejor estilo de E.T. El extraterrestre (E.T. the Extra-Terrestrial, Steven Spielberg, 1982), juegan en el sótano de la casa de uno de ellos y luego vuelven a su hogar pedaleando, con muchas reminiscencias a la escena donde uno de los niños lleva a E.T. en el canasto de su bicicleta.

<http://www.elspectadorimaginario.com/stranger-things/>

SERIE: JUEGO DE TRONOS

El fenómeno de Juego de Tronos traspasa las páginas de la obra de George R. Martin para entrar por la puerta grande de nuestras pantallas. Gracias al boca a boca y a una gran campaña de marketing, gente ajena al fenómeno literario decidió probar suerte y se encontró con un producto de calidad, apadrinado por la cadena norteamericana HBO, donde David Benioff y D.B. Weiss, adaptan las novelas de la saga. El Juego convence a la legión de fans de la saga literaria, a la vez que despoja de prejuicios a los detractores de la fantasía épica.

Juego de tronos es la historia de la lucha por un trono, el trono de hierro, forjado con las espadas de los enemigos vencidos. Siete son los reinos de Poniente y muchas las casas que se disputarán la corona: los herederos, los exiliados, los despojados y los actuales regentes.

La dificultad que estriba llevar a la pantalla una obra con tantos protagonistas y entornos se suple con un efectivo montaje, que traslada los diferentes capítulos, de manera que el flujo temporal y espacial de la historia se sigue sin problemas. En ocasiones, la serie provoca los mismos sentimientos de ansiedad, impotencia y rabia que el libro, pero a pesar de que en algunos momentos George R. Martin es cruel con nosotros, vemos cómo aflora cierto instinto masoquista, que nos hace pedirle más, con la esperanza de que las intrigas palaciegas, las luchas y las historias de los numerosos personajes no cesen.

<http://www.elspectadorimaginario.com/juego-de-tronos/>

ANEXO 16

NOMBRE:

FECHA:

<u>SESIÓN 5</u>
<u>TAREA 1</u>
¿Qué lectura eliges?
¿Qué ideas principales se te ocurren?
¿Cuál es tu titular para el texto?
¿Qué utilidad tiene tu titular? ¿Te ha gustado algún otro titular? ¿Por qué?
<u>TAREA 2</u>
¿Qué has aprendido tras la valoración de los distintos resúmenes y la propuesta final?
<u>REFLEXIÓN FINAL</u>
¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 17

POSIBLES HIPÓTESIS SOBRE LA VACUNACIÓN COVID19
Hipótesis 1
“Todas las vacunas están produciendo trombos, a excepción de la Pfizer”
Hipótesis 2
“La vacuna que mejores resultados está mostrando es la AstraZeneca”
Hipótesis 3
“Los trombos que se han observado tras ciertas vacunas solo pueden deberse a la dosis puesta”
Hipótesis 4
“Hay vacunas más y menos fiables”
Hipótesis 5
“La vacunación evita que puedas coger el COVID19”

ANEXO 18

NOMBRE:

FECHA:

<u>SESIÓN 6</u>
<u>TAREA 1</u>
¿Qué palabra te resulta llamativa en relación con el proceso de vacunación?
¿Qué ideas se te ocurren sobre la vacunación?
¿Qué hipótesis o frases propones sobre la vacunación?
Hipótesis para investigar.
<u>TAREA 2</u>
Hipótesis en el semáforo en rojo
Hipótesis en el semáforo en naranja
Hipótesis en el semáforo en verde
<u>REFLEXIÓN FINAL</u>
¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 19

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS
PROBLEMAS FÁCILES
PROBLEMA 1
Estamos a principios de junio y una pareja acaba de enterarse de que van a ser padres, ¿en qué mes nacerá el bebé seguramente?
PROBLEMA 2
Raúl tiene 25 años y se lleva 2 años con su hermana mediana y 4 con la pequeña, ¿qué edad tienen dichas hermanas?
PROBLEMAS IRRESOLUBLES
PROBLEMA 1
Un tren sale de Madrid a las 17:00 a una velocidad de 100km/h hacia Soria, mientras que media hora después sale otro tren de Soria hacia Madrid a 120km/h. ¿A qué distancia se encontrarán si hay 230 km entre Madrid y Soria?
PROBLEMA 2
Hay dos hermanos que vuelven a casa tras un día de escuela y solo tienen una naranja para el postre, ambos la quieren, pero solo hay una, ¿qué ideas se te ocurren para que ambos puedan disfrutar de la naranja sin partirla?

ANEXO 20

NOMBRE:

FECHA:

SESIÓN 7

TAREA 1

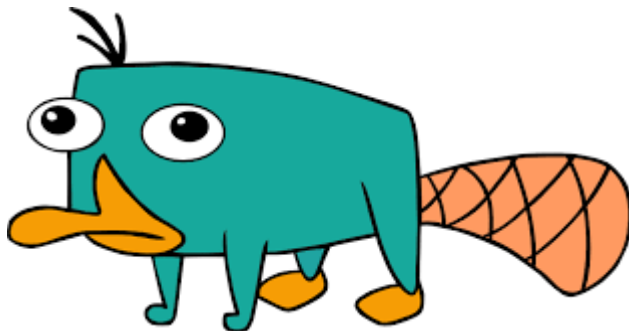
¿Qué te han parecido los ejercicios?

¿Cómo te has sentido al valorar a tu compañero?

REFLEXIÓN FINAL

¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 21



ANEXO 22

NOMBRE:

FECHA:

SESIÓN 8

TAREA 1

¿Qué palabras, frases o preguntas te sugiere la imagen?

¿Qué palabras, frases o preguntas te sugiere la imagen después de escuchar las ideas de los compañeros?

REFLEXIÓN FINAL

¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 23

NOMBRE:

FECHA:

SESIÓN 9

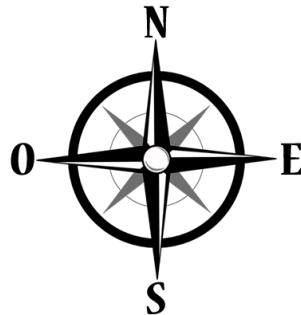
TAREA 1: INDIVIDUAL

E: ¿Qué te parece Emocionante o positivo de esta propuesta?

O: ¿Qué te parece preOcupante o negativo de esta propuesta?

N: ¿Qué Necesitas o te gustaría saber para que la propuesta fuese mejor?

S: ¿Qué Sugerencias se te ocurren?



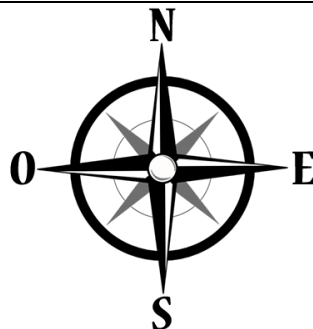
TAREA 2: EN PAREJAS

E: ¿Qué os parece Emocionante o positivo de esta propuesta?

O: ¿Qué os parece preOcupante o negativo de esta propuesta?

N: ¿Qué Necesitáis u os gustaría saber para que la propuesta fuese mejor?

S: ¿Qué Sugerencias se os ocurren?



REFLEXIÓN FINAL

¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 24

NOMBRE:

FECHA:

EGIPTO

IMAGEN 1: EL SARCÓFAGO



IMAGEN 2: LA PIRÁMIDE



IMAGEN 3: LA MOMIA



IMAGEN 4: LOS FARAONES



IMAGEN 5: EL GATO



ANEXO 25

NOMBRE:

FECHA:

<u>SESIÓN 10</u>
<u>TAREA 1</u>
IMAGEN 1: ¿Qué ves? ¿Qué conocimiento puedes aportar?
IMAGEN 2: ¿Qué ves? ¿Qué conocimiento puedes aportar?
IMAGEN 3: ¿Qué ves? ¿Qué conocimiento puedes aportar?
IMAGEN 4: ¿Qué ves? ¿Qué conocimiento puedes aportar?
IMAGEN 5: ¿Qué ves? ¿Qué conocimiento puedes aportar?
<u>REFLEXIÓN FINAL</u>
¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 26

NOMBRE:

FECHA:

<u><i>SESIÓN 11</i></u>
<u>TAREA 1</u>
GRUPO 1
¿En qué estrategia de aprendizaje vista se basa este grupo?
¿Qué es lo que te ha gustado del trabajo de tus compañeros?
¿Qué les propondrían para mejorar?
GRUPO 2
¿En qué estrategia de aprendizaje vista se basa este grupo?
¿Qué es lo que te ha gustado del trabajo de tus compañeros?
¿Qué les propondrían para mejorar?
GRUPO 3
¿En qué estrategia de aprendizaje vista se basa este grupo?

¿Qué es lo que te ha gustado del trabajo de tus compañeros?
¿Qué les propondrían para mejorar?
GRUPO 4
¿En qué estrategia de aprendizaje vista se basa este grupo?
¿Qué es lo que te ha gustado del trabajo de tus compañeros?
¿Qué les propondrían para mejorar?
GRUPO 5
¿En qué estrategia de aprendizaje vista se basa este grupo?
¿Qué es lo que te ha gustado del trabajo de tus compañeros?
¿Qué les propondrían para mejorar?
<u>REFLEXIÓN FINAL</u>
¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 27

NOMBRE:

FECHA:

SESIÓN 12

TAREA 1

Resolución de dudas.

TAREA 2

¿Cómo ha cambiado tu conocimiento previo con lo aprendido?

TAREA 3

Representación del conocimiento adquirido.

REFLEXIÓN FINAL

¿Qué os ha parecido la tarea? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

ANEXO 28

NOMBRE:

FECHA:

¿QUÉ OS HAN PARECIDO LAS DISTINTAS TAREAS?

Describid aquello que os ha gustado y aquello que creéis que se puede mejorar.

¿QUÉ OS HA GUSTADO?

¿QUÉ PROPONDRÍAIS PARA MEJORAR?

ANEXO 29

¿CÓMO PODEMOS APLICAR LO OBSERVADO CON SERIES/PELÍCULAS A NUESTROS ESTUDIOS Y TRABAJOS?

SESIÓN 1

Cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje que conocíais, si queríais aprender nuevas y cuáles eran vuestros gustos e intereses.

SESIÓN 2

En esta sesión se pretende alcanzar el aprendizaje de una rutina de pensamiento denominada como Veo-Pienso-Me pregunto y del uso las estrategias de autorregulación.

TAREA 1. RUTINAS DE PENSAMIENTO: VEO-PIENSO-ME PREGUNTO.

Durante la clase hemos visto una imagen de un candado y hemos respondido una serie de preguntas:

Tarea 1. Veo: Anotar qué se ve.

Ejemplo del cuestionario: **¿Qué ves? Describe sin interpretar. ***

Tarea 2. Pienso: Anotar las ideas que planteas al ver la imagen.

Ejemplo del cuestionario: **¿Qué ideas te pasan por la mente con la imagen? ***

Tarea 3. Me pregunto. Las preguntas que te vienen a la mente al ver la imagen.

Ejemplo del cuestionario: **¿Qué preguntas te vienen a la mente? ***

Esta es una tarea de **rutinas de pensamiento: Veo-Pienso-Me Pregunto**. Esto, aplicado a la escuela, puede servir para reflexionar sobre los diversos contenidos que dais en las asignaturas: qué ideas os sugieren, qué preguntas tenéis, qué os interesa...

¿QUÉ HABÉIS APRENDIDO?

Esto permite curiosear, aprender a mirar la vida, desarrollar distintas ideas y TODAS válidas. Desarrolla la curiosidad, la capacidad de exploración y la creatividad. Preguntarse qué estudiamos, por qué, qué nos interesa. Por ejemplo, ver un caracol (**qué**

veo) en el recreo y que te surjan ciertas ideas sobre el animal (**pienso**) preguntarte si tiene huesos, por qué es baboso (**me pregunto**), etc., y poder estudiar estas características en ciencias.

La puesta en común de ideas permite compartir y enriquecer el contenido, observando las distintas percepciones de un mismo objeto o realidad, generando un aprendizaje completo incluyendo las distintas opiniones de la clase.

TAREA 2. ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN.

Con la prueba de Escape Room de la Casa de Papel habéis utilizado estrategias de autorregulación, llevando a cabo tres fases:

*Fase 1: **Planificación.*** Consiste en ver qué tareas se van a llevar a cabo, se organizan los pasos a seguir para obtener la información necesaria.

*Fase 2: **Realización.*** Se lleva a cabo la tarea, se utilizan conocimientos previos y se aprenden nuevos. Se tiene en cuenta el tiempo, la colaboración en equipo, qué se aprende...

*Fase 3: **Autoevaluación.*** Se valora el trabajo que hemos realizado nosotros mismos con el fin de aprender de nuestros aciertos y errores: qué hemos hecho, cómo podríamos mejorar...

Vosotros mismos valoráis vuestro trabajo (fase 3: **autoevaluación**) con la última pregunta que os hemos planteado: **¿Habéis conseguido descifrarlo? ¿Qué cambiarías si lo volvieras a hacer? ***

CON EL JUEGO DE LA CASA DE PAPEL...

PLANIFICACIÓN:

- Tarea 1. Averiguar por qué hay un reloj y unas figuras en el candado.
- Tarea 2. Tras ver que hay un reloj que marca las 5 y que los distintos personajes de la casa de papel tienen figuras en su carta, ver cómo seguir.
- Tarea 3. Tras ver que la conexión entre los personajes y sus figuras con el reloj que marca la hora en Madrid es la diferencia horaria con cada ciudad que hace referencia a su nombre, ver cómo se usaría esa información para abrir el candado.

REALIZACIÓN:

- Cómo habéis llevado a cabo la tarea (tiempo, colaboración, ayuda...)

AUTOEVALUACIÓN

- Vosotros mismos valoráis vuestro trabajo con la última pregunta: **¿Habéis conseguido descifrarlo? ¿Qué cambiarías si lo volvieras a hacer?**

¿QUÉ HABÉIS APRENDIDO?

El aprendizaje autorregulado permite al alumno ser consciente de las tareas que va realizando, permite plantear objetivos y reflexionar sobre los avances que se van produciendo, lo cual puede mejorar la satisfacción personal y aumentar la motivación para mejorar el método de aprendizaje, pudiendo obtener también mejores resultados académicos.

TAREA 3. ESCALERA DE METACOGNICIÓN.

La escalera de metacognición, en esta y en las siguientes sesiones, representa el conocimiento del conocimiento, aprender a aprender, es decir, os permite ser conscientes de cómo aprendéis, saber cómo y a qué aplicar lo aprendido, además de conocer aquello que aún no sabéis.



SESIÓN 3

En esta sesión se aprendió tanto una rutina de pensamiento llamada Pienso-Me intereso-Investigó como unas estrategias de representación del aprendizaje (Mapa conceptual, Mapa mental, Esquema e Infografía).

TAREA 1. RUTINAS DE PENSAMIENTO: PIENSO-ME INTERESA-INVESTIGO.

Durante la clase hemos visto una imagen de distintas series y películas, eligiendo la que más os gustaba y, después, habéis respondido una serie de preguntas:

Pregunta 1 del cuestionario: “¿Qué se te ocurre pensar al ver esta imagen?”

Con esta pregunta hemos visto la *Tarea 1: Pienso*. Reflexionar sobre qué sabes del tema. Por ejemplo, si estuviésemos dando ciencias podríamos ver qué sabemos sobre los animales.

Pregunta 2 del cuestionario: “¿Qué preguntas o qué aspecto de este tema despierta tu interés?”

Con esta pregunta hemos visto la *Tarea 2: Me interesa*. Qué preguntas te plantean al pensar sobre este tema. Por ejemplo, en referencia a los animales: ¿todos tienen sangre caliente? ¿todos tienen huesos?...

Pregunta 3 del cuestionario: “¿Qué te gustaría saber sobre esta serie/película? ¿Cómo podrías averiguar dicha información?”

Con esta pregunta hemos visto la *Tarea 3: Investigo*. Buscar aquello que te gustaría saber sobre un tema concreto. Por ejemplo, informarte sobre los animales a través de internet o de un libro de la biblioteca.

Si la pregunta 3 la aplicásemos al aprendizaje de diversas materias podría ser: **¿Qué te gustaría aprender sobre este tema? ¿Cómo podrías hacerlo?**

¿QUÉ HABÉIS APRENDIDO?

Con esta tarea habéis reflexionado sobre aquello que se va a trabajar posteriormente, en este caso se tiene en cuenta una serie/película, pero puede hacer referencia a contenidos que se lleven a cabo en clase. Por ejemplo, empezar a hablar sobre los animales y averiguar qué sabemos sobre los animales, qué preguntas tenemos sobre ellos y cómo podríamos conseguir más información.

Se conecta el conocimiento previo con las necesidades de ampliar información sobre aquello que más os ha interesado.

TAREA 2. ESTRATEGIAS DE REPRESENTACIÓN DEL APRENDIZAJE: MAPA CONCEPTUAL, MAPA MENTAL, ESQUEMA E INFOGRAFÍA.

Todas estas estrategias de aprendizaje sirven para ayudar al alumnado a mejorar su forma de estudio y trabajo. Pueden hacer más divertido y fácil el aprendizaje.

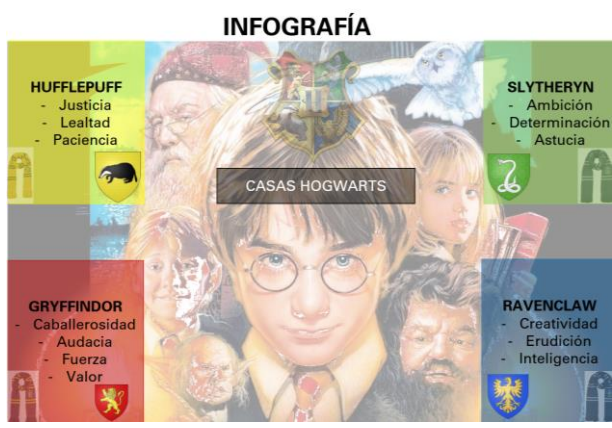
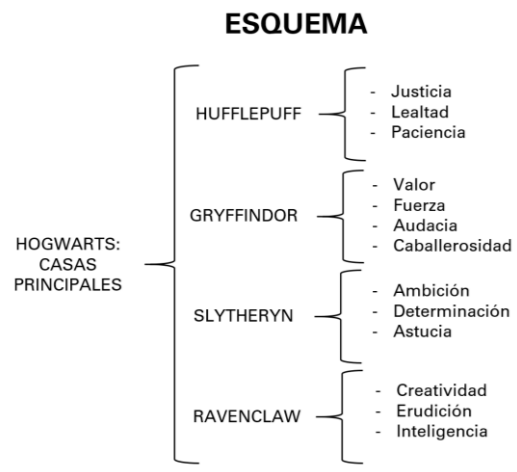
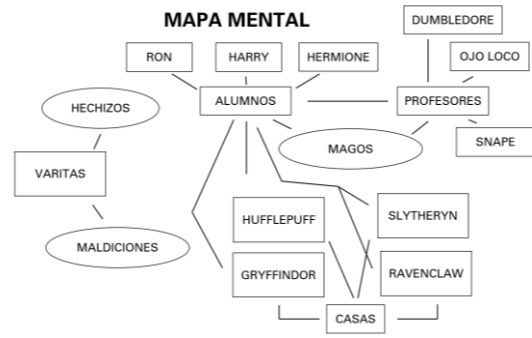
Mapa conceptual: representar una idea central y sus características, de lo global a lo particular.

Mapa mental: representar varias ideas relacionadas con un mismo tema y no una única idea.

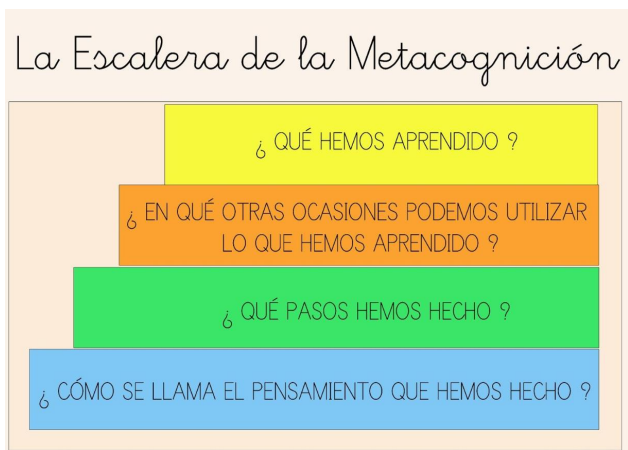
Esquema: expresión de las ideas de un texto a través de palabras o frases extremadamente cortas sin ningún tipo de detalles. Suelen expresarse las ideas principales a la izquierda y a la derecha las secundarias.

Infografía: colección de imágenes, gráficos, audios y texto simple para resumir un tema y entenderlo fácilmente.

Webgrafía: <https://webdelmaestrocmaf.com/portal/diferencias-entre-esquema-mapa-conceptual-y-mapa-mental/>



TAREA 3. ESCALERA DE METACOGNICIÓN.



SESIÓN 4

En esta cuarta sesión se trabajaron dos cosas: una tarea de enseñar y aprender a pensar y una rutina de pensamiento. En la primera se enseñó a planificar una actividad, mientras que en la segunda se aprendió a elaborar analogías.

TAREA 1. ESTRATEGIA DE ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR: PLANIFICACIÓN DE UNA ACTIVIDAD.

Primer hablamos sobre la segunda sesión, donde hubo que planificar, realizar y autoevaluar su desempeño para conseguir descifrar el enigma. Se os preguntó que se recordaba de dicha sesión con el fin de una vez aclarar vuestro conocimiento previo, profundizar en cómo planificar a través de otra prueba de Escape Room.

Primero, se os preguntó qué preguntas os pondrías hacer para resolver la prueba y, a continuación, se planteó la meta que se quería alcanzar (resolver el enigma) y se os pidió que determinaseis los pasos teniendo en cuenta los siguientes elementos de un plan:

- 1) Objetivo: ¿Qué es lo que tenemos que conseguir?
- 2) Datos: ¿Qué es lo que tengo como punto de partida?
- 3) Estrategia: ¿Qué pasos he de dar para conseguir el objetivo?
- 4) Criterios: ¿Cómo puedo saber si está bien?



“El tiempo corre y cada vez tenemos más riesgo de que nos pillen. Colocar explosivos permitirá ganar tiempo. Helsinki es un gran experto en explosivos, sin embargo, está con su hermano y Nairobi, y solo nos ha dejado una caja transparente con un código para abrirla y acceder a las instrucciones, al ácido cítrico y al bloque de C4. ¿Se te ocurre algún código para abrir la caja? Las pistas son:

- 1) Es necesaria $\frac{1}{4}$ parte del de ácido cítrico.**
- 2) Helsinki adora los números romanos.”**



TAREA 2. ESTRATEGIA DE ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR: ELABORACIÓN DE ANALOGÍAS.

En este caso, primero se habló de lo que era una analogía, simplemente aclarando que se trata de buscar la relación entre varias cosas, razones o conceptos, pasando posteriormente a hablar de la analogía del zoom. Esta última consiste en explicar un contenido yendo de lo más general a lo más particular, pudiendo así hacer inferencias importantes y conocer rasgos estructurales en un determinado campo.

En este caso, se mostró un ejemplo de esta actividad basada en la serie de los Simpson:

SIMPSON: ANALOGÍA DEL ZOOM

1) La Tierra es uno de los tantos cuerpos que forman parte del sistema solar.



2) La Tierra se encuentra dividida en 6 continentes: Asia, Antártida, Europa, África, Oceanía y América.



3) América se encuentra dividida entre América del norte y América del sur.



4) La ciudad en la que se ubica la serie de los Simpson se encuentra en América del norte.



5) Dentro de América, existe un país llamado Estados Unidos.



6) Dentro de EEUU, el autor Matt Groening ubica el pueblo ficticio de Springfield.



7) En dicho pueblo, existen varias familias conocidas: los Simpson, los Flanders, los Van Houten, los Nahasapeemapetilon, los Prince, los Lovejoy...



8) Dentro de los Simpsons encontramos a cinco personas: Homer, Marge, Bart, Lisa y Maggie.



9) Si tenemos en cuenta a Lisa, le gusta tocar el saxofón.



Además, a la vez que se puede ejemplificar películas y series si tenemos en cuenta vuestros intereses, si se hiciese referencia a las materias, por ejemplo, a la lengua castellana, se podría partir de todas las características o cualidades que se les pueden adjudicar a las palabras dentro de la semántica, la gramática, la morfología... para terminar con la propia palabra. De esta manera, se puede contemplar que todo puede girar en torno a un origen común.

SESIÓN 5

En esta quinta sesión se observaron dos cosas: la primera fue cómo identificar las ideas principales a la vez que también se enseña a crear titulares para un texto, tratándose entonces la segunda y última tarea de aprender a resumir textos en grupos cooperativos a través de una rutina de pensamiento denominada círculos de puntos de vista.

TAREA 1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR Y RUTINAS DE PENSAMIENTO: IDEAS PRINCIPALES Y TITULARES.

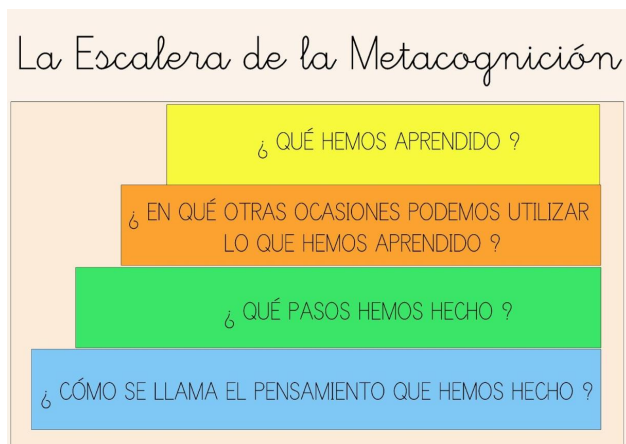
Para esta tarea elegisteis un texto al que tuvisteis que buscar las ideas principales (estrategias de enseñar y aprender a pensar) para posteriormente buscar un titular para el texto (rutina de pensamiento). A continuación, comentamos los distintos titulares, viendo la utilidad de cada uno de ellos: reflejar la idea general, mantener al lector leyendo hasta el final porque entonces aparece la palabra del titular...

TAREA 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR: RESUMIR TEXTOS Y TAREA 3. RUTINAS DE PENSAMIENTO: CÍRCULOS DE PUNTOS DE VISTA.

En esta tarea, elegisteis uno de los textos y resumisteis cada uno un párrafo, de manera que una vez que todos los miembros del grupo acabasteis, se valoró cada resumen y tras la puesta en común de opiniones, se presentó un resumen conjunto como trabajo de todo el grupo. En este caso, se desarrolló la capacidad de enfocar una situación desde distintos puntos de vista, viéndose realizada la tarea de aprendizaje de círculo de puntos de vista,

que consiste básicamente en poner en común las valoraciones del alumnado con el fin de que adquieran una visión mucho más diversa y variada, enriqueciendo su proceso de aprendizaje.

TAREA 4. ESCALERA DE METACOGNICIÓN.



SESIÓN 6

TAREA 1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR: CREACIÓN DE HIPÓTESIS, CON AYUDA DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO: PALABRA-IDEA-FRASE Y SEMÁFORO.

En esta sexta sesión se enseñó cómo aprender a crear y comprobar hipótesis, incluyendo dos rutinas de pensamiento denominadas Palabra-Idea-Frase y Semáforo.

En este caso se propuso un tema actual a través del cual tuvisteis que ejemplificar diversas hipótesis. Para llegar a tales afirmaciones, os ayudasteis de una estrategia denominada Palabra-Idea-Frase, la cual consistía en que debíais pensar en concreto una palabra, una idea y una frase que os hayan resultado llamativas sobre el tema o que mejor expresen lo que sabíais, de manera que al final se pusieron las distintas frases de forma que en conjunto generasteis diversas hipótesis.

Una vez concluidas las hipótesis, buscasteis información sobre ellas en recursos fiables, con el fin de ver si eran verdaderas o falsas, aportando razones fiables. Una vez realizada

la búsqueda, se os pidió que recogieseis en color rojo aquellas ideas que eran falsas, en naranja aquellas que quedaban dudosas y en verde las ideas verdaderas, como si de un semáforo se tratase. Se os enseñó así la importancia de crear hipótesis a partir de datos, así como de corroborar o desmentir dicha hipótesis a raíz de datos más fiables, comprobar ocurrencias.

SESIÓN 7

TAREA 1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN.

Esta séptima sesión se centró en que aprendieseis de la evaluación.

En este caso, se enseñó cómo aprender de la evaluación, para lo cual se hizo referencia a la segunda sesión y cómo en esta se valora el rendimiento en la tarea del Escape Room. Después, se prepararon cuatro problemas distintos: dos muy fáciles de resolver y dos imposibles. La tarea consistía en los que trabajaseis en grupos de seis, de forma que todos debáis responder individualmente a dos preguntas. Respecto a los seis estudiantes que estabais en cada grupo, dos de vosotros tuvisteis que responder las preguntas fáciles, otros dos las preguntas difíciles y, los dos últimos, una pregunta fácil y otra difícil.

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS
PROBLEMAS FÁCILES
PROBLEMA 1
Estamos a principios de junio y una pareja acaba de enterarse de que van a ser padres, ¿en qué mes nacerá el bebé seguramente?
PROBLEMA 2
Raúl tiene 25 años y se lleva 2 años con su hermana mediana y 4 con la pequeña, ¿qué edad tienen dichas hermanas?

PROBLEMAS IRRESOLUBLES
PROBLEMA 1
Un tren sale de Madrid a las 17:00 a una velocidad de 100km/h hacia Soria, mientras que media hora después sale otro tren de Soria hacia Madrid a 120km/h. ¿A qué distancia se encontrarán si hay 230 km entre Madrid y Soria?
PROBLEMA 2
Hay dos hermanos que vuelven a casa tras un día de escuela y solo tienen una naranja para el postre, ambos la quieren, pero solo hay una, ¿qué ideas se te ocurren para que ambos puedan disfrutar de la naranja sin partirla?

De forma que posteriormente os corregisteis unos a otros, dándoos un feedback según la siguiente habla:

<i>ESTRATEGIAS PARA APRENDER DE LA EVALUACIÓN</i>		
Cuando las respuestas sean correctas	Cuando haya respuestas correctas e incorrectas	Cuando las respuestas sean incorrectas
- Mostrar aprobación y retroalimentación positiva.	- Reforzar los aspectos correctos de la tarea.	- Hablar sobre cómo se ha sentido haciendo la tarea.
- Pedir al sujeto que reflexione y analice lo que ha hecho para actuar correctamente.	- Pedir al sujeto que reflexione sobre qué ha podido hacer mal y qué bien.	- Pedir al sujeto que reflexione y analice lo que ha hecho para actuar incorrectamente.
		- Hablar sobre la dificultad de la tarea.

Al final, se os explicó que no todos habíais hecho las mismas tareas, habiendo algunas preguntas muy sencillas y otras muy difíciles. Con esto se pretendió que aprendieseis que no siempre todo el mundo percibe las tareas de la misma manera, comprendiendo además cómo reconocer o mejorar el desempeño de los demás.

TAREA 2. ESCALERA DE METACOGNICIÓN.



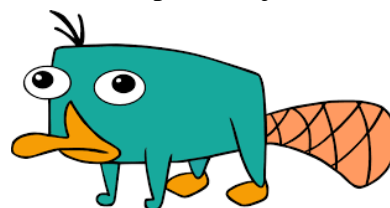
SESIÓN 8

En esta sesión, se trabajan dos rutinas de pensamiento: Preguntas creativas y Diez veces dos.

TAREA 1. RUTINAS DE PENSAMIENTO: PREGUNTAS CREATIVAS Y DIEZ VECES DOS.

En este caso, tuvisteis que producir una lluvia de ideas sobre una escena de una película, serie u otro tema de interés. Entonces, observasteis la imagen durante 30 segundos, para posteriormente escribir de manera individual 10 palabras, frases o preguntas sobre lo que observan, para, a continuación, ponerlo en común con toda la clase. Una vez que se compartieron las diversas ideas, se volvió a observar la imagen durante 30 segundos y añadisteis, individualmente, las palabras, frases o preguntas de los compañeros que más os habían gustado. Al final de la sesión, se respondió a las preguntas y se profundizó sobre el conocimiento.

En este caso se plantea la imagen de Perry el Ornitorrinco, con el fin de desatar vuestra curiosidad por sus cualidades, pudiendo introducirnos en el aprendizaje de las características de los seres vivos (biología).



SESIÓN 9

En esta sesión se trabaja primero con una rutina de pensamiento denominada Puntos cardinales y segundo con otra llamada Piensa y comparte en pareja.

TAREA 1. RUTINAS DE PENSAMIENTO: PUNTOS CARDINALES: E-O-N-S.

Con esta primera, se pretendió incluíros en la preparación y puesta en práctica de propuestas que se lleve a cabo en la escuela. Entonces, os planteó una propuesta que se iba a llevar a cabo en el centro educativo, de forma que se os entregó un papel en el que se veía reflejada una brújula donde se aparecían los puntos cardinales en sus respectivas zonas: E-O-N-S. A continuación, se os explicó que debajo de cada punto cardinal debíais anotar ciertas ideas sobre la propuesta. Para empezar, se os propuso comentar en la E qué era lo Emocionante o positivo de dicha propuesta, escribiendo a continuación en la O lo preOcupante o los aspectos negativos que se podían sacar. Después, se os comentó que debíais reflexionar sobre aquello que Necesitabais saber para que la propuesta fuese mejor, lo cual exponían donde la N. Y, por último, debíais anotar donde la letra S, una serie de Sugerencias para que la propuesta mejore.

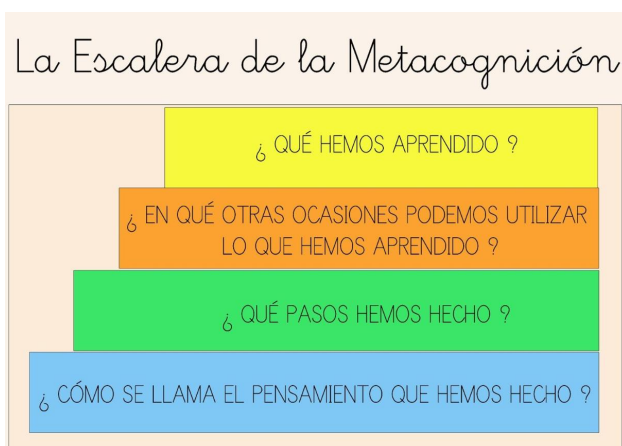
En este caso, fue esencial transmitir os que sois muy importantes dentro de la escuela, que tenéis voz y voto en las propuestas, y que vuestra valoración es muy importante para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

TAREA 2. RUTINAS DE PENSAMIENTO: PIENSA Y COMPARTE EN PAREJA.

En segundo lugar, esta tarea se llevó a cabo mediante la rutina de pensamiento Piensa y comparte en pareja, de manera que reflexionasteis sobre la propuesta y compartisteis vuestra opinión plasmada en la brújula con un compañero, trabajando en parejas y completando de nuevo los puntos cardinales de la brújula.

Al final, se propuso una discusión donde acordasteis una serie de sugerencias de mejora para la propuesta, justificando el por qué y el cómo de vuestras propuestas de mejora, volviendo a recalcar la importancia de vuestra opinión, la de los estudiantes.

TAREA 3. ESCALERA DE METACOGNICIÓN.



SESIÓN 10

TAREA 1. RUTINAS DE PENSAMIENTO: ¿QUÉ TE HACE PENSAR ESO?

En este caso, con la tarea ¿Qué te hace pensar eso?, se presentó un concepto o imagen a partir del cual describisteis lo que pensabais, de manera que puede reunir información sobre conocimientos previos de cualquier materia o tema de interés para preparar el terreno para posteriormente introducir nuevos conceptos.

En este caso, se presentó un sarcófago, de manera que, en función de lo que sabíais, ya sea a raíz de estudiarlo o a través de otras fuentes, nos contasteis lo que sabíais. Posteriormente, se fueron añadiendo más conceptos o imágenes para que fueseis observando, describiendo y preguntándoos: “¿Qué veo?, ¿Qué sé?”. Entonces, se fue haciendo una tabla con una lista de explicaciones y anotaciones que propusisteis, exponiendo vuestras sugerencias y anotándolas en la plantilla de seguimiento, de manera que a medida que fue desarrollándose la sesión se fueron anotando los cambios y se promovió la discusión sobre las nuevas ideas. Esta lista invitó a realizar más investigaciones y buscar más evidencias. Además, al terminar la sesión, se ofreció un feedback respecto a vuestras propuestas.

EGIPTO

IMAGEN 1: EL SARCÓFAGO



IMAGEN 2: LA PIRÁMIDE



IMAGEN 3: LA MOMIA



IMAGEN 4: LOS FARAONES

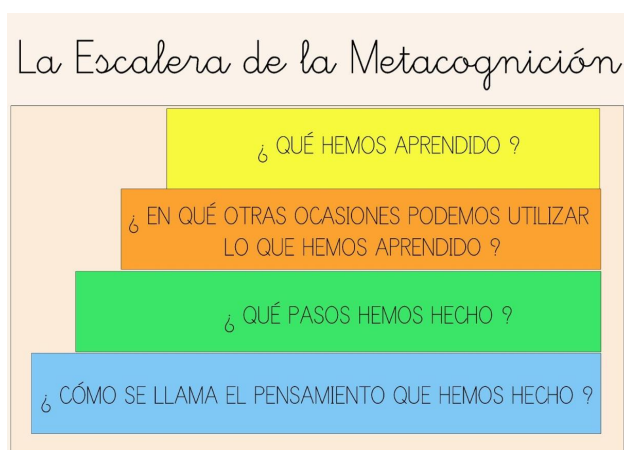


IMAGEN 5: EL GATO



En este caso, se trabajó sobre Egipto y su historia, aunque se podría trabajar con otro tipo de contenido. Se presentaron las imágenes durante la sesión una tras otra, anotando progresivamente las ideas propuestas y se observó cómo estas se fueron modificando en función de una mayor información, para finalmente poder proporcionaros el conocimiento adecuado sobre este ámbito.

TAREA 2. ESCALERA DE METACOGNICIÓN.



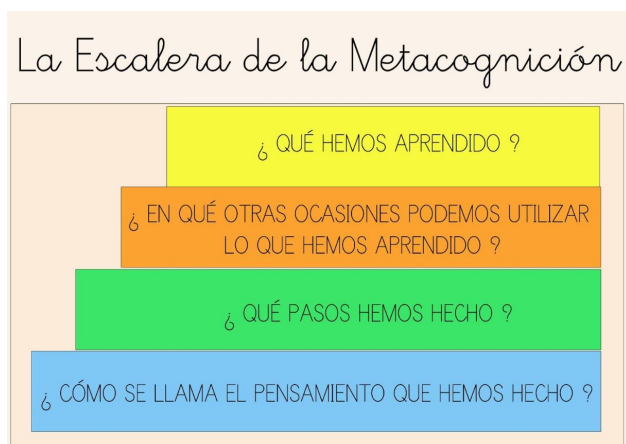
SESIÓN 11

TAREA 1. APRENDIZAJE ACTIVO.

En esta sesión expusisteis una de las estrategias aprendidas anteriormente, pudiendo hacerlo mediante una serie o película, o cualquier otro ámbito de interés, realizando además una analogía con algún contenido del temario, tratando entonces tanto lo curricular como lo extracurricular. La exposición la realizasteis en grupos de 4-5 personas.

Además, atendisteis a las exposiciones de los compañeros y rellenasteis una plantilla de seguimiento.

TAREA 2. ESCALERA DE METACOGNICIÓN.



SESIÓN 12

En esta última sesión se llevaron a cabo cuatro tareas: resolución de dudas, una rutina de pensamiento (Antes pensaba... ahora pienso), una escalera de metacognición y una representación de lo aprendido, así como finalmente una valoración tanto de dicha sesión como final.

TAREA 1. RESOLUCIÓN DE DUDAS.

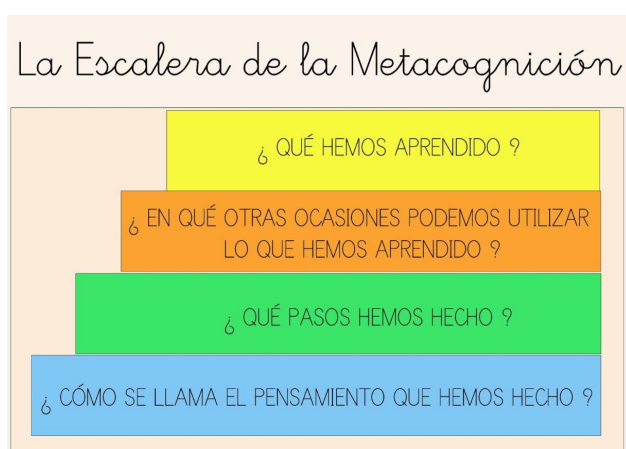
Primero, se solucionaron las dudas planteadas en las plantillas de seguimiento, así como aquellas que se plantearon en esta última sesión.

TAREA 2. RUTINAS DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA... AHORA PIENSO...

Segundo, llevasteis a cabo una tarea denominada Antes pensaba..., ahora pienso... que consistía en escribir las ideas iniciales que tenáis sobre qué se aprendería en esta propuesta de intervención, observando lo que respondisteis en el cuestionario inicial, exponiendo a continuación cómo vuestras ideas anteriores habían ido cambiando como resultado de las distintas sesiones, viendo en qué había mejorado vuestra enseñanza-aprendizaje (E-A).

TAREA 3. ESCALERA DE METACOGNICIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LO APRENDIDO.

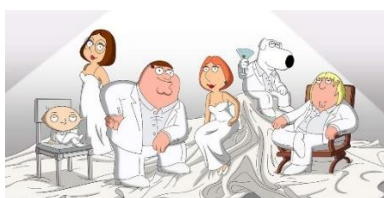
En tercer lugar, debisteis responder en grupos pequeños a las diferentes preguntas de la escalera de metacognición y representar el conocimiento adquirido durante todo la intervención mediante una de las estrategias de representación del aprendizaje vistas en las primeras sesiones: Mapa conceptual, Mapa mental, Esquema e Infografía; para finalmente conocer también las propuestas del resto de los grupos.



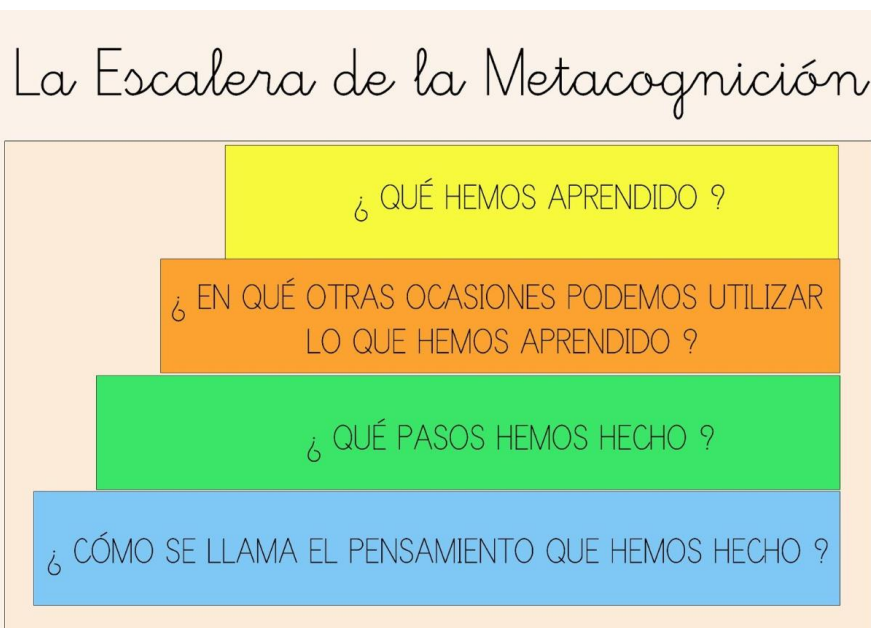
TAREA 4. VALORACIÓN FINAL.

El cuarto y último lugar, realizasteis tanto una valoración de esta sesión como una valoración general de la propuesta, además de recibir estos folios donde queda reflejado todo el aprendizaje impartido en esta propuesta, así como se os entregó también pegatinas de vuestros diversos gustos e intereses (películas, series...) que se han ido recogiendo con el cuestionario de la primera sesión como agradecimiento.

ANEXO 30



ANEXO 31



ANEXO 32

ESTRÉS ANTE EXÁMENES

Esta sesión se dividiría en dos partes, una primera parte en la que se pretende conocer el conocimiento del alumnado sobre el estrés y la ansiedad ante los exámenes y una segunda parte en la que el alumnado conocerá realmente cómo funciona esta sensación.

En la primera parte el alumnado deberá responder a las siguientes cuestiones:

- *¿Qué es la ansiedad ante los exámenes?*
- *¿Qué la provoca?*
- *¿Qué puedes hacer?*

Una vez recogidas las respuestas, se pondrían en común las ideas del alumnado, corrigiendo y dándoles la información adecuada a medida que se va viendo una pregunta tras otra. A continuación, se expone la información que se ofrecería al alumnado:

- *¿Qué es la ansiedad ante los exámenes?*

El estrés ante los exámenes suele percibirse como ansiedad, en concreto ansiedad de ejecución, una sensación que experimenta una persona en un contexto en el que le importa mucho el resultado o existe una gran presión por realizar la tarea bien. La ansiedad puede hacerte sentir un nudo en la garganta, que se te revuelva el estómago, te duela la tripa o tengas un dolor de cabeza tensional. Hay personas a las que les pueden temblar o sudar las manos, así como también les puede latir el corazón más deprisa. Hay casos muy fuertes en los que incluso la persona puede llegar a vomitar y a desmayarse.

- *¿Qué la provoca?*

Todo tipo de ansiedad es una reacción que surge al anticipar algo estresante, afectando tanto al cuerpo como a la mente.

Cuando alguien está bajo estrés, su cuerpo libera una hormona llamada adrenalina, la cual prepara a la persona para reaccionar ante un posible peligro, siendo esto lo que causa los síntomas corporales como la aceleración de la respiración.

La ansiedad puede crear un círculo vicioso, es decir, cuánto más se centra una persona en las cosas negativas que le pueden pasar, más se intensifica su ansiedad. Esto provoca que la persona se encuentra peor y que aumenten las posibilidades de que el examen le salga mal.

- *¿Qué puedes hacer?*

El estrés y la ansiedad pueden convertirse en un verdadero problema cuando una persona se estresa tanto que no puede centrarse en las preguntas del examen y dar lo máximo de sí misma.

Hay algunas cosas que puedes hacer para afrontar la ansiedad:

Utiliza un poco de estrés a tu favor.

Permite que el estrés te recuerde que has de estudiar bien el examen con antelación para estar tranquilo y seguro de que va a salir bien. Después de todo, nadie se puede estresar con pensamientos sobre lo bien que le va a ir un examen.

Pide ayuda.

Tener ansiedad es una respuesta de supervivencia ante situaciones de peligro, pero cuando está es excesiva puede ser necesario acudir a personas importantes con quien hablar como tu profesor, un tutor o tu orientadora educativa.

Prepárate bien el examen.

No solo basta con ir a clase para hacer bien un examen, por lo cual, es muy importante adquirir hábitos de estudio y buenas técnicas de aprendizaje como, por ejemplo, las que se observan en esta propuesta de intervención. Tampoco es bueno estudiar a última hora de noche ya que, esto no permite obtener ese nivel profundo de comprensión que se alcanza al estudiar una materia con regularidad.

Muchos estudiantes observan que disminuyen su ansiedad cuando empiezan a estudiar mejor o de forma más regular. Esto tiene sentido, cuánto más te sepas la materia, más seguro te sentirás.

Controla tus pensamientos.

Es cierto que, no siempre esperas hacer bien un examen, por lo que es necesario saber qué hacer cuando crees que no lo vas a hacer bien y aparecen pensamientos negativos. Intenta sustituir los pensamientos negativos que te surgen por pensamientos positivos. Es necesario ser realista y sustituirlos mensajes prácticos y verdaderos, como: “Aunque he tenido unos días malos, he estudiado bastante y eso se va a ver reflejado cuando obtenga una buena nota en el examen”.

Acepta tus errores.

Es importante relativizar los errores, todo el mundo los comete, además estos son como bien se dice “oportunidades de aprendizaje). Aprender a tolerar los errores dándoles únicamente la importancia de que sirven para aprender es una habilidad muy valiosa.

Cuídate.

Se les hablará sobre la idea de que pueden aprender formas de tranquilizarse y relajarse cuando están tensos o estresados. Hay personas a las que les basta con hacer ejercicios de respiración, de forma que, si aprendes a hacer ejercicios de este tipo con regularidad, tu cuerpo aprenderá lo que debe hacer para relajarse cuando aparece el estrés.

Si el hecho de centrarte en tu respiración cuando surge el estrés no funciona o te gustaría conocer más estrategias de relajación, cabe la posibilidad de acudir a hablar con la orientadora educativa en el horario correspondiente.

También es importante aclarar que hay que tener paciencia, que aprender a afrontar el estrés durante los exámenes requiere tiempo y práctica. Sin embargo, aunque esta sensación no desaparezca de la noche a la mañana, el aprender a controlar el estrés ante los exámenes puede acabar siendo de gran ayuda en multitud de contextos, a parte del escolar.

Esta información ha sido extraída de TeensHealth, un recurso web para uso educativo creado por la Fundación Nemours, dedicada a mejorar la salud de los niños, donde la información proporcionada es revisada por médicos: <https://kidshealth.org/es/teens/test-anxiety-esp.html>