

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

“LA AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIO EN EL ALUMNADO QUE CURSA LOS PLANES EDUCATIVOS DE CARÁCTER NO FORMAL PARA PERSONAS ADULTAS. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN UNA SECCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE LA PROVINCIA DE GRANADA.”

FRANCISCO RAMÓN BALLESTEROS RUEDA

Directores

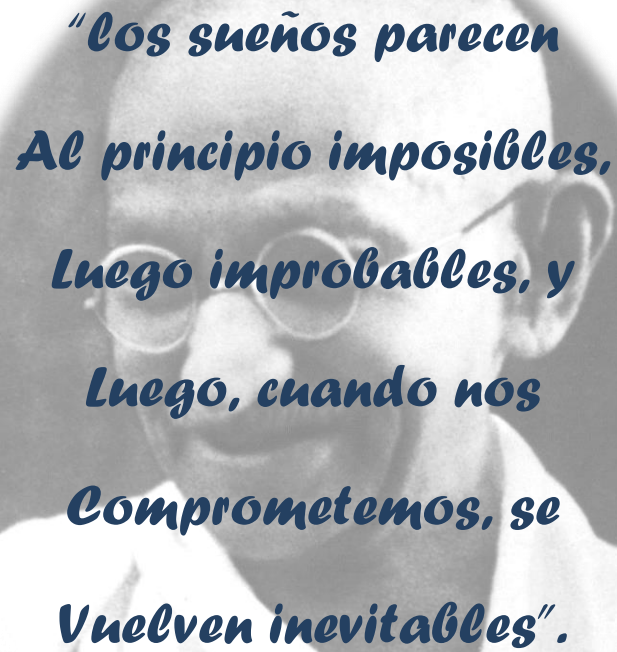
Dr. D. Manuel López Sánchez

Dr. D. Manuel G. Jiménez Torres

Dr. D. Daniel Guerrero Ramos

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francisco Ramón Ballesteros Rueda
ISBN: 978-84-9125-661-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43316>



*"Los sueños parecen
Al principio imposibles,
Luego improbables, y
Luego, cuando nos
Comprometemos, se
Vuelven inevitables".*

Mahatma Gandhi

A mi familia con toda mi emoción...

ÍNDICES

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	XVI
Introducción	XXIII

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo I. La educación de adultos

	33
1.- Necesidad de la educación de adultos.....	
2.- Organización de la educación de adultos.....	43
2.1. Niveles.....	43
2.2. Planes Educativos de Educación no Formal.....	44
3.-Justificación sociológica de la educación de adultos.....	46
4.- Características de la educación de adultos.....	49
5.- Estilos de aprendizaje en la persona adulta.....	53

Capítulo II. El aprendizaje autorregulado

1.- Introducción.....	61
2.- Dificultades conceptuales del concepto aprendizaje autorregulado.....	62

3.-Perspectivas y modelos sobre aprendizaje autorregulado.....	64
3.1. Perspectiva fenomenológica.....	64
3.2. Perspectiva conductista.....	66
3.3 Perspectiva socio-cognitiva.....	68
3.4 Perspectiva sociocultural.....	73
4.- Algunas explicaciones del modo de ser y de comportarse del alumnado que se apoya en el aprendizaje autorregulado.....	76
5.- La valoración del aprendizaje autorregulado.....	79

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

Capítulo III. Diseño y metodología de la investigación

1- Introducción.....	93
2.- Justificación de la investigación.....	94
2.1.- Planes educativos de carácter no formal.....	97
3.- Definición del problema de la investigación.....	99
4.- Objetivos.....	100
4.1.- Objetivo general.....	100
4.2.-Objetivos específicos.....	101
5.- Metodología de la investigación.....	102
5.1.- Descripción de la población y de la muestra.....	126
5.2.- Elección y construcción de los instrumentos de recogida de dato.....	129

5.3.- Procedimiento.....	138
5.3.1.- Recogida de información mediante el cuestionario..	138
5.3.2.- El grupo de discusión.....	147
5.4.- Tratamiento y análisis de los datos.....	151

Capítulo IV. Entrenamiento de los procesos de autorregulación del aprendizaje descripción de la intervención

1.- Las Cartas a Gervasio, como marco de intervención.....	156
2.- Estructura de las cartas Gervasio.....	157
3.- Metodología desarrollada.....	159
4.- Conexión de los principios de Educación Física con las técnicas de Estudio.....	161
5.- Metodología desarrollada apoyada y guiada por las trece Cartas a Gervasio	163
5.1.- Platilla de autorregulación definitiva.....	178

Capítulo V. Interpretación de datos y resultados

1.- Introducción.....	191
2.- Datos cuantitativos.....	191
2.1.- Análisis descriptivos.....	192
2.1.1.- Datos personales y profesionales.....	192
2.1.1.1.- Género.....	192

2.1.1.2. -Edad.....	192
2.1.1.3.-Nacionalidad.....	194
2.1.1.4.-Estado civil.....	195
2.1.1.5.-Nivel de estudios.....	195
2.1.1.6.-Situación laboral.....	196
2.1.1.7.- Situación familiar.....	197
2.2.- Análisis comparativos pre-test y post-test.....	198
2.2.1. –Dimensión 1: autorregulación.....	199
2.2.2.- Dimensión 2: técnicas.....	200
2.2.3. –Dimensión 3: motivación.....	201
2.2.4. –Dimensión 4: Autoeficacia.....	202
2.2.5.- Dimensión 5: ánimo.....	203
2.2.6.- Dimensión 6: planificación.....	204
2.2.7.- Dimensión 7: ambiente.....	205
3.- Datos cualitativos.....	206
3.1.- El grupo de discusión.....	206
3.2. Comentario a los datos del grupo de discusión.....	210
4.- Triangulación de los resultados.....	227

Capítulo VI. Conclusiones y propuestas

1.- Conclusiones.....	240
1.1.- Describir el perfil del alumnado.	240
1.2.- Identificar los motivos por los que el alumnado acude al	

centro.....	242
1.3.- Asesorar al alumnado	244
1.4.-Comprobar si existen diferencias en el aprendizaje autorregulado	246
1.5.-Conocer las dificultades del aprendizaje autorregulado.....	246
2.- Propuestas de mejora.....	247
Bibliografía.....	251
Anexos.....	280
Anexo nº I. Carta de agradecimientos.....	282
Anexo nº 2. Cuestionario.....	283
Anexo nº 3. Transcripción del Grupo de Discusión.....	285
Anexo nº4. Gráficos creados para la Investigación.....	305

ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS	PÁGINAS
Tabla 1. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado.	71
Tabla 3. Criterios para valorar las entrevistas.	124
Tabla 4. Personas que han participado en la investigación.	127
Tabla 5. Del cuestionario que se ha elaborado.	132
Tabla 6. Expertos que evaluaron el cuestionario.	134
Tabla 7 Estadístico de fiabilidad (Pretest)	135
Tabla 8 Estadístico de fiabilidad (Postest)	135
Tabla 9. Guión para el Grupo de Discusión	137
Tabla 10. Mejoras dadas por los expertos sobre cuestiones formales	140
Tabla 11. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos cognitivos	140
Tabla 12. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos metacognitivos.	141
Tabla 13. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos motivacionales.	142
Tabla 14. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos conductuales.	143
Tabla 15. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos contextuales.	144
Tabla 16. Composición del Grupo de Discusión	150
Tabla 17. Descripción de las sesiones de trabajo.	159
Tabla 18. Estudio autorregulado	179
Tabla 19. Microciclos del entrenamiento para el estudio.	181
Tabla 20. Interpretación de la sesión asignada de trabajo.	184
Tabla 21. Algunos ejemplos de asociación de términos deportivos con el estudio.	185
Tabla 22. ¿Cuál es su Género?	192
Tabla 23. ¿Cuál es su Edad?	193
Tabla 24. Frecuencia absoluta y porcentajes.	193

Tabla 25. ¿Cuál es su Nacionalidad?	194
Tabla 26. ¿Cuál es su Estado Civil?	195
Tabla 27. ¿Cuál es su Nivel de Estudios?	196
Tabla 28. ¿Cuál es su situación Laboral?	196
Tabla 29. ¿Cuál es su situación Familiar?	197
Tabla 30. Análisis comparativos pre-post	198
Tabla 31. Datos del grupo de discusión.	205
Tabla 32. Unidad de análisis.	227

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURAS	PÁGINAS
Figura 1. Integración de lo cuantitativo y lo cualitativo en la metodología(Fuente: Lorenzo Delgado, 2003)	111
Figura 2. Diseño de la investigación	115
Figura 3. Ciclo de muestreo (Fuente: Fox, 1981)	126
Figura 4. Tratamiento de los datos cualitativos.	152
Figura 5. Contenidos desarrollados en la intervención.	163
Figura 6. Tabla comparativa de tipos de aprendizaje.	164
Figura 7. Motivación y relajación	165
Figura 8. Zona de rendimiento optimo.	166
Figura 9. Mapas mentales y conceptuales	167
Figura 10. Lectura eficaz	167
Figura 11. Horarios.	168
Figura 12. Planificación	168
Figura 13. Planificación de una sesión de estudio	169
Figura 14. Cono de aprendizaje.	169
Figura 15. . Curva del olvido	170
Figura 16. Tabla de algoritmos de repetición.	170
Figura 17. Aprendizaje acumulativo.	171
Figura 18. “Principio de supercompensación”	172
Figura 19. . “Principio de planificación y regulación”	172
Figura 20. Resolución de problemas	173
Figura 21. Pilares del éxito del estudio.	174
Figura 22. Rendimiento dependiendo de las técnicas de estudio	175
Figura 23. Tipos de preguntas de examen.	175
Figura 24. Teoría de la “U” invertida.	176
Figura 25. Conductas a mantener después del examen.	177
Figura 26. Supercompensación para seis días	183

AGRADECIMIENTOS

Ahora, terminado este trabajo de investigación, es cuando te das cuenta de cuánto tienes que agradecer a tantas personas y cuán en deuda me encuentro con ellas. Intentaré resumir en unas líneas la gratitud que siento a todas las personas que han estado presentes durante toda esta etapa, haciendo posible que deje de ser un sueño para convertirse hoy en una realidad.

Hoy quería daros la gracias a todas las personas que habéis compartido este proceso conmigo, y que de alguna forma habéis permitido y contribuido a que yo pueda vivir una experiencia tan importante en mi vida.

Una vez de niño, soñé con llegar algún día a estar aquí sentado donde estoy ahora, y contar esto... quizás una meta demasiado difícil y demasiado alta para mí.

Ahora, con este sueño a punto de hacerse realidad tangible, compruebo que el mundo, mi vida... todo sigue igual, pero en mí, en mi interior, algo sí que ha cambiado... He aprendido a pronunciar frases como "yo puedo". Sé cómo se escriben y conozco su significado.

Quizás el verdadero sentido de todo esto, más que en el hecho de la investigación, lo he encontrado en el servicio que con esta tarea puedo prestar, sirviendo de ejemplo a esas personas que cumplimentaron aquellas primeras preguntas de los cuestionarios y que se prestaron a recorrer este camino junto a mí y mis ilusiones de poder servirles de humilde ayuda en su proceso de hacerse mejores estudiantes. Ojalá esta experiencia les ayude a caminar por ese sendero mágico, lleno de emociones y de sueños que a todos nos ha regalado el proceso de crecimiento y de formación.

Siguiendo con este itinerario de agradecimientos, en primer lugar, quisiera que mis palabras de gratitud fuesen para la persona que ha dirigido esta tesis doctoral, el Dr. Manuel López Sánchez, por sus sabios consejos y por el interés que ha manifestado por este trabajo y la cordial firmeza con la que lo ha dirigido. Nuestra relación en este proceso ha estado basada en la cercanía, en la calidad humana y en la orientación pedagógica. Sus doctas palabras me han guiado por el tema de la autorregulación, aspecto importantísimo en los procesos de aprendizaje e hilo conductor de mi investigación.

También quiero dar las gracias a mi codirector, el Dr. Manuel G. Jiménez Torres. Por su orientación didáctica y metodológica. Por su paciencia y su ayuda siempre amable y con un gran rigor científico en el análisis estadístico de esta tesis, sobre el que me ha sido de muy eficaz ayuda. Así como su capacidad y dominio para recoger y expresar ideas con precisión y claridad en el análisis cuantitativo de mi investigación.

A mi codirector, el Dr. Daniel Guerrero Ramos, por su dedicación incondicional, por sus gestos, por sus consejos y sugerencias. Mi más sincera gratitud al doctor y al amigo. Quisiera darle las gracias por la disponibilidad que en todo momento ha mostrado, por su asesoramiento didáctico y su orientación, y por la atención a mis consultas continuas sobre metodología. Su apoyo constante y su aliento me han ayudado a llegar con gran fuerza y resolución al final de este gran proyecto que emprendí hace ya algún tiempo.

No me puedo olvidar del Dr. Tomás Sola Martínez. Él fue uno de los profesores que más influyó en mi decisión de emprender este camino del doctorado. Le quiero mostrar mi más sincero agradecimiento por toda la atención

mostrada, y por su paciencia y respeto cuando empecé a escribir mis primeras letras de esta investigación.

Por último, no me puedo ni quiero olvidar de aquellas otras personas que también han vivido todo este proceso: mi Familia, no sólo a los que se encuentran conmigo en la actualidad, sino a todos aquellos que desde que nací, han influido en mi personalidad y que de alguna forma han contribuido para que hoy esto llegue a ser una realidad. Ellos han sido los que me han animado desde un principio a perseverar y a soñar con metas como ésta.

No puedo dejar de nombrar aquí a mis padres, que siempre apostaron por mí, apoyándome y dándome ánimos, ejemplo de constancia, de trabajo diario, de buenas personas, de responsabilidad en los estudios... ocupaban uno de los lugares prioritarios sus cálidos y siempre buenos consejos.

Y un agradecimiento muy especial a Encarnita, mi esposa, que en todo momento ha estado cercana y receptiva a mis deseos de concluir esta etapa tan significativa en mi vida profesional. Gracias por su paciencia, amor y cercanía, por su impulso y aliento...

A mis hijas, por sus ánimos, por apoyarme y quererme siempre. Por saber esperarme, cuando mi investigación iba contra reloj.

A mis hermanos, por su apoyo siempre cálido, entrañable, cercano, paciente e incondicional.

A mis amigos y, especialmente, a Miguel Angel y Alfonso por estar siempre presentes... por el ánimo siempre infundido.

Asimismo, me siento también muy agradecido a mis alumnados. Cómo no reconocer que sin ellos esta investigación nunca se hubiera podido desarrollar. Quisiera darles las gracias por la confianza y el respeto que siempre mostraron

hacia mí. Gracias, mil gracias, porque juntos emprendimos este camino y juntos concluimos este proceso de aprendizaje mutuo.

Por último, quisiera dejar este momento de honor y darle las gracias a mi suegro, porque seguro que desde arriba sigue apoyándome en estos momentos, como siempre lo hizo. Y también a mi suegra, por el interés y la ilusión compartida.

INTRODUCCIÓN

A la Educación Permanente se le ha llamado de innumerables formas: educación vitalicia, educación continua, ciudad educadora, educación para el ocio y el tiempo libre, educación no formal e informal, aprendizaje permanente, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural, educación postescolar, educación a lo largo de toda la vida... Todos estos nombres inciden en diferentes esferas de la Educación Permanente.

La propia idea de la Educación Permanente supone un caleidoscopio de diferentes impresiones de espacio, tiempo y cultura. La posibilidad de la educación ya no se halla circunscrita a un espacio de la vida; más bien se considera como un gran universo en continua expansión que contribuye al desarrollo del individuo a lo largo de toda su vida.

La Educación Permanente se ha convertido en un hecho vital e imprescindible en el siglo XXI. Esto se debe no sólo a las exigencias sociales, sino también a la necesidad de adquisición de cualificaciones claves para el mundo laboral. Es decir, se han iniciado tantos proyectos internacionales, currícula y sistemas, entre otros, que ya no se puede dar marcha atrás...Ha venido para quedarse como un elemento más –y no cualquiera- de los que conforman los sistemas educativos en la actualidad.

El objetivo principal que perseguimos en el centro SEP la Vega de la localidad de Churriana de la Vega es el de la preparación para las pruebas y exámenes libres destinados a la obtención de la titulación básica, el acceso a otros niveles del sistema educativo, el acceso a la sociedad del conocimiento, la práctica de la ciudadanía activa y sobretodo el aprender a aprender.

El trabajo de investigación, que se presenta a continuación, estaría enmarcado dentro del eje de la educación no formal y más concretamente en la Educación Permanente para Adultos.

El propósito de éste ha sido ayudar al alumnado a que aprenda a autorregular su propio aprendizaje, y que de esta forma adquiriera hábitos de estudio, mejore su autoestima, genere aptitudes positivas hacia el proceso de formación, que conozca diferentes técnicas de estudio a partir de un eje en torno al cual se ha hecho girar toda la reflexión y el trabajo: las Cartas a Gervasio. Estas cartas son un proyecto orientado a trabajar con el alumnado de primer curso de la Universidad cuestiones sobre estrategias de aprendizaje y metodologías de estudio. El carácter abierto e intrusivo de la narración de las cartas nos ha permitido presentar cuestiones de partida a raíz de la mirada de alguien que está viviendo una etapa de desarrollo personal muy próxima a la de estos alumnos.

Algunas de las cartas, dado que abordaban la planificación, se prestaron a la introducción de instrumentos de creaciones propias que nos han permitido establecer un paralelismo entre el entrenamiento deportivo muscular y el rendimiento cerebral, sosteniendo el trabajo didáctico en temporalizaciones de ciclos, y apoyándolos en principios de rendimiento deportivo que hemos experimentado en el campo del estudio. Uno de los objetivos ha sido enseñar al alumnado a comprender, a buscar, autorregular, a planificar su propio estudio, trabajando aspectos como la supercompensación del aprendizaje, fases del estudio... Nuestro gran propósito ha sido animarlos a trabajar, a guiar su aprendizaje en un trabajo de aprender a aprender, desarrollando aspectos tanto

cognitivos como emocionales, trabajando por conseguir que el alumnado adquiriera determinadas competencias metacognitivas, capacidades que le permitirán conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje

El objetivo de esta planificación es producir en el rendimiento del alumnado una fase de supercompensación. Éste es uno de los principios en los que he basado mi estudio de investigación y que ha estado sustentado y fundamentado en los pilares del entrenamiento deportivo; en mi búsqueda de encontrar un paralelismo entre el entrenamiento del cerebro y el desarrollo y adaptación muscular y del organismo en general...

La obra tiene seis capítulos que se distribuye en dos grandes bloques: en el primero se recogen los aspectos teóricos que van a servir de soporte a este estudio. El segundo presenta el diseño de la investigación, las fases por la que ha discurrido la misma, las conclusiones derivadas de los datos obtenidos en relación con los objetivos propuestos, así como las propuestas de mejora de cara a otros posibles estudios que quieran insertarse en la senda iniciada por éste.

Al primer bloque, denominado Marco Teórico, pertenecen los dos primeros capítulos. En el primer capítulo se hace un recorrido sobre el concepto de educación de adultos, los orígenes de este concepto, quienes fueron los primeros autores que nos hablan de ella y los teóricos del carácter interminable de la Educación. También hemos indagado sobre las diferencias que existen entre la Educación Permanente y la Educación de Adultos y sobre los objetivos de cada una. Se ha profundizado en la organización de la educación de adultos, destacando los distintos niveles, y los diferentes planes que se desarrollan. Y, por

último, se ha profundizado en la justificación sociológica de la educación de adultos, sus características y los diferentes estilos de aprendizaje.

El capítulo segundo ha constituido la revisión teórica entorno al concepto de aprendizaje autorregulado (AA), las dificultades conceptuales que giran en torno a este tipo de aprendizaje, las diferentes perspectivas y modelos relacionado con el aprendizaje autorregulado, así como algunas disertaciones sobre las diferentes explicaciones que han surgido de las diferentes formas de comportarse del alumnado que sigue este tipo de aprendizaje. También se presenta una valoración del aprendizaje autorregulado haciendo una reflexión entre las diferencias que presenta el alumnado que practica un aprendizaje autorregulado del que no lo hace. Para terminar este capítulo, se ha profundizado en las dificultades encontradas en esta investigación, dificultades derivadas por su vinculación con la medición de los diferentes componentes y procesos del AA.

El segundo bloque estaría compuesto por los tres siguientes capítulos. El capítulo tercero y cuarto formarían parte del Marco Empírico de la presente Tesis Doctoral. En el capítulo tercero, se describen las directrices esenciales que van a describir y guiar, tanto el problema de investigación propuesto en base a un objetivo general y una serie de objetivos específicos, como los aspectos metodológicos y procedimentales más relevantes que hemos tenido en cuenta para implementar este trabajo de investigación. La selección de la muestra, los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos para su correcta aplicación han constituido, al mismo tiempo, los aspectos específicos sobre los que han tratado los contenidos de este capítulo.

En el capítulo quinto se exponen, de modo ordenado y sistemático, los resultados obtenidos de la muestra. A partir de ellos se han elaborado las conclusiones y las correspondientes propuestas de mejora.

El contenido de este capítulo ha tenido una doble articulación que hace referencia, en primer lugar, a los datos obtenidos por el cuestionario y a los diversos análisis estadísticos a que se ha sometido; y, en segundo lugar, a la información aportada por el grupo de discusión, como técnica de orden cualitativo.

El capítulo sexto y último de esta obra, presenta las conclusiones a las que ha conducido la investigación, tomando como referencia los diferentes objetivos definidos en el capítulo que aborda el diseño metodológico. Por último, se han presentado una serie de propuestas de mejora motivando a futuros investigadores a trabajar y profundizar en esta línea de trabajo iniciada.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

*E*l hombre comienza en realidad a ser viejo cuando

deja de ser educable. (Arturo Graf)

1.- NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La importancia de la educación de las personas adultas no es algo nuevo. En la Grecia Clásica, Platón planteaba que la educación debía de extenderse hasta los 50 años.

Rastreando en la bibliografía nos encontramos con otro pionero, defensor del carácter interminable de la Educación: Comenio. Según él la educación descansaba en tres grandes pilares: continuidad, integralidad y universalidad. Estos planteamientos, que fueron ampliados y complementados en el transcurrir de la historia de la educación de adultos (EA) en la sociedad occidental, nos conducen a una pregunta inicial y capital para nuestro estudio: ¿es igual hablar de educación permanente que de educación de adultos?

El estudio de Martí Puig (2006) pone de relieve la diferencia que existe entre Educación Permanente y EA. La primera, y a partir de los años 60, se considera como una modalidad formativa que no se basa únicamente en la simple transmisión de conocimientos: incluye la educación formal, la no formal, la de carácter profesional y la de tipo no profesional, convirtiéndola, según diferentes organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], la Unión Europea [UE], y la Organización de Estados Iberoamericanos [OIE]) en una acción que debe regir los sistemas educativos con objeto de propiciar la formación de los ciudadanos a lo largo de toda la vida. La EA es concebida como el conjunto total de temas educativos que reemplazan la educación inicial mediante la cual las personas adultas desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus

competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación. Es, por tanto, un subconjunto integrado en el proyecto global de educación permanente.

Según Lorenzo (1993), en sus comienzos se desarrolla a través de instituciones privadas o eclesiásticas (iglesia anglicana y metodista). El objetivo era, en el primer caso, elevar el nivel cultural de la ciudadanía y en el segundo enseñar lectura, escritura y cálculo.

Dentro de occidente, destacan tres países: Inglaterra, Estados Unidos y Francia. Una fecha importante es la de 1792 (Revolución Francesa). En este año, Condorcet presentó en la Asamblea Nacional Francesa el planteamiento filosófico de la educación primaria sin olvidar la EA. En esta primera planificación la EA se desarrollaría en domingo y con un currículum muy concreto: moral y legislativo. Desde estos contenidos se trataría de dar fin a la ignorancia ciudadana en lo concerniente a sus derechos y formas de ejercerlos.

En nuestra época, y según el estudio de estudio de Martí Puig (2006) la educación de adultos en Europa viene determinada por cuatro grandes conferencias europeas.

En la primera, celebrada en Atenas (junio de 1994), se marcaron cuatro objetivos:

- El desarrollo de proyectos experimentales
- El intercambio de formadores
- La creación de redes de información común
- Determinar las directrices del plan europeo

Cuatro meses después, Alemania acogerá la segunda conferencia en donde se destacó la necesidad de una concepción europea de la educación de adultos junto a la posibilidad de los movimientos de personas tanto para trabajar como para residir entre los diferentes países de la Unión.

La tercera, celebrada, un año después, en nuestro país y la cuarta en Florencia en el año 1996.

En cuanto a la celebrada en España, Martí Puig (2006) destaca las siguientes propuestas:

- Las personas adultas han de ser consideradas como sujetos únicos de educación y formación a lo largo de toda la vida, sin tener en cuenta el sexo, la edad, o su condición socioeconómica y considerando que existen grupos sociales y colectivos que necesitan una acción preferente para evitar su marginación.

- Se establece, como requisito para mejorar la competitividad, la calidad de producción y la socialización en las vertientes política, cultural y profesional:

- . Diseño de sistemas integrados y flexibles.

- . Prácticas innovadoras

- . Cooperación entre instituciones de Educación de Adultos y de Formación Profesional.

- Integrar en todos los niveles de la formación los aspectos tecnológicos, ya sea por la exigencia profesional, o por ser un medio de acceso a los sistemas de educación.

- Teniendo en cuenta que la formación básica se considera imprescindible debido tanto a las nuevas cualificaciones profesionales como por ser un medio de acceso a los sistemas de educación y formación, ésta debe incluir objetivos relacionados con el desarrollo personal y social; así como objetivos que hagan referencia a la formación instrumental, profesional y tecnológica.
- La EA debe adaptarse al contexto utilizando recursos tecnológicos, realizando un seguimiento individualizado de la formación y actualizando la formación de los formadores
- Es necesaria una coordinación territorial, no solo coordinación administrativa, en cuanto que el contenido de la formación responda al proyecto común en lo práctico y económico, y a la heterogeneidad y diferencias entre las comunidades regionales y locales.
- La Unión Europea exige una dimensión europea de la formación, el fomento de valores democráticos y de tolerancia, lucha contra la discriminación y la xenofobia; y la mejora de la comunicación que posibilita el conocimiento de las lenguas.
- Es necesario potenciar la comunicación de experiencias nacionales, regionales y locales, en la Unión Europea, para mejorar la calidad de las intervenciones, disponer de información actualizada para el diseño de programas, para aprovechar sistemas de educación no formal y reinserción profesional, para apoyar la educación y la formación de las instituciones públicas y para favorecer la coordinación.

De entre todos los organismos internacionales relacionados con la educación destaca la UNESCO. Entre las conferencias internacionales más significativas organizadas sobre este tema, destacan las celebradas en:

- Elsinor (Dinamarca, 1949)
- Montreal (Canadá, 1960)
- Tokio (1972)
- París (1985)
- Hamburgo (1997)
- Sofía (2002)
- Bangkok (Thailandia, 2003).

A estas hay que añadir, además, la Conferencia General que tuvo lugar en Nairobi (1976) y cuya contribución singular consideró a la educación de adultos como un subconjunto del proyecto global de educación permanente. Por su parte, la Conferencia de Dakar (Senegal, 2000) la sitúa dentro del marco de la educación para todos.

Para Federighi, citado por Martí Puig (2006), la EA en Europa tiene tres funciones:

- Facilitar los conocimientos para la adaptación a las nuevas tecnologías.
- Proporcionar los medios educativos necesarios para que no se produzcan brotes de exclusión social originados por el desarrollo económico

- Ayudar al fomento tanto de la producción como del mercado, así como a la aparición de nuevas formas de trabajo.

En nuestro país, la EA ha estado ligada a las directrices políticas dominantes en cada época, siendo factor de adoctrinamiento o de medio para fomentar y defender las libertades.

Se estima innecesario desarrollar de manera exhaustiva la historia de la EA en España; por ese motivo vamos a partir del año 1990. En este año se promulgó Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ley que reformó y organizó el sistema educativo español, dedicando todo su Título III a la Educación de Adultos. En Su artículo 51 establecía que el sistema educativo garantizaba que las personas adultas pudiesen adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional; y en el artículo 52 previó que las personas adultas que desearan adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. A través del REAL DECRETO 1.344/1.991, de 6 de septiembre en su "disposición adicional segunda" posibilitaba la adaptación del currículo de educación primaria a las características, condiciones y necesidades de la población adulta. Con posterioridad, la ORDEN de 16 de febrero de 1.996 se regularon las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para las personas adultas estructurándolas en dos niveles: un nivel I, o de alfabetización, para adquirir técnicas de lecto-escritura y cálculo; y un nivel II, o de consolidación de conocimientos y técnicas instrumentales. La condición para poder matricularse en

estas enseñanzas era haber cumplido los 18 años antes del 31 de diciembre del año en que el alumno se matriculaba.

Por lo que respecta a la denominación, podemos comprobar que todas las comunidades autónomas utilizan la nomenclatura de educación, promoción o formación de adultos o personas adultas a excepción de Aragón que habla únicamente de educación permanente y Canarias que utiliza de forma simultánea educación y formación permanente, terminología utilizada en los foros actuales de educación de adultos.

Andalucía, Cataluña y Galicia utilizan el concepto “adultos”, mientras que la Comunidad Valenciana, Navarra, Canarias, Castilla la Mancha y Castilla y León lo hacen con el de “personas adultas”, concepto considerado mucho más aceptable y con el que el colectivo femenino se siente más representado.

Como ya hemos dicho en otro momento de este estudio, la LOGSE, y todo su Título III referente a la educación de personas adultas, fueron derogados por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, conocida popularmente como Ley de Calidad que, en su Título III, habla del aprendizaje permanente: enseñanza para las personas adultas.

Una primera aproximación nos permite observar que no introdujo cambios sustanciales respecto a la LOGSE, ya que además de servirle de soporte y modelo, coincidieron tanto una como la otra en dedicar su Título III a esta modalidad formativa, así como su articulado, diferenciándose únicamente en que la LOCE asigna a este tema desde el artículo 52 al 55 y la LOGSE lo hacía del 51

al 54. La LOCE rebajó la edad de acceso a la formación de personas adultas a los 16 años.

Para la LOE, la Educación de Personas Adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para el logro de la finalidad propuesta, las administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones públicas.

La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

-Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.

-Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

-Desarrollar sus capacidades personales en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

-Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

-Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

-Responder adecuadamente a los desafíos que suponen el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

-Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Por su parte, el artículo 52 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, aprobado por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, garantizando el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha abierto un nuevo marco de legislación educativa en el que la Comunidad Autónoma de Andalucía ha de desenvolverse. Esta Ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienta las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y en consecuencia más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más

respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.

La Ley andaluza en vigor pretende avanzar en aspectos fundamentales que harán posible una educación de mayor calidad. En su artículo 105 establece los Principios Generales de la educación permanente de personas adultas y nos dice que la educación permanente de las personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal o profesional. A tales efectos, la Administración de la Junta de Andalucía promoverá la implantación de una oferta de enseñanzas flexible que permita la adquisición de competencias básicas y de titulaciones a esta población.

Basándonos en la orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula el Plan Educativo de Formación Básica para Personas Adultas, que modifica el Decreto 156/1997, de 10 de junio, que regula la formación básica en Educación de Adultos de Andalucía, se puede comprobar que esta orden establece que la educación de personas adultas debe ser entendida como un proceso abierto y flexible que se produce a lo largo de toda la vida y que debe tener entre sus principales objetivos adquirir, completar o ampliar la formación básica para la consecución del correspondiente título académico, así como para su desarrollo personal y profesional. Los estudios que se pueden cursar en la EA se configuran de la siguiente forma:

2.- ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Está organizado en dos niveles de un curso de duración cada uno. Cada nivel contiene tres ámbitos y cada ámbito tres módulos.

Niveles.

Nivel I (Neolectores):

1/Ámbito de Comunicación.

2/Ámbito Científico-Tecnológico.

3/Ámbito Social.

Nivel II (perfeccionamiento):

1/Ámbito de Comunicación.

2/Ámbito Científico-Tecnológico.

3/Ámbito Social.

La finalidad del Plan Educativo de Formación Básica es promover la adquisición de las Competencias Básicas necesarias para acceder a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria para las personas adultas.

Planes Educativos de Educación no Formal

Plan educativo de preparación para la obtención de la titulación básica.

- Preparación de la prueba libre para mayores de 18 años.
- Tutoría de apoyo al estudio para el seguimiento de la modalidad semipresencial en Educación Secundaria para personas adultas a través del IPFA.

Planes educativos de acceso a otros niveles del sistema educativo.

- Prueba de Acceso a Ciclos Formativos de la Formación Profesional de Grado Medio.
- Prueba de Acceso a Ciclos Formativos de La Formación Profesional de Grado Superior.
- Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

Planes educativos para el fomento de la ciudadanía activa.

- Uso básico de un idioma extranjero.
- Inglés
- Francés
- Uso básico de las tecnologías de Información y Comunicación.
- Fomento de la Cultura Emprendedora:
 - Emprender en Europa.
 - Gente emprendedora y solidaria.
 - Creando empresa.

- Interculturalidad, Cultura y Lengua Española para personas procedentes de otros países.
- Conocimiento y Conservación del Patrimonio Cultural de Andalucía y del Medio Ambiente.
- Adquisición de hábitos de vida saludable y prevención de enfermedades y riesgos profesionales.

La Educación Secundaria para Personas Adultas

Fundamentada en criterios de flexibilidad, busca adaptarse a los intereses y necesidades de la población adulta. Contempla la posibilidad de matrículas parciales y tres modalidades de enseñanza:

- Presencial.
- Semipresencial.
- A distancia.

El Bachillerato para Personas Adultas.

Los Ciclos Formativos: Con matrículas parciales, pruebas libres para la obtención de títulos módulos y cursos a distancia de determinados ciclos formativos.

El programa That's English.

3.- JUSTIFICACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La argumentación desarrollada deja claro el por qué de la E.A. Evidentemente esta respuesta está justificada por la existencia de una sociedad en constante reestructuración y organización, las profesiones van cambiando y las necesidades y el enriquecimiento de los puestos de trabajo hacen que se a necesario una permanente adaptación a los mismos de los profesionales que ocupan dichos puestos. A la vista de lo expuesto, Bautista-Cerro (2004) expone que parece acertado afirmar que nos encontramos en un momento crucial. Un momento en el que se está comprendiendo que los problemas complejos exigen soluciones complejas y éstas no aparecerán por si solas sino que serán el resultado de un cambio importante en nuestra manera de pensar, de actuar y, por supuesto, la EA no puede ser ajena a esa necesidad de cambio.

Si al mismo tiempo, como han expuesto los autores citados, nos encontramos que el ser humano adulto no es un ser estático y concluido sino que está inmerso en un proceso permanente de evolución. Eso nos impulsa a pensar que la persona adulta es capaz de insertarse en vías de aprendizaje modificadoras. La EA puede ser la oportunidad de hacerlo y lograrlo a través de estrategias de aprendizaje concretas.

Desde un punto de vista sociológico son muchos los ejemplos de acontecimientos que nos perturban y que justifican la EA: el aumento de diversas catástrofes como las relacionadas con el maltrato del medioambiente, el paro, la violencia en sus diferentes formas, el problema de la drogadicción entre los jóvenes, los problemas de autoestima y el autoconcepto, en particular, y los relacionados con el bienestar psicológico en general.

Cuando nos hacemos conscientes de todos estos problemas, los seres humanos piensan en la educación como la mejor estrategia para darles solución. Es entonces cuando pensamos que ella puede proporcionar juicios, valores y principios que ayuden a darles solución. La educación se convierte, como se ha comprobado anteriormente, en un proceso de guía que no acaba nunca.

Para Ludojoski (1981, p.57), citado por Románs y Viladot (1998), el objetivo de la educación es “acompañar el proceso de maduración continuo del sujeto humano, permitiendo que este proceso se realice en las mejores condiciones sociohistóricas posibles, y según las reales capacidades de cada educando”. La necesidad de acompañar este proceso a juicio de Románs y Viladot (1998) se cimenta en la rápida evolución del mundo que nos ha tocado vivir y en las inestabilidades y cambios que ésta evolución acarrea en el ser humano como por ejemplo: las jubilaciones anticipadas, despidos, contratos temporales, restricción al mercado laboral, la disputa de género en el mercado laboral... Ante esta problemática y teniendo en cuenta el objetivo de la educación, enunciado anteriormente, se puede decir que la “edad no ejerce poder de veto sobre el aprendizaje en ningún periodo del curso natural de la vida” (Kidd, 1979, p.54, citado por Románs y Viladot, 1998)

Este planteamiento conduce a pensar, según Sarrate y Pérez (2005), que desde siempre, y hoy en día con más fuerza, la educación, tanto desde su visión general de educación permanente como en su dimensión específica de personas adultas, desempeña un papel importante en el desarrollo de las personas. Esta última (la educación de las personas adultas) está acaparando la atención de diversos responsables como es el caso de los diversos agentes estatales

(políticos, economistas, sociólogos) o de personas experimentadas en este ámbito concreto al pensar de ella que puede constituirse en una maniobra estratégica para dar respuesta a las cuestiones y retos que ponen de manifiesto las peculiaridades transformaciones que se están produciendo en las diferentes esferas del saber. Al mismo tiempo y según las autoras citadas, la educación de las personas adultas, forma un ámbito específico de la educación permanente, al formar parte del período más extenso de la vida, determinado por su gran vínculo y predominio social. Este periodo se sitúa en un continuo. Dentro de este continuo, y según Románs y Viladot, (1998), en un extremo se sitúan los jóvenes y en el otro las personas de la tercera edad. Los primeros están necesitados de la actualización continua de actitudes y capacidades (no sólo de una titulación) que demanda el mercado laboral y que tienen que aprender continuamente. En definitiva, su gran necesidad es aprender a conducir su vida y a marcarse unos objetivos profesionales. El alumnado del otro extremo demanda, por el contrario, actitudes y capacidades para afrontar la soledad de la vejez, la aceptación de las limitaciones fisiológicas, el desarrollo de la autonomía. Mientras que los jóvenes buscan el equilibrio entre la calidad de vida y el desarrollo de una vida laboral, los de la tercera edad buscan vivir con mayor calidad de vida, compartiendo ambos el concepto de incertidumbre: unos hacia la vida y otros hacia la muerte. Según el informe Delors (1996), la educación permanente, y dentro de ella la EA, se constituye en la fórmula magistral para afrontar las novedades que surgen en la esfera de la vida privada o profesional.

Lo substancial es pensar que ambos precisan efectuar aprendizajes hacia la comprensión, la escucha y la solidaridad como ejes vertebradores de un aprendizaje integral en la que no incumbe la edad ni los condicionantes físicos ni psicológicos (Románs y Viladot, 1998).

4.- CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Consultado el diccionario etimológico de la lengua española, adulto viene del lat. "adultus", ppp. Del verbo "adolescere" – "crecer, madurar" (de donde también deriva la palabra "adolescente"), que proviene del prefijo "ad" – "a" y "alescere" – "estar nutrido", versión incoativa de "alere" – "nutrirse".

En la mayoría de las culturas se considera como adulto a toda aquella persona que tiene más de 18 años, pues a esa edad se considera que el ser humano ha llegado a su mayor crecimiento o desarrollo, tanto físico como psicológico, o lo que es lo mismo, persona que ha logrado un equilibrio entre su mente, sus sensaciones y sentimientos. Pero es, tal vez, Rogers (1961) quien más se ha preocupado por dar una definición del ser humano adulto. Para él un adulto es la persona que ha habiendo alcanzado su máximo desarrollo funciona óptimamente. Persona adulta sería sinónimo de persona abierta a todos los elementos de su experiencia orgánica, es decir que desarrolla confianza y acepta pautas internas de evaluación.

Para García Carrasco (1997), cuando queremos conceptualizar el concepto de EA hay que aproximarse a su etimología. Desde este parámetro se comprueba que cuando hablamos de EA lo hacemos desde un sentido de terminación: algo que dista mucho de los resultados de las investigaciones

psicopedagógicas. Éstas han puesto de manifiesto que la persona adulta no es un ser totalmente desarrollado sino que por el contrario sigue evolucionando y por tanto puede mejorar su potencial de aprendizaje a través de un diseño curricular que cubra sus necesidades personales y profesionales. Es decir: “aprende a vivir su vida como quien participa de un proceso dinámico y fluyente, donde continuamente el transcurso de la experiencia le permite descubrir nuevos aspectos de sí mismo. Estos son algunos elementos implícitos en el proceso de llegar a ser una persona.” (p.116).

Para la Real Academia de la lengua, una persona adulta es aquella que ha llegado a su mayor crecimiento o desarrollo biofísico pero sin embargo no lo es así desde el punto de vista psicológico y, por tanto, no ha agotado todos sus potenciales.

Para Villanueva (1994), otro problema que se plantea a la hora de definir el concepto EA es el acotamiento inicial y final de este periodo ya que el principio y el final, de esta etapa, está condicionada por el nivel socioeconómico y el cultural.

Según Ludojoski (1978), una persona adulta es aquella que:

- Asume responsabilidades
- Es capaz de abstraer, deducir e inducir a través del análisis de objetivos (supremacía de la razón)
- Posee una personalidad equilibrada

Para Knowles (1980), un adulto es una persona que:

- Tiene capacidad de autodirección

- Posee un acervo de experiencias
- Su contexto le produce necesidades específicas de aprendizaje
- Su aprendizaje se basa en la experiencia

Siguiendo con la búsqueda de parámetros que identifiquen a la persona adulta, Palacios (1993) establece una serie de descriptores que, a su juicio, pueden ayudar a identificar a la persona adulta. Estos parámetros son los siguientes:

- Posee un patrimonio de conocimientos
- Tiene determinadas experiencias de socialización
- Está capacitado para adjudicarse compromisos en base a una ética propia
- Asume y se siente atraído hacia el aprendizaje de forma voluntaria
- Expresa un nivel alto de rentabilización del tiempo y del esfuerzo

Todos estos parámetros exigen a la EA una concepción propia, distinta a las etapas anteriores, para ajustarse a sus necesidades, percepciones y diagnóstico que potencie la significatividad y la construcción de conocimientos a través de metodologías distintas que se adapten a sus rasgos identificativos que, según Perea y López-Baraja (1992), son los siguientes:

- Tiene dificultades de aprendizaje
- Escasos hábitos de estudio
- Problemas para identificar los conceptos clave
- Falta de hábitos de lectura

- Esquemas conceptuales muy estructurados
- Dificultad para esquemas cognitivos nuevos
- Temor al ridículo
- Inseguridad
- Quieren comprobar si lo que aprenden es coherente con su experiencia
- Desean una enseñanza útil
- Confunden formación con saber cosas
- Poseen dudas y temores al iniciar su formación
- Tiene distintos conocimientos y experiencias
- Piensan que se aprende de una vez por todas
- Llegan cansados del trabajo diario
- Mayor capacidad crítica
- No disponen del tiempo suficiente para el estudio
- Están sometidos a tensiones laborales y familiares
- Presentan temores al examen
- Tienen un bajo autoconcepto

Mezirow (1994) admite que si bien se puede decir que desde el punto de vista fisiológico es difícil modificar su evolución, ésta sí se puede lograr en el ámbito intelectual al poder alterar la rigidez mental que le caracteriza a través de una educación concreta que tenga en cuenta las características propias, entre ellas los estilos de aprendizaje, de la persona adulta.

5.- ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA PERSONA ADULTA

Uno de los rasgos principales que distingue a un individuo de otro en el ámbito educativo tiene que ver con la manera de cómo afronta el aprendizaje (Byrne, Flood, y Willis, 2004; Krätzig y Arbuthnott, 2006; Zhang, 2002). En esta dirección Laing (2001) llega a afirmar que para mejorar la calidad de la enseñanza, al menos se debería familiarizar al docente con una teoría de estilos de aprendizaje.

Entre las diferentes variables que hacen de una persona un ser diferente aparece con fuerza el estilo de aprendizaje. Según diferentes estudios (Entwistle, 1988; Smithy Renzulli, 1984; Reiff, 1992 y Serrano, 1994) el estilo de aprendizaje es una variable que en el ámbito educativo tiene una fuerte relevancia por su estrecha relación con el aprendizaje y con la adaptación curricular a las diferencias.

Acorde con lo anterior, Cassidy (2004) comenta que, durante las últimas cuatro décadas, se ha realizado un gran esfuerzo en la investigación sobre los estilos de aprendizaje y que, particularmente en los últimos años, como consecuencia de la cantidad, de la diversidad de disciplinas en las que se ha estudiado y de los dominios y propósitos de investigación, el constructo se ha fragmentado y confundido. La fragmentación implica gran cantidad de definiciones, posiciones teóricas, modelos, interpretaciones y mediciones del constructo. Por ejemplo, Coffield (2004) encuentra un total de 31 diferentes dicotomías.

Renzulli y Smith (1978) ponen en evidencia la gran heterogeneidad de conceptualizaciones que existen sobre el estilo de aprendizaje. Teniendo en cuenta esta heterogeneidad, Morán (1991) ha criticado los pocos esfuerzos que se han realizado para clarificar cuáles de ellos son infundados, temporales o inauditos. En esta heterogeneidad, Henson y Borthwick (1984), encuentran que el concepto estilo de aprendizaje abarca un continuo que va desde las definiciones hasta la producción de categorías, aunque en general los estilos de aprendizaje se agrupan en torno a un conjunto de modelos que ofrecen referencias para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cornett, 1983) o bien delimitando y aclarando los factores, conductas y actitudes que hacen fácil o posible la ejecución o consecución del proceso de aprendizaje del alumnado en un contexto concreto (Reiff, 1992).

Los estilos de aprendizaje han sido sinónimo de diferentes constructos:

- En la década de los 70, el estilo de aprendizaje era semejante a estilo cognitivo. Algunas notas identificativas de esta tendencia son las siguientes:
 - Messick (1970) los relaciona con las maneras de percibir, recordar, pensar y resolver problemas.
 - Vernón (1973) lo explica como conjunto de variables cognitivas, perceptivas y de personalidad
 - Para Witkin (1976) son cualidades cognitivas propias de cada persona que ayudan al aprendizaje.

- También fue asociado a tipos psicológicos o de la personalidad (Torrance y Rockenstein, 1988 y Myers, 1991 y 1992).
- Determinados autores lo identifican con condiciones bajo las cuales una persona se encuentra mejor y prefieren aprender; tal es el caso de Hunt (1980)
- Para Camfield (1980), el estilo de aprendizaje está íntimamente unido al componente afectivo
- Fizzell (1982), Dunn (1984) lo asocian a modos particulares de instrucción dentro del aula.
- El estilo de aprendizaje para Cornett (1983) está unido a un patrón estable de actuación con cierta condición de mutabilidad individual.
- Una definición ampliamente aceptada es la que concibe el estilo de aprendizaje como “características del comportamiento cognitivas, afectivas y psicológicas que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interactúan con y responden al contexto de aprendizaje” (Keefe, 1982, p. 4)

Los intentos para dar una perspectiva de unidad aparecen agrupados en Serrano (1994) en dos grupos.

- Definiciones que reúnen un conjunto de factores, conductas y actitudes que favorecen el aprendizaje.

- Estudios aglomerados en diferentes tipologías sobre determinados aspectos.

En línea con la primera perspectiva, Miller (1991) propone una tipología tridimensional:

- Dimensión cognitiva (codificación, decodificación, procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información.
- Dimensión afectiva: características emocionales y de personalidad (motivación, atención, locus de control, intereses, capacidad para asumir el riesgo, persistencia, responsabilidad y sociabilidad)
- Dimensión psicológica (percepción sensorial, características ambientales, necesidades de nutrición, momentos del día, conducta sexual y salud)

Desde una visión con mayor connotación hacia la escuela destacan los modelos propuesto por Dunn y Dunn (1978) y Fizzell (1980,1982). El primer modelo lo componen 18 elementos agrupados en cuatro categorías: ambiental, emocional, sociológica y física. Posteriormente incorporan la categoría psicológica. El segundo modelo se configura a través de 13 variables referentes a las particulares del estudiante relacionadas con 18 tipos de programas en la escuela.

Por último, encontramos una asociación muy relacionada con este trabajo: los estilos de aprendizaje serían equivalentes a estrategias específicas. En esta

línea se encuentran los trabajos de Entwistle (1988), Pask (1988), Schmeck (1983).

La EA está llamada a desempeñar una función integradora dentro del marco de la Educación Permanente. El ser humano se encuentra en un proceso continuo de educación y formación que se extiende a lo largo de toda la vida.

Como profesionales de la educación se nos presenta, según Sarrate y Pérez (2005, p. 54) un desafío importante: “contribuir a la construcción de un bienestar común, solidario y compartido, a fin de combatir las desigualdades. Y la educación a lo largo de la vida está llamada a desempeñar una función principal a la hora de hacer frente a este reto”.

Hasta aquí hemos confirmado que las personas adultas necesitan de una educación y que este proceso está sujeto a unas dificultades concretas que necesitan de modelos facilitadores de aprendizaje para compensarlas o superarlas.

De acuerdo con esta última propuesta y lo expuesto en este capítulo se justifica la necesidad de profundizar en modelos que ayuden a las personas adultas a proseguir su camino de formación, aprovechando al máximo la energía que necesita una jornada de estudio después de una jornada laboral. En el capítulo siguiente se esboza uno de ellos: el aprendizaje autorregulado.

CAPÍTULO II

EL APRENDIZAJE

AUTORREGULADO

*L*as personas aprendemos mientras

enseñamos...
(Séneca)

1.- INTRODUCCIÓN

Una de las metas que ha perseguido la educación y sus profesionales desde los tiempos más remotos ha sido la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Detrás de esta meta subyace toda una serie de preguntas que la investigación ha tratado de responder como por ejemplo, hasta qué punto el alumnado es responsable y constructor activo de su aprendizaje. Es decir, desde diferentes perspectivas y desde tiempos remotos se viene prestando atención a las cuestiones que podían explicar la calidad del aprendizaje del alumnado.

La multitud de investigaciones realizadas en torno al aprendizaje han dado como resultado una gran cantidad de concepciones: entre ellas que el aprendizaje consiste en un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado (Beltrán, 1996). De estas concepciones, y a partir de las tres últimas décadas del S.XX, el tema preferencial de investigación, por su vinculación con la práctica educativa, se ha centrado en el aprendizaje autorregulado como demuestran las revisiones realizadas por Pintrich (2000a) y Reynolds y Miller (2003).

2.- DIFICULTADES CONCEPTUALES DEL CONCEPTO APRENDIZAJE

AUTORREGULADO

La revisión teórica entorno al concepto de aprendizaje autorregulado (AA) realizada por Álvarez (2009), justificada por la gran relevancia que está generando este concepto en los últimos años en el contexto escolar ha puesto de manifiesto que:

- La investigación realizada en el S.XIX sobre el aprendizaje trajo como conclusión que éste se concebía como una disciplina formal donde todo el peso del fracaso recaía sobre el alumnado (déficit en inteligencia o diligencia). Durante este periodo, la acción educativa sobre autorregulación se centró en la adquisición de rutinas “deseables” como por ejemplo el tener una buena expresión o una buena letra.
- Los últimos años de la década de los 70 y de los 80 se popularizó un término que tuvo gran influencia en el AA; concretamente fue la expresión inglesa “Self-Regulated Learning”. A través de ella se recalca la importancia de la autonomía y responsabilidad del alumnado en el trabajo académico, explicada por la incidencia positiva que recae sobre la calidad del aprendizaje la determinación de objetivos, las estrategias de aprendizaje y la percepción sobre si mismo y la tarea de aprendizaje.
- El momento de intensidad o esplendor que está viviendo el AA está generando puntos de vista diferentes y enunciados confrontados (hecho constatado en 2008 por Martín y McLellan), haciendo prevalecer un concepto de autorregulación centrado en el alumnado, menoscabando la

adecuada consideración de los contextos sociales y culturales que establecen la función reguladora del comportamiento.

Desde una visión generalista, en los diversos modelos (Puustinen y Pulkkinen [2001], encontraron en la última década cinco modelos) se aprecian, con diferentes acciones, tres momentos o fases en el proceso de aprendizaje:

- Fase preparatoria
- Fase de ejecución
- Fase de evaluación

El análisis realizado por Dinsmore, Alexander y Loughlin (2008) sobre distintos modelos teóricos desde dónde se explica la autorregulación, sobresalen tres acciones del alumnado al que los diferentes autores dan más o menos importancia. Concretamente se refieren a los siguientes componentes:

- El sujeto que realiza la acción de regulación
- El objeto al que se dirige la regulación
- Los medios por los cuales se realiza la regulación.

Para Patrick y Middleton (2002) el AA alcanza aspectos diversos que han sido y siguen investigados de manera separada aunque parece existir cierta aceptación en cuanto a que se trata de un proceso activo, cíclico, recurrente, que implica la motivación, la conducta y el contexto. Esta explicación justifica, según ellos, la imposibilidad de abarcarla de manera íntegra.

Para Blumenfeld y Marx (1997) y McCombs y Manzano (1990) el éxito del aprendizaje significativo y autorregulado descansa en dos pilares fundamentales:

voluntad y destreza. Teniendo en cuenta estas premisas, la tarea del profesorado consiste, fundamentalmente, en asesorar al alumnado sobre la importancia de realizar su trabajo teniendo en cuenta sus pensamientos, con estrategias adecuadas y orientando el timón de su motivación hacia fines elevados, convirtiéndose en actores principales y asumiendo un cambio de rol: pasar de alumno a autoprofesor/a a través de la práctica autoreflexiva (Schunk y Zimmerman, 1998).

Una fecha importante en esta línea de investigación es 1989. En este año, se publicó un libro de Zimmerman y Schunk que abrió la carrera sobre ésta concepción de aprendizaje; carrera que se vio animada por la aparición de otras obras de los autores citados que se recogen en la bibliografía.

3.- PERSPECTIVAS Y MODELOS SOBRE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Perspectiva fenomenológica

El aprendizaje autorregulado en esta perspectiva se explica desde la aceptación de la preponderancia de los fenómenos relacionados con algo que se experimenta, que se siente como por ejemplo las percepciones, cogniciones y emociones o lo que es lo mismo: con el “si mismo” (self). Toma como referencia a la persona y no al rendimiento (McCombs, 2001).

El rol fundamental del “self” es dar vida a la motivación para situarse cerca y mantenerse en las actividades del aprendizaje. Esto es posible gracias a las valoraciones de los conocimientos adquiridos y de las actitudes desarrolladas por el alumnado en un periodo de tiempo determinado sobre la importancia y

relevancia personal de las actividades en relación a sus propios objetivos y competencias.

Para Connell y Ryan (1984), la autorregulación es fruto de la evolución del self. El alumnado es capaz de autorregularse cuando el cúmulo de autoconocimiento les permite regular o controlar la propia conducta. Otros investigadores, como por ej. Markus y Nurius (1987), afirman que para que el alumnado pueda guiarse y autorregularse es necesario que existan ideas de la realidad en la mente bien definidas sobre uno mismo en el futuro.

Dentro de esta perspectiva, McCombs (2001) expone que la autorregulación, puede ser explicada como una respuesta natural a las oportunidades de aprendizaje y es resultado de los juicios que realiza el alumnado sobre el significado e importancia de aprendizajes concretos en función de sus intereses, necesidades y metas que se propone.

El modelo de aprendizaje “adaptable”

Boekaerts (1992, 1997) y Boekaerts y Niemivirta, (2000) diseñan un modelo que, partiendo de la filosofía de la perspectiva fenomenológica, explican la relación entre aprendizaje, motivación, ansiedad, afrontamiento del estrés y el control de la acción. El modelo de aprendizaje adaptable “es un marco holístico que nos permite explorar la interacción de aspectos entrelazados del aprendizaje autorregulado” (Boekaerts y Niemivirta, 2000, p. 427).

La premisa de este modelo es la siguiente: el alumnado presenta niveles de motivación hacia el aprendizaje autorregulado en función de dos pilares fundamentales:

- Conseguir unos objetivos relacionados con el crecimiento personal
- Mantener su bienestar emocional dentro de unos niveles de “normalidad”

Es decir, el alumnado lucha por lograr un equilibrio entre las metas y la protección del “yo”.

Otro aspecto a tener en cuenta, según Boekaerts (1999), es el relacionado con las valoraciones que realiza el alumnado en diferentes contextos de aprendizaje. Estas valoraciones, a su juicio, producen un determinado efecto en el establecimiento de metas (intención de aprendizaje o afrontamiento) y en el empleo enérgico de la mente o de la voluntad para conseguirlas (estrategias de aprendizaje y de afrontamiento). Es decir, las valoraciones positivas ayudan a conseguir metas y actividades de dominio mientras que las negativas les conducirían a la protección y bienestar de su ego. En este modelo la primera fase de procesamiento se le llama “modo de aprendizaje o de dominio” y a la segunda, “modo de afrontamiento o de bienestar” (Boekaerts y Niemivirta, 2000).

Perspectiva conductista

Las observaciones de los representantes de esta perspectiva sobre el aprendizaje autorregulado arrancan de los trabajos de Skinner. Según ellos el comportamiento es consecuencia de la aparición de estímulos discriminantes. Una conducta concreta aumenta o disminuye en función de sus resultados; es decir, los comportamientos que son reforzados tienen más probabilidad a repetirse. Por el contrario, la conducta castigada tienen menor probabilidad de repetición.

Cuando los investigadores conductistas discuten sobre el aprendizaje autorregulado lo hacen desde las ciencias naturales de fenómenos que tradicionalmente han sido explicados por puntos de vista mentalistas (compromiso, autocontrol, impulsividad..) o mediante la acción de estrategias de modificación de conducta (Cooper, Heron y Heward, 1987). En definitiva, para esta corriente los comportamiento autorregulados no difieren del resto de comportamientos y, por tanto, son controlados por el ambiente.

Desde esta visión, los elementos nucleares del aprendizaje autorregulado son:

- El escoger entre actuaciones diferentes
- La importancia del reforzador y los hechos resultantes
- El control externo vs control interno o lo que es lo mismo: el grado con que el alumnado cree controlar su vida y los acontecimientos que influyen en ella

Los estudios de Mace, Belfiore y Hutchinson (2001), han puesto de manifiesto que para que para el crecimiento y conservación del aprendizaje autorregulado es necesario potenciar los factores siguientes:

- Respuesta
- Ambiente
- Estimulo desencadenador
- Las consecuencias
- El proceso

En el primer factor, es fundamental que el alumnado perciba en la conducta el cómo y el cuándo. En cuanto al ambiente, es imprescindible que la persona cuente con diferentes estímulos discriminantes para conseguir la conducta final. El estímulo desencadenador tiene que establecer de manera clara e inequívoca las conductas a utilizar y los momentos de acción y cómo proceder cuando se genere una respuesta insatisfactoria. Del mismo modo, hay que establecer, de manera inequívoca, el fallo de las conductas a conseguir y las consecuencias a corto y largo plazo. Por último, cada sucesión de las diferentes fases o etapas del proceso de aprendizaje autorregulado debe acompañarse de una consecuencia consecutiva encaminada a sentar bien la realización de ese paso e inducir el siguiente en la cadena.

Perspectiva socio-cognitiva.

En esta perspectiva, la actuación de las personas es fruto de la relación recíproca de tres variables: la conducta, los factores (personales, cognitivos o de otro tipo) y los acontecimientos ambientales. A esta relación recíproca, Bandura (1986) le llamó autoeficacia.

La autoeficacia se define como una convicción personal de que uno puede realizar con éxito cierta conducta requerida en una situación dada. Se argumenta que es lo que el individuo cree acerca de su eficacia lo que determina si la conducta se va a realizar o no.

Dadas las habilidades necesarias e incentivos suficientes, son las expectativas de eficacia las que intervienen en la determinación de la conducta y de su perseverancia.

La autoeficacia se deriva de las siguientes fuentes:

- Consecución de rendimiento, que es la que tiene el mayor impacto.
- Experiencias vicarias
- Persuasión verbal
- Arousal emocional

Individuos con altas expectativas de ser capaces de tener éxito deberían aplicar con más probabilidad las habilidades conductuales que tienen en su repertorio, y aquellos con creencias en su eficacia más fuertes deberían ser más persistentes en sus intentos.

Las experiencias pasadas tanto con éxito o con fracasos son los principales determinantes de las expectativas de autoeficacia. En las experiencias de aprendizaje en las que se atribuye a las habilidades personales más que a los factores externos son importantes para fortalecer las expectativas de autoeficacia.

Un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas. La eficacia en el comportamiento requiere una continua improvisación de habilidades que permitan dominar las circunstancias continuamente cambiantes del entorno, la mayoría de las cuales están constituidas por elementos ambiguos, impredecibles y muchas veces estresantes. Incluso las actividades más rutinarias no se hacen siempre exactamente igual. Por tanto, la iniciación y el control de las interacciones con el entorno están gobernadas, en

parte, por los juicios que haga el individuo de sus propias capacidades operantes puede hacer en determinadas circunstancias.

La definición de Bandura de Autoeficacia es: "La autoeficacia percibida se define como los juicios que cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Por tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que se puede hacer con ellos" (Bandura, 1986) p. 416.

La teoría Social Cognitiva también subraya la importancia de lo que Bandura denominará Autosistema, entendiendo por tal al conjunto de procesos por los que el hombre regula su conducta a través de criterios internos y reacciones autoevaluatoras. Este sistema provee mecanismos de referencia y un conjunto de subfunciones que permiten percibir, regular y evaluar la conducta, dotando a los individuos de una capacidad autorregulatoria sobre sus propios pensamientos, sentimientos y acciones por medio de cinco capacidades básicas (simbolizadora, de previsión, vicaria, autorreguladora y de autorreflexión). La conducta humana va a ser la resultante del interjuego entre este autosistema y las influencias del medio externo (Pajares, 1996).

La capacidad autorregulación implica tres subprocesos claves que actúan de manera interactiva: auto-observación, auto-valoración y auto-reacción (Bandura, 1986), ayudados o entorpecidos por los factores ambientales. Para los representantes de esta teoría, la autorregulación no se desarrolla con la edad (perspectiva fenomenológica), ni a partir de las interacciones con el ambiente (perspectiva conductista) sino que por el contrario se desarrolla a través de varias

fases sin que ello suponga que el alumnado tenga que pasar necesariamente por las tres.

El modelo de Pintrich.

Siguiendo a Torrano y González (2004), los trabajos de Puustinen y Pulkkinen (2001), una vez realizado el análisis de los diferentes modelos, han puesto de manifiesto las semejanzas y discrepancias de ellos, llegando a la conclusión de que existen modelos con diferentes grados de síntesis sobre el conjunto de acciones sucesivas realizadas con la intención de conseguir aumentar el aprendizaje autorregulado. El modelo que presenta mayor grado de síntesis es el modelo de Pintrich.

Su marco teórico se integra en la perspectiva sociocognitiva. La Tabla I recoge cómo los procesos reguladores se organizan en fases (planificación, autoobservación, control y evaluación) y éstas en áreas (cognitiva, motivacional/afectiva, comportamental y contextual)

ÁREAS DE REGULACIÓN				
FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN APECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
PREPARACIÓN	Establecimiento de metas.	Adopción de metas.	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea.
PLANIFICACIÓN	Activación del conocimiento previo.	Juicios de auto eficacia.		Percepción del contexto
ACTIVACIÓN	Activación del conocimiento metacognitivo	Activación de las creencias sobre el valor de la tarea.		
		Activación del		

		interés personal Afectos (emociones)		
AUTOOBSERVACIÓN (Self-monitoring)	Conciencia y autoobservación de la cognición	Conciencia y autoobservación de la Motivación y del afecto	Conciencia y autoobservación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de la ayuda	Conciencia y autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto
CONTROL REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
EVALUACIÓN	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Tabla I. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado

Tomado de Torrano y González, p.5

En el modelo de Pintrich, estas fases constituyen una cadena general por donde el alumno transita a medida que ejecuta la tarea sin suponer jerarquía. Según el autor del modelo, las fases pueden sucederse de forma paralela, generando diversidad de interacciones entre los variados procesos y componentes incluidos en ellos.

También quieren dejar claro que no todas las tareas escolares involucran explícitamente autorregulación; puede suceder que el trabajo de algunas tareas escolares no requiera del alumnado planificación, control y evaluación estratégica de lo que va a realizar, sino que por el contrario su realización se puede conseguir con cierta automaticidad de acuerdo con la experiencia previa del alumnado en las mismas.

En definitiva, siguiendo el trabajo de Torrano y González (2004), el modelo que representa la perspectiva socio-cognitiva (Pintrich), nos brinda una visión global y explicativa desde la que se puede contextualizar los diferentes procesos (cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales) que apoyan o impulsan el AA. Un aspecto a destacar de este modelo es la introducción del contexto como un aspecto del proceso sujeto a la autorregulación. En línea con los nuevos modelos enmarcados en la perspectiva socioconstructivista, como pueden ser las comunidades de aprendizaje (Brown, 1997; Brown y Campione, 1990) o la learner-centered classroom (escuela centrada en el alumno) estudiada por McCombs y Whisler (2000), el modelo de Pintrich enfatiza el papel del alumnado al proponer el papel activo de los alumnos/as en la modificación del contexto a través de la autorregulación. Desde esta perspectiva, el modelo de Pintrich se convierte en una visión bisagra entre la perspectiva socio-cognitiva y la perspectiva sociocultural.

Perspectiva sociocultural.

La tesis fundamental de esta perspectiva se centra en que las funciones mentales superiores son procesos mediados hasta el punto que el progreso de las funciones psicológicas superiores se realiza primero en el plano social y

después en el personal. En esta simbiosis adquiere una importancia capital la naturaleza de la actividad y de la comunicación que se establece partir de ella (Koshmanova, 2007). Se trataría de una adaptación activa basada en la interacción del alumnado con su entorno; es decir, los estímulos remitidos por el ambiente serían transformados por un agente mediador en interacción con la persona que aprende. No sería, por tanto, un proceso intrínseco al sujeto. Esta manera de entender el desarrollo humano, imaginada desde la determinación social y cultural, rompe con la idea del desarrollo como proceso natural (Vigotsky, 1983).

Desde este punto de vista, se enfatiza que en el desarrollo de las personas no han de tenerse en cuenta únicamente los puntos fuertes de las mismas sino que se han de crear vías adyacentes de desarrollo que mitiguen los puntos débiles de los seres humanos en el proceso de aprendizaje (Bodrova, 2006). La posibilidad de autorregular el comportamiento dependería de la mediación de los agentes socializadores.

En definitiva, la filosofía vitsgoskyana se diferencia de otros planteamientos en los siguientes aspectos:

- El proceso de autorregulación no se justifica en relación con las expectativas contextuales (eficacia). Este se justificaría a partir de la implicación del sujeto en la actividad y en la tarea en tanto que la considera importante (Rogoff, 1993).
- El diálogo y el lenguaje interno son variables sustantivas en la autorregulación del comportamiento (Mercer, 1997).

Teniendo en cuenta estos datos, la piedra angular del AA es la mediación social; es decir, para que el AA se produzca es necesario, además de la relación del alumnado con su contexto, el apoyo social como entidad intermediaria. Esta intermediación hace posible que el alumnado se haga dueño (interiorice) las reglas culturales para ajustar su actuación. Esta explicación de la participación y la intermediación del alumnado para poner en acción estrategias de AA explicarían el funcionamiento de la zona de desarrollo próximo (Cole, 1984).

Esta visión explica los trabajos de Kaplán (2008): el AA no puede entenderse ni explicarse como un concepto (no observacional) de dimensión unitaria ni tampoco un conjunto de estrategias relacionados entre sí o con una función común (cognitivas, metacognitivas y conductuales) sino que hace alusión a la forma de comportarse del alumnado ante el aprendizaje. La conducta autoregulada manifiesta su decisión con la tarea, su pretensión de realizarla; pretensión en la que está involucrada su motivación y su voluntad.

Diferentes investigaciones, considerablemente validadas y empleadas en el ámbito educativo (Allal y Pelgrims, 2000; Biggs, 1985; De la Fuente y Justicia, 2007; Pressley, 1995; Rochera y Naranjo, 2007; Sanmartí y Jorba, 1995; Shell y Husman, 2008), han puesto de manifiesto que no se puede hablar de manera genérica de AA sino más bien de diferentes acciones en función de la peculiaridad del trabajo, del contexto y de la persona y que estas acciones son imposibles o difícil de separar del objetivo de la acción y del compromiso del alumnado en su ejecución; es decir, cada tarea exige unas actuaciones o estrategias propias de autorregulación. Este planteamiento llevado al ámbito educativo supone que cada acción puede ser debidamente programada (diseño

de entornos y situaciones que promociónen los estímulos de acuerdo con el objetivo de la actividad).

4.- ALGUNAS EXPLICACIONES DEL MODO DE SER Y DE COMPORTARSE DEL ALUMNADO QUE SE APOYA EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

Teniendo en cuenta los trabajos de Zimmerman (2001, 2002) lo que define al alumnado autorregulado es el tomar parte en su aprendizaje de forma diligente y eficaz en los procesos metacognitivos, motivacionales y comportamentales; variables que concuerdan con el modo de ser del alumnado de alto rendimiento y alta capacidad. Esta predicción la realizan con tal fidelidad que se puede asegurar que las personas con bajo rendimiento académico o con dificultades específicas de aprendizaje responde a una tipología de alumnado que presenta un perfil bajo de las variables enunciadas (Reyero y Tourón, 2003; Roces y González Torres, 1998, Zimmerman, 1998). Este planteamiento plantea un reto: elevar cada uno de los valores, medidas o estados de control de los procesos que componen el aprendizaje autorregulado del alumnado con niveles bajos de aprendizaje autorregulado, minorizando los efectos perjudiciales sobre el aprendizaje de esta tipología de alumnado.

A grandes rasgos, los trabajos de investigación realizados por Corno (2001), Weinstein, Husman y Dierking (2000), Winne (1995) y Zimmerman (1998, 2000, 2001 y 2002) han hecho emerger las diferencias que presenta el alumnado que practica un aprendizaje autorregulado del que no lo hace. Estas diferencias son las siguientes:

- Tienen idea y saben qué y cómo utilizar estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización) que le van a facilitar el atender a, transformar, elaborar, organizar y recuperar la información
- Tienen conocimientos y noticias sobre cómo planear, intervenir y regir sus procesos mentales.
- Muestran un cúmulo de ideas motivacionales positivas asociadas a un alto grado de autoeficacia académica, adopción de metas de aprendizaje, emociones positivas ante las tareas (gozo, satisfacción, entusiasmo...) y un conjunto de condiciones para controlarlas y transformarlas, adaptándolas a las exigencias de la tarea y al contexto de aprendizaje.
- Trazan un determinado plan de manera precisa y organizada para controlar el tiempo y el esfuerzo que van a utilizar en el trabajo y poseen conocimientos para diseñar, distribuir y ordenar el contexto de forma que estimule el aprendizaje (espacio adecuado y búsqueda de orientación académica cuando perciben dificultades).
- Cuando el contexto lo permite, hacen lo necesario por tomar parte en el control y regulación de las tareas académicas el clima y la distribución y ordenación del aula (por ej., cuáles serán los criterios de evaluación, exigencias del trabajo, características de los grupos de trabajo...).
- Tienen capacidad para controlar los aspectos volitivos que dificultan la atención con el objetivo de maximizar la concentración, el esfuerzo y la motivación que exige la actividad.

En definitiva, si tuviésemos que aglutinar las características expuestas tendríamos que decir que son alumnos/as que se perciben como agentes activos del aprendizaje. Esto significa que: están convencidos de que en el aprendizaje no sólo hay que tomar la iniciativa, sino que hay que asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan, decidiendo en cada momento lo que se quiere hacer y cómo se va a hacer. Es decir, se sienten libres de elegir su actitud frente a las circunstancias de su propia vida, moviéndose por valores cuidadosamente meditados y seleccionados (pueden pasar muchas cosas a su alrededor pero son dueñas de cómo quieren reaccionar ante esos estímulos) y centrando sus esfuerzos en el círculo de influencia con energía positiva (se dedican a aquellas cosas con respecto a las cuales pueden hacer algo).

Cómo alumnos/as proactivos toman el liderazgo de su propia vida, generando acciones y eligiendo sus propias respuestas a situaciones y circunstancias particulares. En definitiva:

- Conocen sus fortalezas y debilidades.
- Gestionan positivamente sus emociones y su actitud
- Manifiestan sus opiniones de forma asertiva
- Confían en ellos mismos y les gusta asumir retos
- Toman la iniciativa y emprenden la acción
- Actúan con decisión y determinación para alcanzar sus metas
- Afrontan positivamente el cambio y la incertidumbre

- Transforman los problemas en oportunidades
- Son perseverantes; no abandonan a la primera de cambio
- Están dispuestos a cambiar el rumbo de la acción hasta alcanzar los resultados que desean
- Asumen sus fracasos y los consideran como oportunidades de aprendizaje
- Generan nuevas ideas y estrategias para resolver los problemas y las dificultades

5.- LA VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

A la dificultad de conceptualización, vista en apartados anteriores, le sigue la dificultad de evaluación. Cuestión relevante en cualquier trabajo de investigación, y en este en particular, por su vinculación con la medición de los diferentes componentes y procesos del AA (Schraw e Impara, 2000; Winne, Jamieson-Noel y Muis, 2002 y Winne y Perry, 2000).

Winne y Perry (2000) cuando terminan el estudio sobre los métodos e instrumentos, con la duda inicial de conseguir clasificarlos y clarificarlos, que miden los procesos involucrados en el AA llegan a la conclusión de que existen dos grandes grupos de instrumentos: los que evalúan el AA entendido como *aptitud* (explican alguna de las cualidades o atributos que tienen relación o hacen referencia al alumnado que autorregula su aprendizaje y que, por tanto, pueden decir anticipadamente la conducta que va a ocurrir) o aquellos que lo entienden como *actividad* (distinguidos por ser unidades de medidas más complicadas que

toman en cuenta información sobre los estados y procesos que el alumnado pone en práctica en el tiempo determinado de la autorregulación).

Entre los primeros (los que entienden el AA como *aptitud*) se encuentran los siguientes

- Los cuestionarios de autoinforme como por ejemplo el denominado LASSI (*The learning and Study Strategies Inventory* [Weinstein, Schulten y Palmer, 1987]), el MSLQ (*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, [Pintrich, *et al.*, 1991]) o el CSRL (*The Components of Self-Regulated Learning* [Niemivirta, 1998]).

El primero es un cuestionario que consta de 77 ítems, agrupados en 10 escalas: actitud, motivación, organización del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, uso de técnicas y materiales de apoyo, autovaloración y estrategias de examen. Las investigaciones de Durán, 1999; González Pienda, Núñez, Rodríguez y González Cabanach, 1994 y Prieto y Castejón, 1993, han puesto de manifiesto dos aspectos importantes. Por un lado han constatado que ha sido, en nuestro contexto, uno de los instrumentos más utilizados para evaluar estrategias e aprendizaje y por otro, han comprobado el déficit de validez de constructo. Por lo tanto, se da la circunstancia de ser necesario un examen y una revisión del mismo antes de que la investigación se decida por su utilización.

El segundo, de 81 ítems, tiene por objetivo calcular diversos componentes motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje bien en un nivel o en un área específica. Una de las ventajas, frente al anterior, es el haber sido

aplicado y validado en diferentes etapas educativas. En España, este cuestionario ha sido traducido y adaptado por Rouces, Tourón y González Tórrres (1995) bajo la denominación de CEAM II (*Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*).

El tercero fue concebido con la idea de evaluar los componentes motivacionales y cognitivos involucrados en el AA. En el apartado de motivación, este cuestionario mide los constructos de metas y las creencias de control y autoestima. En el apartado de cognición se estima el uso que hace el alumnado de las estrategias de aprendizaje y autorregulación como por ejemplo las estrategias coligadas a distintos niveles de procesamiento de la información (memorización, el plano más superficial o elaboración, planificación de metas o autoobservación de la propia comprensión, en el plano más profundo.

- Las entrevistas estructuradas o *Self-Regulated Learning Interview Schedule*.

Constituyen uno de los métodos o sistema, más utilizados, que se sigue para medir el uso de estrategias de autorregulación. Zimmerman y Martínez-Pons, 1986,1988, confeccionaron un procedimiento de entrevista estructurada para estimar 14 tipos de estrategias que el alumnado de secundaria utilizaba, tanto dentro como fuera de la clase, para estructurar el aprendizaje. A juicio de Torrano y González (2004), investigaciones postreras han demostrado la validez de este instrumento para medir el uso de estrategias de autorregulación y, en función de su utilización, clasificar al alumnado en dos grupos: los de alto y bajo rendimiento. Esta procedimiento mide 14 estrategias: organización y transformación de la información, autoevaluación, establecimiento de metas y

planificación, búsqueda de información, registro y control, estructuración del ambiente, autoasignación de sanciones positivas y negativas (*self-consequences*), repetición y memorización, búsqueda de ayuda de iguales, búsqueda de ayuda de profesores, búsqueda de ayuda de adultos y revisión o repaso de exámenes, apuntes y libros de texto.

- Los juicios de profesores a través de la Escala SRLIS (*Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale*).

Mediante este procedimiento el profesorado se convierte en agente activo en la evaluación del aprendizaje autorregulado del alumnado a través de las actividades escolares de cada día. Zimmerman y Martínez-Pons (1988) crearon una escala para que el profesorado midiese, a través de un cuestionario de 12 items con respuestas en escala *Lickert*, el uso que hace el alumnado de estrategias de autorregulación.

Entre los segundos (los que entienden el AA como *actividad*), y ateniéndonos al trabajo de Torrano y González (2004), se encuentran los siguientes instrumentos:

- El protocolo think-aloud.

El término think-aloud por “pensar en voz alta”. A través de este instrumento, el alumnado expone sus pensamientos y los procesos y estrategias cognitivas que van orientando su actuación. Existen evidencias de su uso en los procesos lectores (Pressley, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995). Para el análisis de las respuestas del alumnado se utiliza el protocolo de Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

- Los métodos de detección de errores en las tareas.

Son instrumentos que se utilizan para evaluar el proceso de autoobservación de la comprensión lectora en los procesos lectores. Se trata de introducir algún error en el texto para ver si lo descubre el alumnado y analizar como procede (Baker y Cerro, 2000).

- Trace Methodologies.

Mediante este instrumento, según Baker y Cerro (2000) y Winne y Jamieson-Noel (2003), se evalúan los indicadores observables de los procesos cognitivos que el alumnado pone en acción al ejecutar una tarea, como por ejemplo, observar la información adicional que va incorporando (notas al margen, resúmenes, comentarios...).

- Medidas de observación de la ejecución de la tarea.

Con este instrumento, un grupo de jueces observa lo que hace el alumnado mientras realiza una tarea (Perry, 1998). Estas observaciones suelen ser complementadas mediante entrevistas. Según Turner (1995), este instrumento tiene varias ventajas:

- Son medidas objetivas por observar lo que hacen y no lo que recuerdan
- Hacen posible relacionar las conductas del alumnado con las exigencias de la tarea.

- Disminuyen las dificultades asociadas con la medición realizada en niños/as a través de cuestionarios, al eliminar la tendencia a contestar de manera muy positiva las preguntas que incluyen; es decir, eliminan el sesgo de respuesta de los cuestionarios o la dificultad que para los niños /as supone el tener que describir los procesos cognitivos que ponen en acción en una determinada tarea.

Como hemos visto en capítulos anteriores, se barajan ciertos factores que diferencian a los estudiantes que tienen éxito de aquellos que no lo tienen (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000); así, se ha desarrollado todo un campo conocimiento e investigación en relación con las actividades, estrategias, procesos cognitivos que deberían llevar a cabo los alumnos para aprender con éxito. Este conocimiento describe la situación ideal, en relación con las competencias que debería tener el alumnado, o que sería necesario desarrollar.

Los estudiantes que tienen éxito se describen básicamente como *estudiantes autorregulados*, esto es, dirigen su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten construir sus conocimientos de forma constructiva, siendo capaces de regular y controlar de forma intencional todo el proceso (conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben qué deben hacer para aprender, han aprendido a monitorizar sus conductas de estudio, ajustan sus conductas y actividades a las demandas de estudio, están motivados por aprender y son capaces de regular su motivación. (González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Pintrich, 2000).

Es conocido que una parte importante de la actividad genuinamente humana es consciente y autorregulada, dirigida por metas y propósitos previamente elegidos y que su personalidad expresa una dirección de desarrollo hacia la regulación del comportamiento y de la propia persona en las distintas áreas en que se desenvuelve.

Aprender a aprender, construir los conocimientos propios, saber buscar la información, dar sentido y significado a lo que se aprende, parecen ser alternativas más eficaces frente al aprendizaje receptivo y memorístico y constituyen formas en que la escuela puede responder al reto de preparar al alumno para el futuro.

Los estudios acerca del aprendizaje autorregulado contemplan diferentes factores cognitivos-metacognitivos y motivacionales que se han abordado de forma conjunta desde hace relativamente poco tiempo. Como consecuencia, el enfoque conjunto ha dado como resultado la aparición del nuevo constructo conocido como *aprendizaje autorregulado* (SRL: Self-Regulated Learning).

La autorregulación se concibe como un proceso de carácter general que integra recursos, contenidos, formaciones tanto afectivo-motivacionales como de carácter cognitivo e intelectual, que se interrelacionan de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en correspondencia con objetivos y metas previamente planteados por la persona o aceptados por ella.

El modelo de aprendizaje autorregulado es enfatizado por los autores cognitivos del procesamiento de la información, aunque también se aborda desde

otras perspectivas teóricas (conductistas, fenomenológicas, socio-cultural, constructivistas y cognitivo-social). Este modelo constituye un nuevo avance y un importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes.

Esta concepción parte de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), centrando su atención en cómo los estudiantes personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos, desplazando el centro de los análisis educativos, desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como entidades fijas, a sus procesos y acciones personalmente iniciados y diseñados para aumentar su capacidad-habilidad y entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1990). Así pues, puede considerarse autorreguladores al alumnado en la medida en que son, *cognitiva-metacognitiva, motivacional y conductualmente*, promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (McCombs y Marzano, 1990).

En general, podemos señalar que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del alumnado. Las estrategias de aprendizaje autorregulado son acciones o procesos dirigidos a la adquisición de información, lo que supone destrezas que incluyen la implicación, el propósito y la percepción instrumental del alumnado. Su utilización, además de proporcionarle un conocimiento del estado de su autoeficacia, aumenta la autorregulación de su funcionamiento personal-individualizado, su actuación académica y su entorno de aprendizaje (Kinzie, 1990).

Los estudios sobre las relaciones entre metacognición, motivación y rendimiento académico, señalan la necesidad de desarrollar en los alumnos tanto el deseo o mejor voluntad de aprender (*will*), como las capacidades (*skill*) que inciden directamente sobre el control del propio proceso de aprendizaje, mostrando que ésta implicación activa se incrementa cuando el alumnado valora las tareas de aprendizaje que se le asignan y, además, confía en sus capacidades académicas, teniendo altas expectativas de autoeficacia y sintiéndose responsable de lograr los objetivos propuestos (autocompetencia), lo que está asociado con altas expectativas de éxito, afectos positivos, ansiedad baja y motivación intrínseca, influyendo sobre el control cognitivo, la regulación del esfuerzo, la persistencia en las tareas y otros recursos.

Existen investigaciones que ponen de relieve que el uso de estrategias de aprendizaje, particularmente las estrategias metacognitivas de autorregulación, tienen efectos positivos sobre el rendimiento académico de los estudiantes, además de incrementos en las percepciones de autoeficacia y de motivación intrínseca (Covington, 1985, Zimmerman, 1990).

Las estrategias de aprendizaje autorregulado más significativas identificadas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) son las siguientes: autoevaluación, organización y transformación, planificación de metas, búsqueda de información, toma y control de apuntes y notas, estructuración ambiental (espacio-temporal), expectativas de rendimiento, ensayo y memorización, búsqueda de apoyo social entre sus significativos y revisión del material, entre otras.

Cuando un estudiante es consciente de la efectividad de las estrategias que utiliza para regular su aprendizaje académico se siente con control y responsable

de su propio aprendizaje, se incrementa su motivación para aprender, se sostiene el uso de tales estrategias y se mejora su rendimiento escolar.

En este sentido, el entrenamiento estratégico del aprendizaje puede facilitar que los estudiantes adopten una teoría incremental de la inteligencia, al comprobar que realmente son capaces de regular su pensamiento (Covington, 1985) y que pueden controlar su producción.

Ahora bien, el conocimiento de estrategias resulta insuficiente para sostener su uso si la motivación es inadecuada. Precisamente, ciertas investigaciones (Zimmerman y Martínez-Pons 1986) en este campo han demostrado que algunas características de los sujetos, como sus percepciones de competencia y sus atribuciones de los resultados de éxito o fracaso en el uso o no de estrategias, influyen decisivamente en que estos lleguen a autorregular efectivamente su aprendizaje.

Los hábitos de estudio son también un potente factor predictor del éxito académico. Lo que determina nuestro buen desempeño académico es el tiempo que dedicamos, nuestros hábitos de estudio y el ritmo que le imprimimos a nuestro trabajo junto con nuestras capacidades intelectuales y emocionales. Muchos de los problemas respecto al éxito en el aula, giran en torno al desarrollo de buenos hábitos de estudio. Durante la escolarización, se va adquiriendo unos hábitos de estudio de manera más o menos sistemática, ya que no suelen enseñarse directamente. Asimismo, la actitud y estrategias utilizadas durante la clase tienen una gran influencia en el rendimiento académico.

La presente investigación va en la línea de sistematizar, planificar,

autorregular y entrenar el estudio utilizando algunas estrategias que presentan similitudes con las utilizadas en el ámbito del entrenamiento deportivo. Se pretende que, así como se ha hecho con muchas disciplinas deportivas, gracias al entrenamiento y a la planificación, se experimente un salto cualitativo y cuantitativo, reduciéndose la posibilidad de fracasos y favoreciendo un nivel óptimo.

CAPÍTULO III

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

*L*a verdadera educación consiste en obtener
lo mejor de uno mismo. (Mahatma Gandhi)

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, hemos desarrollado el marco empírico, sobre el que se ha sustentado toda la investigación relacionada con la experiencia llevada a cabo en las clases de Educación Permanente del SEP de la Vega (Churria de la Vega). El tema sobre el que ha girado la línea de trabajo, ha sido la autorregulación del aprendizaje con el alumnado de la ESA y EOI.

La investigación ha versado sobre la hipótesis:

1. Se espera que si se ayuda al alumnado a que autorregule su estudio y planifique sus jornadas de estudio con el entrenamiento y las estrategias de las técnicas de estudio propuestas, mejorará su rendimiento tanto cualitativo (Autoestima, hábitos de estudio, Motivación, Nivel de comprensión...) como cuantitativo (más horas de estudio, mayor rentabilidad, más cantidad de materia asimilada, mejores resultados en las pruebas objetivas...).
2. No se esperan diferencias entre hombres y mujeres en ninguna de las variables relacionadas con el aprendizaje autorregulado, ni antes ni después de la intervención.

En este capítulo, hemos intentado desarrollar la directrices esenciales que van a describir y guiar, tanto el problema de investigación propuesto en base a un objetivo general y una serie de objetivos específicos, como los aspectos metodológicos y procedimentales más relevantes que hemos tenido en cuenta para implementar este trabajo de investigación (instrumentos, muestra,

metodología, procedimiento, etc.)

La selección de la muestra, los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos para su correcta aplicación han constituido al mismo tiempo, los aspectos específicos sobre los que van a tratar los contenidos de este capítulo.

La investigación evaluativa ha sido una de las tareas absolutamente necesarias para construir el conocimiento científico y así poder dar una respuesta satisfactoria planteada en la investigación. En la concepción de este trabajo, se ha partido de una primera explicitación del problema sobre el que hacer recaer todas las cuestiones acerca del estudio. Se ha partido de una pretest, posteriormente se ha intervenido y finalmente se les ha vuelto a pasar un posttest.

Por otro lado, la selección de la muestra, los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos para su correcta aplicación han constituido, al mismo tiempo, aspectos específicos del conjunto de procedimientos de esta investigación. Sobre todos estos aspectos van a tratar los contenidos de este capítulo.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El panorama actual de la educación permanente del Sistema Educativo nos muestra que existe una necesidad constatada, en el orden fenomenológico y empírico, de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en el mismo; la Unión Europea insiste en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un

mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Así se establece, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»).

En la misma dirección, el programa de trabajo del Consejo Europeo «Educación y Formación 2010» definió, desde el año 2001, algunos objetivos generales, como el desarrollo de las capacidades para la sociedad del conocimiento y otros más específicos encaminados a promover el aprendizaje de idiomas y el espíritu de empresa y a potenciar la dimensión europea en la educación en general.

Por otra parte, más allá del ámbito europeo, la UNESCO (1996) estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir».

De igual forma, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la puesta en marcha del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias. Por ello se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las «competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno» (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003).

Reiterando el razonamiento inicial, tanto cuando se habla de educación, como cuando el objeto de análisis es la formación, el aprendizaje permanente hay que verlo como un proceso intencionado y acumulativo por el que se adquieren diferentes tipos de conocimiento, cada vez más complejos, ya sea de manera *formal*, buscando la adquisición de capacidades y conocimientos en un contexto organizado, con reconocimiento oficial; *no formal*, referido a un contexto de experiencia a lo largo del ejercicio en una actividad determinada u obtenida en un contexto menos organizado, complementario a lo reglado y sin una clara acreditación formal; o *informal*, a lo largo de su existencia, y que nosotros habremos de articular en torno a las competencias a adquirir. Todo ello sin perder de vista la importancia que el proceso en sí mismo ha de tener en cuanto que se abordan diferentes situaciones profesionales, personales y sociales, que hacen que dicho aprendizaje no llegue por una única vía, sino que se tengan que establecer canales cada vez más flexibles y cercanos a los ciudadanos.

En un extremo del espectro conceptual, nosotros hemos venido situándonos en torno a la idea de la realización personal y el bienestar social en el que se inspira la obra de Paulo Freire relativa al desarrollo cultural como medio para aumentar la toma de conciencia individual y colectiva, y eso sin perder de vista que hemos de responder a una demanda clara de consecución de los resortes formales que permitan esa integración personal y social.

Esta concepción exige al educador un papel completamente distinto al que se suele asociar con la educación formal, pues aquí el educador y el educando intercambian sus papeles, y aprenden el uno del otro, concienciándose de nuestra doble realidad como individuos y como seres sociales, yendo más allá de

la mera adquisición de técnicas instrumentales, entrando dentro de lo que es el ámbito de los valores y las actitudes; buscando la obtención de capacidades que les ayuden a comprometerse en el desarrollo de su comunidad, mejoren su calidad de vida y les abra todo un abanico de posibilidades que le permitan seguir avanzando y, por tanto, aprendiendo. Estamos en el ámbito de las competencias básicas. A la hora de enfrentarnos a qué es lo que perseguimos con nuestra actuación diaria, y sin perder de vista lo que se nos demanda metodológicamente hablando, giraremos en torno al fomento de la participación, la actividad creativa, el diálogo y la investigación, o lo que es lo mismo, en ir a la búsqueda de un aprendizaje que fomente la autonomía personal y dote al adulto de lo instrumental y, más aún, de elementos polivalentes que le ayuden a la comprensión de su mundo en línea con esa idea generatriz primigenia de autonomía.

La naturaleza heterogénea del alumnado y la oferta que nos hemos planteado, en base a las demandas detectadas, nos lleva a fundamentar toda la actividad en torno a nivel de instrucción, disponibilidad horaria del alumno y lazos afectivos y/o afinidad. Todo ello, sin perder de vista las peculiaridades con las que nos hemos encontrado y que en este desarrollo hemos dejado reflejados en los diferentes niveles de formación: Formación Básica. Niveles I y II. En la mayoría de los casos en grupos mixtos.

2.1.- Planes Educativos de carácter No Formal:

- ✓ Plan Educativo de Preparación Para la Obtención de la Titulación Básica:
Prueba Libre del Graduado en ESO, incidiendo en la doble posibilidad de

complementar el esfuerzo acudiendo a la convocatoria de Pruebas de Acceso a la FP de Grado Medio.

- ✓ Plan Educativo de Preparación Para las Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior. Este curso con una mayor presencia en aulas de nuestras secciones.

- ✓ Planes Educativos para el Fomento de la Ciudadanía Activa:
 - Uso Básico de idioma extranjero. Complemento para la Preparación ESA. Se va a continuar la experiencia de Semipresencial /TAE con la EOI en nuestra sección de Churriana de la Vega.

 - Uso básico de T.I.C. Fundamentalmente de iniciación a las TIC.

 - Interculturalidad, cultura y lengua española para personas procedentes de otros países.

 - Conocimiento y conservación del patrimonio andaluz y el medio ambiente.

El perfil del alumnado que ha configurado esta investigación, ha sido un alumnado muy heterogéneo, con motivaciones muy dispares; por otra parte nos encontramos con un alumnado de fracaso escolar, jóvenes que perdieron toda motivación hacia el estudio, y cuyos niveles son muy bajos...la inexistencia de metas académicas y laborales, las faltas a clase diarias, la suma de partes de mala conducta, a veces las drogas, centros de menores...inspiran la pluma que describe a nuestro alum

En contraposición con este perfil descrito, también llenan nuestras clases alumnos y alumnas de mayor edad, más motivados hacia el estudio y centrados, desempleados la mayoría de las veces con una carga familiar importante, que han decidido retomar los estudios y darse una nueva oportunidad académica.

También asisten a nuestras aulas, un grupo de inmigrantes, con un currículum académico muy dispar: analfabetos, estudios primarios, e incluso universitarios. Y, por último, el grupo del EOI (escuela oficial de idiomas), integrado por un modelo de estudiantes mucho más preparados y formados, que cursan los niveles de A1 y A2.

Como docentes nos urge la necesidad de dar una respuesta acertada, personalizada y que tocara de lleno la realidad de las personas que asisten a nuestras aulas.

3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El alumnado que asiste a las clases del SEP la Vega, es un grupo muy heterogéneo, muchos de ellos manifiestan problemas de baja autoestima, desmotivación, atención muy dispersa, y todos presentan un gran desconocimiento en las técnicas y hábitos de estudio.

4. OBJETIVOS

4.1.- Objetivo general

Siempre, los objetivos de una investigación indican aquello sobre lo que se quiere indagar o lo que se quiere saber acerca de un objeto de estudio determinado (Rubio y Vera, 1999). De alguna forma, constituyen un elemento de gran valor dentro del cuerpo de una investigación. Hasta tal punto es necesario no sólo que existan tales objetivos, sino que estén convenientemente formulados, que sólo a partir de ellos es posible perfilar las metas a las que quiere conducir el estudio y el proceso por el que deberá discurrir la investigación para alcanzarlas.

Hernández Pina (2003, p. 25) concibe el objetivo general como aquel elemento de la investigación que viene a expresar qué es lo que va a hacer el investigador. Para ella, además, concretiza más las tareas a realizar por el investigador, considerándolos más propios de los estudios descriptivos. Ofrece, asimismo, algunas sugerencias clave a la hora de escribir las hipótesis y objetivos.

Para el caso que nos ocupa y siguiendo las recomendaciones expresadas por estos autores, formulamos un objetivo general y varios objetivos específicos que se derivan de forma directa de este primero. El objetivo queda definido así:

1. Identificar el estilo de aprendizaje del alumnado de la Sección de Educación Permanente” La Vega” y comprobar en qué medida se ajusta al modelo de aprendizaje autorregulado.

2. Asesorar al alumnado de la Sección de Educación Permanente sobre el aprendizaje autorregulado, en función de los resultados obtenidos.

4.2.- Objetivos específicos

Sobre la base de este objetivo general y considerando, además, todos los aspectos contemplados en la justificación y planteamiento del problema de la investigación, este trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- 1.1.- Describir el perfil del alumnado que acude al SEP “La Vega”.
- 1.2.- Identificar los motivos por los que el alumnado acude al SEP “La Vega”.
(Para Grupo de discusión).
- 2.1.- Asesorar al alumnado del SEP “la Vega” para que aprenda a planificar el estudio, formándolo en el conocimiento de la autorregulación del aprendizaje.
- 2.2.- Comprobar si existen diferencias en el aprendizaje autorregulado en función de las variables descriptivas.
- 2.3.- Conocer las dificultades con respecto al proceso de aprendizaje autorregulado del alumnado, para realizar un asesoramiento proactivo.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez hemos planteado el problema de la investigación y los objetivos que se persiguen, se debe fijar la metodología con la que se van a obtener y analizar los datos que se recojan en el curso de la investigación.

Siguiendo con la investigación, diremos que ésta requiere del desarrollo de un conjunto riguroso de procedimientos que posibilite a cualquier otro evaluador interesado en un mismo objeto de estudio, replicar todos los pasos dados para conseguir cotejar los datos obtenidos con los de otras investigaciones anteriores.

(Para el investigador: Hernández Pina, 2003) El método se concibe como una estrategia consciente que se orienta hacia la resolución de los problemas previamente planteados, o como el medio ordenado y sistemático que permite el acceso a la naturaleza de los fenómenos, ha de ser adecuado al tipo de objeto estudiado y al problema planteado. Sólo cuando se han aclarado estos dos elementos clave de la investigación (problema y objetivos) es posible determinar el método científico por el que se decantará el investigador (Hernández Pina, 2003).

Colás Bravo, 1994, nos explica que dentro de la investigación social, tres son los grandes bloques metodológicos fundamentales:

1. Metodología cualitativa o interpretativa. Se traduce en una forma de investigación que cuida de modo especial los procesos de recogida de

datos y las observaciones prolongadas y sistemáticas (que se recogen en anotaciones, grabaciones...). Los datos se observan y se graban, pero no es ésta la única actividad que se realiza. También se establece un diálogo entre observador y observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), que se acompaña de una reflexión analítica constante entre lo que se capta del exterior y lo que acontece de nuevo en el campo de trabajo. En todo momento, este intercambio, de fuera a dentro y del observador al campo de observación, adquiere una estructura zigzagueante en la que se impone una flexibilidad completa para cambiar en cualquier momento la hipótesis de trabajo, la fuente de información e incluso la línea de interpretación (Ruiz Olabuénega, 1996).

Los métodos cualitativos persiguen el descubrimiento de los significados que están presentes en el mundo social. Por eso pretenden (Ruiz Olabuénega, 1996):

- ✓ Reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada.
- ✓ Describir y comprender los medios a través de los cuales los sujetos realizan acciones significativas y crean un mundo propio y para los demás.
- ✓ Conocer la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y otras construcciones simbólicas.
- ✓ Utilizar descripciones en profundidad para reducir el análisis a contextos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los escenarios en los que ocurre. De este modelo de investigación

también se han destacado las siguientes características (Taylor y Bogdan,1996):

- ✓ Lógica inductiva. Los conceptos y las comprensiones parten de los datos recogidos de la realidad, sin pretensión de contrastar teorías. Los diseños de investigación son flexibles y las conclusiones se van generando desde los datos, a medida que se analizan y representan con grados crecientes de abstracción y síntesis.
- ✓ Perspectiva holística de las personas, escenario y circunstancias que le rodean. La realidad no se puede reducir a variables, no se puede desligar a las personas de su contexto, de su historia y de las situaciones en las que se encuentran.
- ✓ Sensibilidad del investigador ante los efectos que puede provocar en las personas que son objeto de estudio. Para recoger información, ya sea por medio de la observación participante, de la entrevista, etc., interactúan con los informantes de forma natural.
- ✓ Pretende la comprensión de las acciones de las personas en sus propios escenarios. Es necesario que los investigadores vivan y entiendan la realidad tal como la sienten los sujetos investigados.
- ✓ Validez de la investigación cualitativa. Aunque no se pretenda una cuantificación de los datos, se trata de una investigación sistemática y conducida con procedimientos rigurosos.
- ✓ Todos los escenarios y personas tienen un valor propio. Todos los

acontecimientos pueden aportar evidencias sobre la realidad que se estudia.

Bisquerra Alzina (1989, p. 257) destaca como características más relevantes de la metodología cualitativa las que se exponen a continuación:

- ✓ El investigador como instrumento de medida. Los resultados pueden ser subjetivos al estar los datos filtrados según el criterio del investigador. La triangulación es una estrategia que se utiliza para corregir este sesgo.
- ✓ Estudios intensivos en pequeña escala. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos.
- ✓ Teorías e hipótesis. No suele probar ni unas ni otras. Más bien suele decirse que es un método que genera teorías e hipótesis.
- ✓ No tiene reglas de procedimiento.
- ✓ Análisis estadístico. Habitualmente no permite que se lleven a cabo análisis estadísticos, aunque a veces se pueden realizar recuentos de frecuencias y categorizaciones. Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente.
- ✓ Las técnicas de recogida de datos de esta metodología pretenden la reconstrucción de la realidad.

Finalmente, otros rasgos propios de la investigación cualitativa han sido presentados de la siguiente forma (Fernández Campoy, 2008, pp.836-837):

- ✓ Los individuos no son seres pasivos, sino que en su conducta siempre hay una intencionalidad manifiesta. Las personas no sólo reaccionan a los acontecimientos y situaciones, sino que además reflexionan y actúan sobre la base de esta reflexión. Las personas pueden actuar sobre el mundo y cambiarlo de acuerdo con sus necesidades.
- ✓ El investigador cualitativo trata de introducirse en el interior de las personas para entenderlas desde dentro, procurando comprender cómo las personas interpretan y reconstruyen los significados, pues el principal objetivo es la comprensión de los fenómenos (Marshall y Rossman, 1989).
- ✓ Interrelación entre el investigador y el objeto de la investigación. El investigador, además, se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
- ✓ Con la investigación se pretende conseguir un conocimiento ideográfico. La investigación no pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretas y específicas universalidades, pues se centra en las peculiaridades de los sujetos y no en el logro de leyes generales (Erickson, 1989; Colás Bravo, 1994).
- ✓ La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible diferenciar las causas de los efectos (Colás

Bravo, 1994).

- ✓ En esta investigación se incorpora el conocimiento tácito, es decir, de las intuiciones y de los sentimientos que no se suelen expresar de forma lingüística (Colás Bravo, 1994).
 - ✓ El diseño de investigación es emergente, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación (Maykut y Morehouse, 1994).
 - ✓ Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto. Esto es lo que se conoce con el nombre de serendipity, es decir, el descubrimiento de algo que no entraba dentro de los objetivos de la investigación.
2. Metodología cuantitativa. Se basa, primero, en la recogida de información empírica (de elementos, personas, cosas, aspectos... que se pueden contar o medir) y objetiva, que después, una vez analizada, arroja números como resultado. Intenta explicar los fenómenos a partir de la medida y el uso de términos numéricos y estadísticos. Las principales características de esta metodología pueden enunciarse así (Fernández Campoy, 2008, pp. 837-838):
- ✓ La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra, para hacer inferencia a la población de la que proceda la muestra. Una vez realizado el estudio de la asociación o correlación, se pretende hacer una inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una determinada

manera.

- ✓ Es importante en estos métodos la selección subjetiva e intersubjetiva de indicadores (a través de conceptos y variables) de ciertos elementos de procesos, hechos, estructuras y personas. Estos elementos no conforman, en su totalidad, los procesos o las personas. A partir de este hecho se deriva el debate de los cuantitativitas, que nunca ven un fenómeno integrado, sino siempre conjuntos de partículas, y los cualitativitas, que no pueden percibir los elementos generados que comparten los fenómenos.
- ✓ Otra característica, nacida esta del positivismo, es la búsqueda de la generalización.
- ✓ En lo que se refiere a su diseño, la investigación cuantitativa se caracteriza porque incluye la formulación de hipótesis que se traducen en variables, las que a su vez se traducen en indicadores cuantificables para terminar aportando una serie de datos numéricos.
- ✓ Esta modalidad de investigación es muy potente en cuanto a la precisión acerca del fenómeno mismo, pero es débil en cuanto al papel del contexto o ambiente en la generalización de esos datos.
- ✓ Los fundamentos de la metodología cuantitativa se encuentran en el positivismo, que es un movimiento que surge en el primer tercio del siglo XIX como una reacción ante el empirismo, que se dedicaba a recoger datos sin introducir los conocimientos más allá del campo de la observación.

- ✓ La metodología cuantitativa es muy potente en términos de validez externa. Tomando una muestra representativa de la población puede hacer inferencias sobre la totalidad con una seguridad y precisión definidas.
- ✓ El tercer bloque metodológico está representado por el enfoque crítico, encuadrado dentro de la investigación social. Su visión de la realidad queda definida con los siguientes rasgos:
 - ✓ La realidad es dinámica y cambiante.
 - ✓ La explicación que sobre los hechos da la ciencia nunca será neutral ni objetiva.
 - ✓ El objetivo de la teoría es la formación del carácter en los hábitos de reflexión.
 - ✓ La metodología que se propugna es la crítica ideológica.
 - ✓ Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos que se utilizan son asépticos, objetivos y puros.

El debate en torno a la mejor opción metodológica se ha traducido, en ocasiones, en la elección de un método y en el posterior y consiguiente rechazo de los de signo contrario. No han faltado los argumentos de unos y otros para abanderar posiciones que se abrazan a un método mientras se rechaza argumentativamente la idoneidad de otros. Los defensores de las técnicas cuantitativas encuentran en ellas la mejor forma posible de extraer y analizar la información y de traducirla a un modo

inequívocamente inteligible. Para otros, defensores de técnicas de corte cualitativo, es precisamente este ejercicio el que alinea, reduce y limita las posibilidades de la investigación y los resultados.

Sin embargo, puede decirse que cada vez es más frecuente que los autores, la mayoría de los teóricos y prácticos de la investigación en cualquiera de sus vertientes, se inclinen por la opción de la integración de los planteamientos de los postulantes de los métodos cuantitativos y de los defensores de la metodología cualitativa (Pozo, Alonso y Hernández, 2004). En esta nueva concepción se apuesta por la superación de posturas irreconciliables en la búsqueda de la complementariedad y el enriquecimiento (Denzin, 1978; Reichardt y Cook, 1982; Cook, 1985; Hernández, 1995 y Lorenzo Delgado, 2003). Ni a lo cuantitativo repele la atención a los significados de la experiencia, ni hay nada que impida conciliar lo cualitativo con la explicación causal y la contrastación de hipótesis (Campbell, 1982).

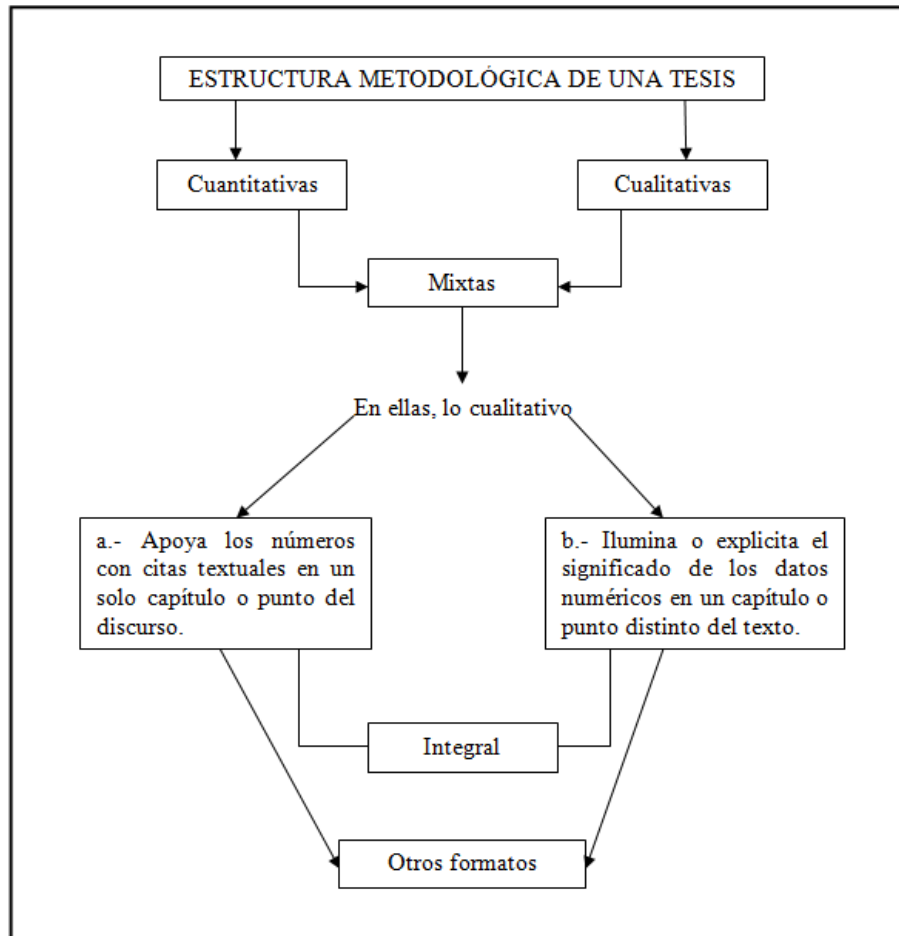


Figura 1. Integración de lo cuantitativo y lo cualitativo en la metodología

(Fuente: Lorenzo Delgado, 2003)

Cronbach (1980) también se posiciona en este debate afirmando que el evaluador no debiera aliarse sólo con la metodología cuantitativa, excluyendo la cualitativa, y viceversa, sino que ha de utilizar aquellas técnicas más apropiadas para abordar el problema de evaluación planteado. Cook y Reichardt (1986) enumeran algunas de las bondades de este modo de proceder:

- ✓ Permite que se preste atención a objetivos múltiples dentro de una misma investigación.

- ✓ Se alcanzan percepciones y puntos de vista que difícilmente se obtendrían si sólo se trabajara con uno u otro enfoque por separado.
- ✓ Invitan al replanteamiento de visiones más depuradas en la contrastación de resultados.

En esta misma línea de la integración habría que incluir los postulados de Lorenzo Delgado (2003), asentados sobre datos y experiencias contrastadas: el 80% de las tesis que se elaboran en la actualidad vienen utilizando metodologías de síntesis, eclécticas, de ensamblaje coherente de datos cuantitativos con los cualitativos.

Además de la metodología ecléctica o de síntesis, otro aspecto importante de este trabajo es el de la elección del método. A la definición de Hernández Pina (2003), citada en el comienzo de este apartado, habría que sumar, al menos, la de Cohen y Manion (1980), que conciben el método como la variedad de enfoque utilizado en la investigación educativa, para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción.

Una clasificación de todos los métodos existentes no parece una tarea fácil (Colás y Buendía, 1992). Sin embargo, los más utilizados, o aquellos que suelen catalogarse de clásicos en el conjunto de la investigación, son los siguientes (Colás y Rebollo, 1993):

- ✓ Diseños descriptivos: pretenden describir sistemáticamente hechos y características de un área de interés de manera objetiva y comprobable.
- ✓ Diseños correlacionales: tratan de investigar relaciones entre variables

objeto de investigación.

- ✓ Diseños experimentales: el investigador planifica, provoca y manipula directamente una variable de estudio.

Así pues, partiendo de la revisión bibliográfica realizada, esta investigación evaluativa se caracteriza por un enfoque metodológico compartido por la metodología cuantitativa y cualitativa. Con este modo de proceder, hemos procurado superar las limitaciones que habría ocasionado a nuestro estudio la inclinación por uno de los dos métodos y la exclusión del otro. Para algunos aspectos de nuestra investigación evaluativa hemos considerado más adecuada la opción por una técnica de corte cuantitativo; pero para evaluar otros, ha sido más útil la utilización de una técnica de corte cualitativo. Ello hace de ésta una investigación que debe ser caracterizada de mixta, por cuanto se ha pretendido que las informaciones obtenidas de manera cuantitativa se apoyen o expliciten en otras experiencias extraídas a partir de técnicas cualitativas.

El método es el más acorde con los diseños descriptivos. Los instrumentos utilizados han sido, dentro de lo cuantitativo, la encuesta, a través de un cuestionario, que ha sido complementado con una técnica de corte cualitativo: el grupo de discusión. De este modo, queremos conseguir una interpretación significativa, contextualizada y complementaria de los datos extraídos a partir de los diferentes instrumentos, lo que nos ha de permitir un tratamiento multifocal de la realidad y el contraste de las percepciones que los diferentes usuarios del Centro Municipal de Cultura tienen sobre diversos aspectos relativos al centro, su oferta formativa y su organización, aportando una mayor validez al trabajo a través de la triangulación de los instrumentos y de los datos recabados.

Valiéndonos de esta metodología y de los instrumentos indicados, el diseño de nuestra investigación queda fijado en el siguiente gráfico.

Problema de la investigación:

El alumnado que asiste a las clases del SEP la Vega, es un grupo muy heterogéneo, muchos de ellos manifiestan problemas de baja autoestima, desmotivación, atención muy dispersa, y todos presentan un gran desconocimiento en las técnicas y hábitos de estudio.



Objetivo general:

Identificar el estilo de aprendizaje del alumnado de la Sección de Educación Permanente "La Vega" y comprobar en qué medida se ajusta al modelo de aprendizaje autorregulado.

Asesorar al alumnado de la Sección de Educación Permanente sobre el aprendizaje autorregulado, en función de los resultados obtenidos.



FORMACIÓN DEL ALUMNADO EN TÉCNICAS DE ESTUDIOS SECUENCIADAS EN MACROCICLOS Y MICROCICLOS. SIGUIENDO UNA ADAPTACIÓN DE LA CURVA DEL OLVIDO

FASE DE AUTORREGULACIÓN

"CARTAS DE GERVASIO A SU OMBLIGO".



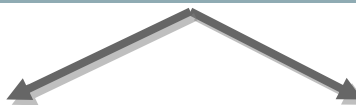
Diseño de la investigación:

- Diseño no experimental
- Diseño de un caso único
- Estudio de caso



Técnicas de recogida de datos:

- Cuestionario
- Grupo de discusión



Análisis y triangulación de datos

Conclusiones y propuestas de mejora

En esta investigación, se ha valido también la metodología denominada *estudio de casos*. La forma en que se concibe esta forma de evaluar la aclara Colás Bravo (2003, p. 257), que la define como aquella que se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. Sin embargo, no parece que haya mermado el debate en torno a si se trata de una verdadera metodología o si, más bien, habría que rebajarle el estatus hasta convertirla en una mera propuesta de técnicas de evaluación. No son pocos los investigadores que, precisamente a causa de esta controversia, cuando se valen de este método lo hacen sumidos en una cierta incertidumbre. Probablemente, debido incluso a la escasa importancia que se le ha otorgado en algunos textos relacionados con la evaluación. La quinta edición del texto de Rossi y Freeman (1993) no menciona el estudio de caso como método de investigación, y eso a pesar de que la obra se dedica al estudio de todo lo relacionado con la investigación. Del mismo modo, la quinta edición del texto *Research Methods in Social Relations* de Kidder (1986) sólo se refiere al estudio de caso como una técnica con un escaso peso en la investigación (Yin, 1993). Sin embargo, el método de estudio de caso ha sido una herramienta muy valiosa en la investigación. Ofrece la posibilidad de que los datos se obtengan a partir de una variedad de fuentes, que pueden ser tanto cualitativas como cuantitativas (Chetty, 1996). En la actualidad es un hecho que la mayoría de los autores sí reconocen en este método una forma concreta y característica de realizar investigaciones. Tójar (2006, p. 114) lo concibe como un —método de investigación que viene definido por un diseño de investigación, un trabajo de campo en el que se emplean unas técnicas concretas, un análisis y una narración del caso.

En este marco teórico, nuestro gran propósito, ha sido el de evaluar los hábitos de estudio del alumnado, su capacidad de autorregulación y maduración hacia el proceso de aprendizaje, así como el nivel de autoconfianza, autoestima y motivación mostrado.

Esta metodología presenta una serie de características propias que conviene hacer explícitas al tiempo que se aclara su sentido y alcance. Para Walker (1983, p. 45), los estudios de caso son el examen de un ejemplo en acción. Yin (1987) se refiere a ellos como un método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto; y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia. Para Stake (1998, pp. 11 y 18), el objetivo primordial de los estudios de caso es comprender este caso y no la comprensión de otros; es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Colás Bravo (2003, p. 257) no los concibe tanto como una metodología cuanto como una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados.

Stake (1994) ha señalado los diferentes motivos por los que se puede acudir a esta metodología. Lo que ha dado lugar a tres modalidades de estudio de caso:

1. *Estudio de casos intrínsecos*. El caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene un interés intrínseco en relación a

un niño concreto, un caso clínico o curricular.

2. *Estudio de casos instrumentales.* Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en aquello que nos interesa.
3. *Estudio de casos colectivos.* Se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información.

Para Colás Bravo (1994, pp. 253-254) existen diversas modalidades de estudio de caso, que se diferencian por las características y procedimientos que adoptan:

- A. *Estudios de casos a través del tiempo.* Se trata de estudiar un fenómeno, sujeto o situación desde distintas perspectivas.
- B. *Estudios de caso observacionales.* Pueden referirse a muy distintas temáticas, y se caracterizan por la utilización de observación participante.
- C. *Estudios de comunidades.* Se trata de describir y comprender una determinada comunidad educativa: centros, instituciones, agrupaciones, etc.

- D. *Análisis situacionales*. En ellos se estudian situaciones conflictivas, problemáticas, etc.
- E. *Estudios microetnográficos*. Se realizan en pequeñas unidades de organización o en una actividad específica organizada.
- F. *Estudios de casos múltiples*. Implica estudiar dos o más sujetos, situaciones o fenómenos.
- G. *Estudios multisituacionales*. Van enfocados al desarrollo de una teoría, exigiendo el trabajo de muchas situaciones y sujetos.

La estructura de los estudios de caso la presenta Coller (2000) en la siguiente clasificación:

1. *Objeto de estudio*. Puede tratarse de un proceso, de una estructura concreta personal, colectiva o institucional, o bien un momento específico dentro de este proceso.
2. *Alcance*. Se trata de reconocer si este objeto de investigación se ha constituido como tal por ser representativo de un proceso o una realidad mucho más amplia (que puede ser instrumental, ejemplar o un caso típico), o por tener una especial relevancia; esta última posibilidad entrañaría la existencia de casos excepcionales, únicos, extraordinarios o intrínsecos.
3. *Naturaleza*. Los casos pueden ser ejemplares, cuando ilustran una realidad, o límites extremos, si ocurre todo lo contrario. En esta clasificación se incluye la investigación que se dirige a los fenómenos

concretos que por su naturaleza, sus condiciones, su contexto o algunas de sus variables es tan atípico como significativo y pertinente que se convierta en un objeto de estudio. La excepcionalidad puede ser debida a que sea pionero como caso de estudio (caso pionero), a su impacto social o científico o incluso a su negatividad o anormalidad (caso desviado)

4. *Época de desarrollo.* Se refiere al momento en que tiene lugar la investigación del caso. Los casos pueden ser: históricos, contemporáneos o mixtos (porque conjugan elementos diacrónicos y sincrónicos). Los contemporáneos tienen la cualidad de ser situacionales estudian el acontecimiento a partir de la propia perspectiva de sus protagonistas.
5. *Uso.* Contando con la finalidad del estudio, puede ser exploratorio o analítico. Si es exploratorio, se ocupará de describir, comprender y explorar en detalle, dentro de un marco global; si es analítico hará lo mismo, pero insistiendo en sus relaciones intrínsecas más que en su nexos con el medio o entorno. En este último supuesto, los estudios suelen ser descriptivos, interpretativos y/o evaluativos, según el tipo de evaluación que prevalezca.
6. *Número de casos.* En función del número de casos que se estudian, se puede hablar de multicaso o casos múltiples (que puede ser paralelos, disimilares, réplicas...) y de caso único.

Las ventajas de este método de investigación aplicado al ámbito educativo han sido expuestas por Marcelo García y Parrilla Latas (1991, pp. 19- 20):

- Los estudios de caso conectan directamente con la realidad. Por su naturaleza práctica y contextual posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica.
- Reconocen la complejidad y vínculos del entramado social. El estudio de casos como método de investigación entiende, por ejemplo, que no es posible estudiar un programa en un centro aislándolo, viendo el programa como entidad independiente y autónoma en el centro, sin atender a la historia de éste, o bien a las perspectivas de las personas que desde dentro o fuera tienen que ver con el mismo.
- Los estudios de caso pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados.
- Por la dinámica propia del estudio inducen a la acción. Dado que se inician en la acción, contribuyen a la misma. Las ideas que van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso, bien a título individual, bien como grupo; pueden servir de *feed-back* a esas personas; actuar como una evaluación formativa y pueden, incluso, ser la base para una toma de decisiones.
- Producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, pero, sobre todo, a públicos no especializados. Por su compromiso con la realidad que estudian se adaptan al lenguaje de ésta. Por tanto, sus

posibles efectos no dependen de la interpretación-traducción que determinados especialistas hagan de los mismos. Su consumo, en este sentido, puede ser inmediato.

Una de las técnicas que facilita la contrastación de los resultados obtenidos por todos los instrumentos utilizados es la denominada triangulación de los datos. A este aspecto le dedica Stake (1998, pp. 98-99) algunas de sus reflexiones teóricas, proponiendo la triangulación como estrategia de confirmación y de crédito a la interpretación de los hechos y varias modalidades de la misma:

- Triangulación de las fuentes de datos.
- Triangulación del investigador.
- Triangulación de la teoría.
- Triangulación de la metodología.

En relación con todos estos aportes teóricos, se confirmaría que nuestro caso de investigación se encuadra, según la clasificación de Stake (1994), en los estudios de casos intrínsecos; según la clasificación de Colás Bravo (1994), en los estudios de comunidades; y según la propuesta de Coller (2000), se trata de un estudio colectivo-institucional, excepcional o intrínseco, contemporáneo y situacional, analítico-evaluativo y único (por su naturaleza y por su número). Además, en nuestra investigación se utiliza la triangulación de la fuente de datos. Por ello se decidió utilizar, en primer lugar, una técnica cuantitativa de recogida de datos basada en la encuesta y, más

específicamente, en la encuesta transversal; y el Grupo de Discusión como técnica de corte cualitativo.

La investigación mediante encuesta permite la obtención de información directamente de un grupo de individuos, mediante preguntas que pueden presentarse de múltiples formas (cuestionarios, entrevistas, etc.) (Dane, 1990). Para Sierra Bravo (1996, p. 334), su empleo permite observar muchas variables de los individuos que forman los grupos observados, sin intervenir en ellos ni manipularlos, aunque sólo se pueden estudiar los rasgos de los fenómenos pero no sus causas y efectos. A través del cuestionario, que es la forma elegida en este trabajo de investigación, se puede acceder rápidamente

a una gran muestra de sujetos de una sola vez y durante un corto período de tiempo, con el objetivo de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de la realización de la encuesta (Anguera, 1995). Además, por poseer una finalidad descriptiva, permite obtener estimaciones generales de los aspectos bajo estudio y establecer comparaciones entre determinadas

variables (género, edad, formación, frecuencia de asistencia al centro...) (Bisquerra, 1989).

Tabla 3: Criterios para valorar las entrevistas.

CRITERIOS PARA VALORAR LA ENTREVISTA	
1.	A lo largo de las fases de la entrevista, planificación, recogida de los datos, análisis, hay que tener presente el propósito de la investigación, como guía de todo el proceso de la entrevista.
2.	El principio fundamental de la entrevista es proporcionar un marco en el que los entrevistados puedan expresar sus ideas en su propio lenguaje.
3.	Ser consciente de las ventajas e inconvenientes de las modalidades de entrevista: informal, dirigida, estructurada, abierta, etc.
4.	Seleccionar la modalidad de entrevista o combinación más apropiada para los propósitos de la investigación.
5.	Saber distinguir los diferentes tipos de información que puede obtenerse: de comportamiento, opiniones, sentimientos, conocimiento, sensorial, personal y ambiental.
6.	Planificar la secuencia de estos tipos de cuestiones de manera que se incluyan referencias al presente, pasado y futuro.
7.	Formular preguntas realmente abiertas.
8.	Formular preguntas claras, utilizando lenguaje inteligible y apropiado.
9.	Hacer una pregunta cada vez.
10.	Utilizar pistas y preguntas complementarias para obtener información más profunda y detallada.
11.	Comunicar con claridad cuál es la información deseada, por qué es importante, y facilitar que el entrevistado vea cómo progresa la entrevista.
12.	Escuchar con atención y facilitar que el entrevistado sepa que está siendo escuchado.
13.	Evitar preguntas "cargadas" o sesgadas.
14.	Ser consciente de la diferencia entre la entrevista en profundidad y un interrogatorio.
15.	Establecer una relación personal (<i>rapport</i>), y un clima de interés mutuo.
16.	Mantener neutralidad con respecto al contenido específico de las respuestas. No enjuiciarlas.
17.	Observar durante la entrevista. Ser consciente y sensible para captar cómo afecta a la persona y a sus respuestas las preguntas efectuadas.
18.	Mantener el control de la entrevista.
19.	Grabar siempre que sea posible para registrar exhaustivamente y con precisión todas las expresiones para el análisis posterior y para redactar el informe.
20.	Tomar notas para captar y destacar los puntos más importantes de la entrevista.
21.	Después de la entrevista revisar inmediatamente la grabación para detectar posibles fallos; revisar la claridad de las notas, reelaborarlas cuando sea necesario; registrar observaciones realizadas durante la entrevista.
22.	Dar los pasos necesarios para obtener información válida y fiable.
23.	Tratar con respecto a la persona entrevistada. Pensar que es un privilegio y una responsabilidad penetrar en la realidad de la persona.

- La metodología por encuesta presenta una serie de ventajas que son acordes con algunos de los objetivos de esta investigación (Buendía Eisman, 2003): Los resultados que se obtienen pueden ser generalizados a una población definida por ser mayor el número de elementos que conforman la muestra que en otras metodologías.
- Es la metodología más apropiada para recoger opiniones, creencias o actitudes.
- Supone una alternativa válida cuando no se puede acceder a toda la población.

La técnica cuantitativa, por su parte, se ha complementado, como ya se ha apuntado, con otra cualitativa: el Grupo de Discusión. Los datos obtenidos por medio del cuestionario se han completado con los obtenidos a través de esta técnica cualitativa. En esta última se plasman más fehacientemente los significados que los propios implicados (en nuestro estudio, el alumnado de ESA y EOI) les otorgan, a fin de comprender y explicar con mayor exhaustividad la capacidad de autorregular, de mejorar la autoestima y de mejorar la motivación hacia el estudio.

5.1.- Descripción de la Población y de la Muestra

En las investigaciones que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales, resulta muy difícil poder acceder a todos los sujetos para recopilar los datos del estudio. Ello exige el empleo de ciertos procedimientos de muestreo que permitan recoger fracciones de todos los sujetos. Fox (1981, p. 369) representa el ciclo de muestreo en cinco etapas.

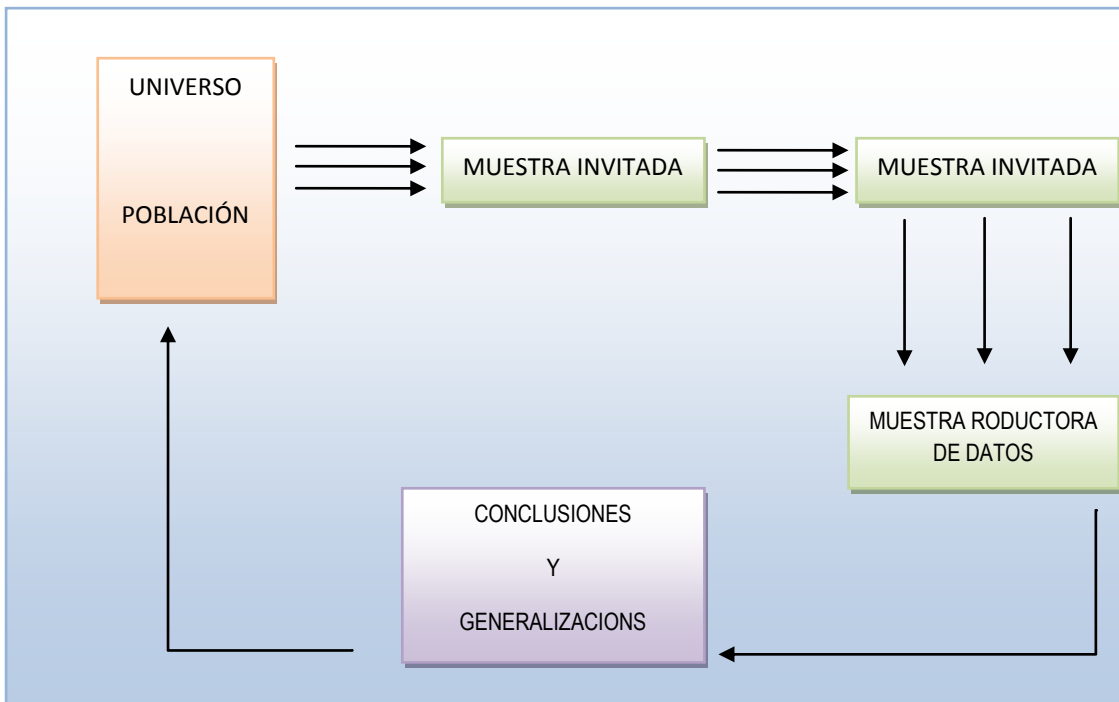


Figura 3. Ciclo de muestreo (Fuente: Fox, 1981)

PLANES	POBLACIÓN	MUESTRA
ESA (Educación secundaria para alumnos/as, mayores de 18 años)	30	18
EOI (Alumnado matriculado de la escuela oficial de idiomas en el grupo A2).	12	7
Total de alumnado participante:		25

Tabla 4. Personas que han participado en la investigación.

Así, de acuerdo con este gráfico, el universo o población estaría constituida por todos los posibles sujetos a los que se les invita a participar en una determinada investigación (muestra invitada). De ellos, es muy probable que sólo una parte se muestre dispuesta a participar en la investigación (muestra aceptante) y que sea ésta la que acabe constituyendo el grupo del que se extraerán los datos (muestra productora de datos) que servirán, en base a los objetivos propuestos, para conocer mejor el universo o población de la que se ha extraído la muestra.

Siguiendo a Hernández Pina (2003), estos dos conceptos (universo y población) deben ser definidos en cada investigación, entendiendo por *universo* la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación; y por *población*, el conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Se trata del grupo al que se le intenta generalizar los resultados.

En nuestra investigación, el universo al que va dirigido el estudio hace referencia a todos los que pueden considerarse potenciales usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura.

La población son todos aquellos usuarios y usuarias que asisten a las actividades en las que voluntariamente se han inscrito y/o participan en aquéllas que se desarrollan sólo en una sesión dentro o fuera del Centro Municipal de Cultura.

La muestra puede considerarse como –los grupos o subconjuntos de la población donde se estudia el fenómeno y son considerados una auténtica representación de la misma, donde todos y cada uno de los individuos de la población han de tener la misma oportunidad de ser incluidos (Echevarría, 1982, p. 21). Según Sierra Bravo (1995, p. 364), la muestra presenta las siguientes ventajas:

- La posibilidad de encuestar a las grandes poblaciones y núcleos humanos, que de otra manera sería difícil o prácticamente imposible.
- Contribuye a una gran economía en las encuestas y a una mayor rapidez en su ejecución.
- Puede ofrecer resultados mucho más precisos que una encuesta total, aunque esté afectada del error que resulta de limitar el todo a una parte.

El universo recoge a todo el alumnado que se han matriculado en el SEP la Vega; la población estará determinada por el alumnado que verdaderamente ha asistido a las clases, de la ESA y EOI de la Escuela de

Educación de Educación Permanente. Nuestro estudio se ha centrado precisamente en ese alumnado, asistente a las clases de Educación de Permanente durante el año escolar: 2014/2015.

La muestra en la que nos hemos sostenido, es una muestra finita contando con un total de 25 participantes de una población de 45 sujetos.

La muestra ha sido seleccionada aplicando un muestreo probabilístico, en la que todos los miembros de la población han tenido la misma opción de conformarla; en el caso que nos ocupa ha consistido en un grupo de 25 personas asistentes a las clases de Educación Permanente del centro: SEP LA VEGA de (Churriana de la Vega).

5.2.- Elección y construcción de los instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos utilizados en esta investigación para la recogida de datos han sido, como ya se ha indicado, los siguientes:

- *El Cuestionario.* Como instrumento cuantitativo nos ha permitido recoger una gran cantidad de datos relacionados con el perfil de los individuos, la motivación hacia el estudio, hábitos en las técnicas de estudio, nivel de autoestima, organización y lugar donde se estudia...
- *El Grupo de Discusión.* Estos instrumentos cualitativos han permitido iluminar los datos extraídos con el cuestionario y complementarlo con algunas apreciaciones que no se habían contemplado en el mismo. Al mismo tiempo, han ofrecido al estudio mayor consistencia y relevancia, aportando percepciones de los participantes que son recogidas,

analizadas e introducidas como propuestas para la mejora en los hábitos y motivación hacia las técnicas de estudio planteadas.

Los grupos de discusión son muy utilizados y capacitan al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad.

Como afirma Russi (1998) “el grupo es una fábrica de discursos que hacen surgir uno solo, el del mismo grupo”.

Según Hung L. (2005) es “Un grupo de discusión es un grupo en el que las personas que se sientan alrededor de una mesa redonda (para que nadie tenga una posición privilegiada) y un moderador”.

Según Krueger (1988) “Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada .Diseñada para obtener información de un área definida de interés.

Este discurso se produce a través de discursos individuales que chocan y se escuchan, y a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada. En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras personas, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios. De esta manera, los grupos de discusión descubren al investigador más allá sobre como dicho cambio ocurrió y la naturaleza de los factores influyentes.

En clase el grupo de discusión estuvo motivado por las diferentes experiencias sobre las técnicas de estudio.

Para la elaboración del *Cuestionario sobre las técnicas de estudio a aplicar en el SEP de la Vega de Churriana de la vega*, se han utilizado ítems de elección múltiple, incluyendo escalas tipo Likert con una graduación de respuesta que ha sido diferente en función de la cuestión planteada.

Los ámbitos en los que se ha estructurado el cuestionario pretenden recoger los hábitos para el estudio que tienen adquiridos el alumnado que asiste a las clases de la ESA y EOI del Centro de Educación Permanente de Churriana de la vega.

Los bloques que componen la estructura básica del cuestionario recogen la siguiente información:

- ✓ Uso de técnicas de Estudio.
- ✓ Motivación hacia el estudio.
- ✓ Autoeficacia.
- ✓ Estado de ánimo.
- ✓ Planificación de las sesiones de estudio
- ✓ Ambiente (el escenario... a la hora de estudiar)

El cuestionario ha estado iluminado bajo una serie de estrategias.

- ✓ Estrategias de metacognición
- ✓ Estrategias de elaboración
- ✓ Estrategias de organizativa
- ✓ Estrategias de Ensayo
- ✓ Conductas Revisión.

Tabla 5. Del cuestionario que se ha elaborado.

<p>1. Variables Demográficas.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Género✓ Edad✓ Estado Civil✓ Lugar de residencia✓ Nacionalidad✓ Nivel de estudios alcanzado✓ Situación laboral✓ Situación familiar
<p>2. Factores.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Utilización de técnicas. Items: 1, 2, 3, 4 y 5.2. Motivación. Items: 6, 7, 8, y 93. Autoeficacia. Items: 10,11, 12, y 13.4. Estado de ánimo. Items: 145. Planificación. Items: 15, 16, 17 y 186. Ambiente. Items: 19

Para validar el contenido del cuestionario se utiliza la técnica de la validez de contenido, que es la más apropiada para validar cuestionarios, dado que informa de la representatividad del contenido del cuestionario y de si verdaderamente mide lo que pretende medir (Fox, 1981).

Tratándose de un instrumento de elaboración propia, necesariamente debía ser validado mediante algún procedimiento metodológicamente adecuado, por lo que se sometió a validación de contenido por expertos.

Todas las respuestas y sugerencias fueron procesadas, analizadas y consideradas para la construcción de la versión final de un cuestionario útil para su propósito y con validez científica

La aportación de los expertos que han validado el cuestionario ha sido enorme. No sólo han sugerido posibles nuevas preguntas, sino que han hecho que el cuestionario definitivo sea mucho más lógico y se corresponda más con los objetivos planteados en la tesis.

Los miembros de la comisión que, como expertos, han enjuiciado el cuestionario son los que aparecen a continuación:

Los miembros de la comisión que, como expertos, han enjuiciado el cuestionario son los que aparecen a continuación:

Tabla 6. Expertos que evaluaron el cuestionario.

Dra. María José León Guerrero	Catedrática. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	Profesor Titular. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dra. Purificación Pérez García	Profesora Titular. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. Mohamed El Homrani	Profesor. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. Alfonso Conde Lacárcel	Profesor. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. Emilio Jesús Lizarte Simón	Profesor. Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario, se ha establecido mediante procedimientos estadísticos utilizando el Alfa de Cronbach. El resultado obtenido ha sido el siguiente:

Tabla 7 Estadístico de fiabilidad (Pretest)

Estadísticos de fiabilidad

(Pretest)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	36

Tabla 8 Estadístico de fiabilidad (Postest)

Estadísticos de fiabilidad

(Postest)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,950	36

Los resultados de $\alpha=0,944$ y $\alpha=0,950$ en la prueba *Alfa de Cronbach* indica una muy alta fiabilidad del instrumento (precisión alta).

Con relación a los instrumentos y técnicas basadas en una metodología cualitativa, cabe indicar que han seguido una validez semántica basada en una representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos (Hinojo Lucena, 2006), que aporta credibilidad a la investigación, contrastando diversas perspectivas de significación.

El Grupo de Discusión es la técnica cualitativa utilizada en esta investigación. Se trata de una técnica de investigación social que trabaja con el habla (Colás Bravo, 2003) y constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social. Para Anguera (1995, p. 542) se define como “un grupo de personas que son reunidas para hablar sobre sus vidas y experiencias en el curso de conversaciones abiertas”.

En el Grupo de Discusión se ha mantenido una conversación no estructurada ni directiva sobre los aspectos intrínsecos (a nivel cognitivo, afectivo y social) que dotan de significado las percepciones que pueden tener los alumnos y las alumnas del SEP La Vega. Esta técnica facilita una gran cantidad de información variada y polivalente. Se realiza con sujetos que poseen rasgos diferenciales en ocasiones muy significativos (por diferencias de edad, sexo, profesión, formación, historia, cultura...), que permiten contrastar diversos puntos de vista sobre todo lo que guarda relación con el objeto de estudio e indagar en la estructura cognitiva que siguen para construir sus percepciones de todo aquello que les rodea.

El guión utilizado para el desarrollo del Grupo de Discusión ha sido el siguiente:

Tabla 9. Guión para el Grupo de Discusión

<p>1. Instrucciones iniciales</p> <ul style="list-style-type: none">a. Agradecimiento por colaborar en la sesión.b. Información de la justificación y objetivos del estudio en el que colaboran.c. Explicación de la relevancia de sus aportaciones y de la necesidad de que se emitan en un ambiente relajado, cordial, franco, sincero, libre y respetuoso.d. Confirmación del anonimato de todos los miembros que participan en el Grupo y de la confidencialidad de las opiniones manifestadas, que sólo serán sometidas a los fines del estudio.
<p>2. Cuestiones para el Grupo de Discusión</p> <ul style="list-style-type: none">a. ¿Por qué acuden al SEP La Vega? ¿Qué les ha hecho hacerse alumnos y alumnas de las enseñanzas que imparte este centro?b. ¿Qué dificultades comenzaron a tener al iniciar sus estudios en el SEP La Vega?c. ¿Pensaban que podían tener éxito en sus estudios? ¿Se veían capaces de abordarlos?d. ¿Ha cambiado mucho su vida el hecho de estar matriculado en este centro?e. ¿Qué es lo que más les está costando de los estudios que están realizando?f. ¿Qué les ha parecido el curso de formación sobre aprendizaje autorregulado que han recibido?g. ¿Les ha ayudado a mejorar algo como estudiantes?

5.3.- Procedimiento

Teniendo en cuenta la propuesta metodológica ecléctica o de síntesis y la naturaleza diferenciada de los instrumentos, el estudio descriptivo discurrió por dos grandes líneas de trabajo: la primera estuvo relacionada con la aplicación del cuestionario y la segunda, con el desarrollo del grupo de discusión.

5.3.1.- Recogida de información mediante el cuestionario

El cuestionario fue el instrumento elegido para la recogida de las percepciones del alumnado del SEP La Vega acerca de las diversas variables incluidas. Se optó por este instrumento por sus innumerables ventajas. Algunas ya se han expuesto más arriba, pero no conviene olvidar las que han recogido Buendía (2003), Cea (1996), Hernández (1995) y Martínez (1995):

- Ofrece un resultado más representativo de la población total, dado que la muestra que se suele utilizar en las encuestas suele ser mayor que la que es posible conseguir con otros instrumentos.
- Se reduce muy considerablemente el tiempo de la recogida de datos y también el coste económico que implicaría la recogida de información a través de otros instrumentos.
- Es el método más útil cuando no es posible acceder a la observación directa de toda la población que es objeto de estudio.
- Es una técnica muy adecuada para conocer las opiniones, creencias, percepciones y actitudes de los encuestados. Y aun cuando las respuestas no sean sinceras, suministran una valiosa información al investigador en relación con los intereses subjetivos subyacentes.

La elaboración de cuestionario fue precedida por un análisis previo de la literatura existente sobre la temática. De este modo se pudo extraer una información que resultó útil para detectar algunas de las variables que después, convenientemente depuradas, se tradujeron en preguntas concretas del cuestionario y que contribuyeron, al mismo tiempo, a replantear los objetivos del estudio y a establecer un nexo de unión entre estos objetivos y la situación real de la población a la que se dirigía (Sierra Bravo, 1995; Cohen y Manion, 1980; Fox, 1981; Colás y Buendía, 1992; Lázaro y Asensi, 1987 y Kerlinger, 1987).

Para garantizar la validez de contenido del cuestionario fue sometido, en el proceso de elaboración, a dos procesos diferenciados:

1. Una vez elaborado el primer cuestionario se presentó al Dr. Manuel López Sánchez, director de este trabajo de tesis doctoral, y a los Drs. Manuel G. Jiménez Torres y Daniel Guerrero Ramos, codirectores de este trabajo, quienes realizaron varias sugerencias de mejora y aportaciones en relación con diversos aspectos de forma y contenido. Con sus aportes se construyó el primer borrador del cuestionario.
2. Una pasación experimental a una muestra piloto, que fue seleccionada al azar.
3. Revisión del instrumento por un grupo de expertos, todos profesores de la Universidad de Granada, con estudios y trabajos en el ámbito de la educación no formal y muy conocedores de las técnicas y métodos de la evaluación educativa. El juicio de estos expertos nos proporcionó una serie de mejoras de carácter formal y de contenido que recogemos en las tablas siguientes:

Tabla 10. Mejoras dadas por los expertos sobre cuestiones formales.

CUESTIONES FORMALES	
Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dra. María José León Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir datos demográficos. • Utilizar valoración de 1 a 6 y no de 1 a 5 para evitar exceso de elección de valor intermedio.
Dra. Purificación Pérez García	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir datos demográficos.
Dr. Mohamed El Homrani	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Alfonso Conde Lacárcel	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Emilio Jesús Lizarte Simón	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.

Tabla 11. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos cognitivos

CUESTIONES SOBRE ASPECTOS COGNITIVOS	
Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dra. María José León Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.

Dra. Purificación Pérez García	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “Exploro mis conocimientos propios” por “Exploro mis conocimientos previos”. • Fundir en un solo subapartado las cuestiones bajo los epígrafes “estrategias de elaboración” y “estrategias organizativas”.
Dr. Mohamed El Homrani	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Alfonso Conde Lacárcel	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Emilio Jesús Lizarte Simón	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.

Tabla 12. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos metacognitivos.

CUESTIONES SOBRE ASPECTOS METACOGNITIVOS	
Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dra. María José León Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir la cuestión: “Realizo técnicas para aumentar la atención/concentración”.
Dra. Purificación Pérez García	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “Realizo técnicas para aumentar la atención/concentración” por “Practico técnicas para aumentar la atención”.
Dr. Mohamed El Homrani	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Alfonso Conde Lacárcel	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.

Dr. Emilio Jesús Lizarte Simón	<ul style="list-style-type: none"> No incluye.
--------------------------------	---

Tabla 13. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos motivacionales.

CUESTIONES SOBRE ASPECTOS MOTIVACIONALES	
Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dra. María José León Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> No incluye.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> No incluye.
Dra. Purificación Pérez García	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar “Soy consciente de que las autometas impuestas son ni muy fáciles ni muy difíciles de conseguir” por “Son consciente de que las autometas impuestas son posibles de conseguir”.
Dr. Mohamed El Homrani	<ul style="list-style-type: none"> No incluye.
Dr. Alfonso Conde Lacárcel	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar “Mi motivación aumenta cuando soy consciente” por “Sé para qué estudio”. Cambiar “Me esfuerzo más cuando soy consciente de la meta que quiero lograr” por “Sé lo que quiero lograr”. Cambiar “Cuando tengo dificultades persisto en el estudio cuando tomo conciencia de las metas autoimpuestas” por “Me esfuerzo más cuando

	<p>soy consciente de lo que me propongo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “Soy consciente de que las autometas impuestas son ni muy fáciles ni muy difíciles” por Soy consciente de que las autometas impuestas son posibles”.
Dr. Emilio Jesús Lizarte Simón	<ul style="list-style-type: none"> • Se repite en varias ocasiones el término “consciente” en varias cuestiones de este bloque. Sustituir por otro término.

Tabla 14. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos conductuales.

CUESTIONES SOBRE ASPECTOS CUNDUCTUALES	
Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dra. María José León Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dra. Purificación Pérez García	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar la palabra “monitorizo” por “chequeo” o “compruebo”.
Dr. Mohamed El Homrani	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Alfonso Conde Lacárcel	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “Recojo por escrito las metas que persigo” por “Anoto por escrito las metas que persigo”.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “Monitorizo si los pasos que exigen las tareas se realizan adecuadamente” por “Compruebo si los pasos...”. • Cambiar “Rectifico las metas si es necesario” por “Cambio las metas si es necesario”.
Dr. Emilio Jesús Lizarte Simón	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “Reviso con frecuencia las metas escritas” por “Cuando tengo que realizar tareas relacionadas con mis estudios, reviso las metas escritas”. • Cambiar “Realizo los pasos específicos que requieren las metas propuestas” por “Realizo los pasos específicos para lograr las metas que me he propuesto”.

Tabla 15. Mejoras dadas por los expertos sobre aspectos contextuales.

CUESTIONES SOBRE ASPECTOS CONTEXTUALES	
Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dra. María José León Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dra. Purificación Pérez García	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.

Dr. Mohamed El Homrani	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Alfonso Conde Lacárcel	<ul style="list-style-type: none"> • No incluye.
Dr. Emilio Jesús Lizarte Simón	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “Utilizo un lugar adecuado para estudiar” por “Estudio en un lugar adecuado”. • Cambiar “Dispongo de un mobiliario adecuado para mi trabajo de estudio” por “Dispongo de un mobiliario adecuado para mi estudio”. • Cambiar “Tengo a mano todos los materiales que necesito para mi trabajo de estudio” por “Tengo a mano todos los materiales para poder estudiar”.

4. Introducción de las opiniones y sugerencias de los expertos en aquellos aspectos tanto de forma como de contenido que mejoraban palpablemente el cuestionario. Como consecuencia de este proceso, se elaboró el cuestionario definitivo.

Para la pasación del cuestionario definitivo se intentó establecer un contacto positivo desde el primer momento con el alumnado, optándose por el siguiente procedimiento:

En la clase del centro de Educación Permanente SEP la Vega, de (churriana de la Vega), reuní a todos el alumnado de la ESA Y EOI, en total 45 alumnos/as, y los invité a que participaran voluntariamente un trabajo de investigación. A todo el alumnado participante les dirigí una carta de agradecimiento **carta desarrollada en el capítulo de los anexos. En el anexo nº I**

Del gran grupo de 45, accedieron 25 de los que 18 eran alumnado del grupo de la ESA. En total la muestra de la ESA estuvo conformada por un 72% de la población. Y del grupo del EOI, participaron 7 alumnos de un total de 12 alumnos matriculados, ha supuesto un: 58.3% de la población del grupo del EOI.

A continuación expondré las diferentes fases que hemos desarrollado en el proceso de investigación:

1º Fase:

En esta primera fase se revisó la matriz que se había elaborado con ayuda de los expertos, se llevó a cabo una depuración de datos, se ponderaron correctamente las preguntas, intentando colocar al principio del cuestionario preguntas neutrales o fáciles de contestar para que el encuestado fuera adentrándose en la situación, hemos intentado que las preguntas estuvieran ordenadas, de las fáciles a las difíciles y de lo general a lo específico, y por último hemos evitado las preguntas en negativo y el usar palabras ambiguas o que tengan varios significados.

2º Fase:

En esta segunda fase es donde hemos llevado a cabo la intervención, con el alumnado, los pasos seguidos fueron los siguientes: primero leíamos una de las cartas a Gervasio, en el orden cronológico en el que están redactadas y planteadas, después abríamos un debate donde intentábamos averiguar el contenido propuesto y seguidamente se generaba una lluvia de ideas de posibles formas de trabajar el objetivo propuesto en la carta, por

último se le invitaba al alumnado a que durante toda la semana o cada dos semanas, autorregulara, programara, y planificara su propio trabajo semanal. Durante una hora todos los jueves se abría un turno de debate, donde se compartían experiencias, se sintetizaba y se generaban momentos de buenas prácticas.

El siguiente lunes era día de una nueva lectura de otra carta diferente. Éste ha sido el proceso seguido durante este tiempo de intervención y de aprendizaje en esta segunda fase.

3º Fase:

En esta tercera y última fase le volvimos a pasar cuestionario, (fase de post-test).

Esta última fase la hemos utilizado para poder cotejar y valorar la validez de la intervención seguida. También nos ha servido para realizar una autoevaluación del proceso de intervención y así poder valorar todo el proceso y el trabajo realizado.

5.3.2.- El Grupo de Discusión

El Grupo de Discusión es una técnica de recogida de información que se enmarca dentro de las técnicas de la metodología cualitativa. Ha sido definida como aquella que consiste en reunir a un número reducido de personas (generalmente entre seis y doce), con el fin de que mantengan una discusión cuidadosamente diseñada, planificada y guiada de manera no directiva por un

moderador experto (Barbour y Kitzinger, 1999; Canales y Peinado, 1994 y Frey y Fontana, 1993).

Las ventajas de este instrumento, descritas por diversos autores, podrían acotarse en los términos siguientes (Krueger, 1991 y Vallés, 1997):

- A diferencia del cuestionario o la entrevista, en el grupo de discusión se recogen opiniones, percepciones... grupales.
- Es un instrumento flexible que da lugar a que se aborden y profundicen contenidos relevantes que no se habían previsto anticipadamente.
- Es una técnica muy fácil de aplicar y con un coste económico muy reducido o incluso nulo.

Pero también es una técnica que posee limitaciones que deben ser tenidas en cuenta en el proceso de análisis y extracción de la información (Krueger, 1991 y Vallés, 1997):

- Riesgo de que se produzcan sesgos debidos a la polarización de la conversación o a la conformidad con el resto del grupo.
- Riesgo de artificialidad, por cuanto el contexto en el que se produce no se corresponde con el contexto en que se desenvuelven los participantes de forma habitual.
- Limitada fiabilidad y validez.
- Exige una implicación personal y coste temporal más elevado que otras técnicas.

Pero pese a estas limitaciones y a los riesgos que se corren con su aplicación, se trata de una técnica que aporta una información muy válida para una investigación como ésta, precisamente porque posibilita “el encuentro de personas muy distintas respecto a la edad, el sexo, el nivel sociocultural y económico, la procedencia geográfica, etc.” (Cáceres Reche, 2007, p. 247).

Pozo, Alonso y Hernández (2004) indican que el guión del Grupo de Discusión debe estar formado por un conjunto de preguntas abiertas, que se suceden en función de la dinámica de la sesión y que permite la introducción de nuevas preguntas que no se han planificado previamente. El objetivo es el de recoger el discurso realizado por los miembros del grupo, de modo que puedan ser percibidos otros aspectos que también son útiles para el proceso evaluativo.

Las fases que se fueron sucediendo para la realización de esta técnica, siguiendo las recomendaciones de Colás Bravo (2003, pp. 254-255), fueron las siguientes:

1. *Captación e invitación a participar en el grupo.* La invitación la formuló el autor de este trabajo varios días antes de que se desarrollara.
2. *Lugar (espacio físico) para la realización de la técnica.* Por la dificultad para poder llevar a cabo el encuentro en otro lugar, se decidió que una de las aulas del SEP La Vega podría ser el escenario para el desarrollo de la misma.

3. *Relación investigador - participantes.* El investigador permaneció como observador no participante. Una persona relacionada con el propósito de la investigación, informada de sus objetivos y con experiencia en el desarrollo de esta técnica, ejerció como moderador del grupo.
4. *Registro de los textos producidos.* El texto producido quedó registrado digitalmente, con conocimiento y permiso explícito de los participantes. La grabadora quedó oculta a los ojos de los participantes para evitar posibles interferencias y lograr la mayor implicación y naturalidad por parte de todos los participantes. Los gestos y demás elementos del lenguaje no verbal (kinésico y proxémico) se fueron anotando en un cuaderno.
5. *Duración del grupo de discusión.* La técnica se aplicó durante una hora y cuarto, aproximadamente.

El Grupo de Discusión tuvo lugar el día 18 de mayo, lunes, a las 18:30 h.

Estuvo formado por los siguientes integrantes:

Tabla 16. Composición del Grupo de Discusión

Miembro	Clave
Moderador	MOD
Alumno ESA 1	ESA1
Alumno ESA 2	ESA2
Alumno ESA 3	ESA3
Alumno ESA 4	ESA4
Alumno ESA 5	ESA5
Alumno ESA 6	ESA6

Alumno ESA 7	ESA7
Alumno ESA 8	ESA8
Alumno ESA 9	ESA9
Alumno ESA 10	ESA10
Alumno EOI 1	EOI1
Alumno EOI 2	EOI2
Alumno EOI 3	EOI3

Una vez registrada toda la información obtenida mediante esta técnica (grabación y anotaciones), se creó un sistema de categorías y se realizó un proceso de triangulación manual de la información por metacategorías entre los diferentes datos obtenidos por el cuestionario y el grupo de discusión.

5.4.- Tratamiento y análisis de los datos

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS (StatisticalPackage of Social Sciences) versión 19.0 para Windows. El proceso ha consistido en importar todos los datos, etiquetarlos y posteriormente se ha realizado un análisis descriptivo.

Con el fin de comprobar los supuestos paramétricos así como detectar posibles errores en la introducción de datos, datos perdidos o ausentes y datos extremos, se realizaron análisis preliminares y exploratorios que han permitido garantizar la exactitud y veracidad de los datos introducidos, realizar la primera exploración de los mismos y tomar decisiones sobre las pruebas estadísticas a aplicar.

Para el análisis de la información proporcionada por el Grupo de Discusión no se ha utilizado ningún paquete informático, sino que se ha

procedido a realizar una categorización manual a través de la elaboración de un registro y un sistema de codificación que ha permitido la combinación por asociaciones semánticas de los contenidos a las distintas categorías y éstas, a su vez, se han integrado en unas estructuras superiores denominadas metacategorías. Todo este proceso manual se ha realizado con el auxilio del procesador de textos Word (v. 2007). El guión básico de este proceso se representa en el siguiente gráfico.

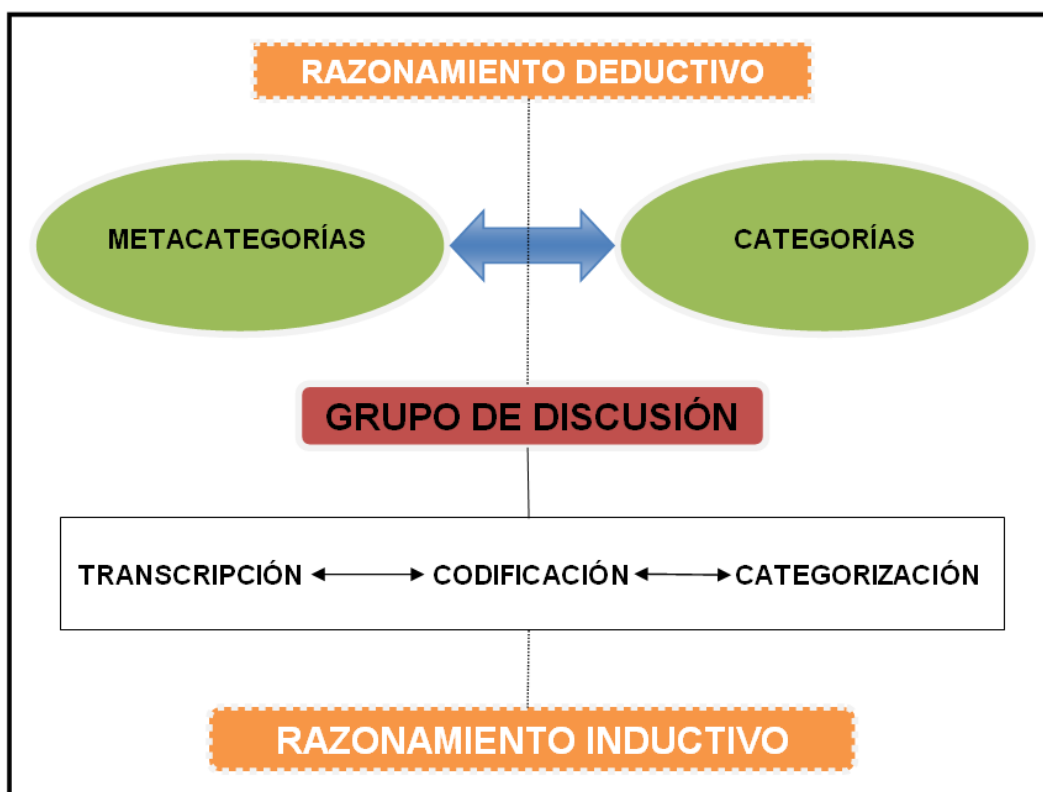


Gráfico 4. Tratamiento de los datos cualitativos

CAPÍTULO IV

ENTRENAMIENTO DE LOS

PROCESOS DE

AUTORREGULACIÓN DEL

APRENDIZAJE DESCRIPCIÓN

DE LA INTEVENCIÓN

*L*a educación es la llave para abrir la puerta

dorada de la libertad. (G. Whashington Carver)

1. Las Cartas a Gervasio, como marco de intervención

La intervención en autorregulación que se ha llevado a cabo con el grupo de alumnos y alumnas del SEP “La Vega” ha tenido como marco las Cartas a Gervasio”, un proyecto orientado a trabajar con el alumnado de primer curso de la Universidad cuestiones sobre estrategias de aprendizaje y metodologías de estudio.

En nuestro caso, hemos utilizado este instrumento adaptando sus contenidos al alumnado destinatario de nuestro trabajo, pero procurando el mismo objetivo previsto para el alumnado universitario: proveer al alumnado de las herramientas estratégicas adecuadas para ayudarles a afrontar de modo autorregulado sus procesos de aprendizaje en esta etapa o en otras superiores, si en el futuro quisieran seguir estudiando.

¿Quién es Gervasio y qué persigue con su proyecto? Gervasio, un alumno de primer curso escribe un conjunto de cartas a su Ombligo donde relata las experiencias y reflexiona sobre su papel, pero también sobre las dificultades y desafíos de esta nueva etapa de su vida. El proyecto que aquí presentamos, “Gervasio en la Universidad: Cartas de Gervasio a su Ombligo” está orientado a discutir con alumnos universitarios de primer curso, aunque no exclusivamente, cuestiones sobre estrategias de aprendizaje y metodologías de estudio, que les ayuden a enfrentarse a sus tareas de aprendizaje con mayor calidad y profundidad.

El programa “Cartas de Gervasio a su ombligo” está organizado en torno a un conjunto de estrategias de autorregulación del aprendizaje trabajando competencias instrumentales tales como: analizar y sintetizar la información;

buscar, analizar y combinar información de diversas fuentes; organizar, planear y programar tareas en el tiempo, y conocer y ejercitar estrategias de toma de decisiones, toma de apuntes, ansiedad ante los exámenes, estrategias de memorización comprensiva de la información... En cada una de las cartas sigue un estilo no prescriptivo, en clave de humor y poco amenazador, permite a los lectores autores tener la oportunidad de aprender un gran abanico de estrategias de aprendizaje y de reflexionar sobre situaciones, ideas y desafíos en el contexto académico, a través de la voz de un alumno que está viviendo una experiencia similar a la suya.

Esta herramienta “Gervasio en la Universidad: Cartas de Gervasio a su Ombligo” se confirma como una alternativa a los manuales de estrategias de estudio convencionales, muy rígidos y prescriptivos. Cada carta, a pesar de haber sido diseñada en torno a estrategias y contenidos relacionados con el proceso de autorregulación del aprendizaje, está redactada sin punto final, lo que obliga a los lectores a una reflexión metacognitiva en torno a las cuestiones en discusión, pero también a la necesidad y urgencia de apropiación de aquellos conocimientos y rutinas personales de estudio y aprendizaje.

2. Estructura de las cartas a Gervasio

El proyecto presenta un formato extracurricular sin un número de sesiones previstas, ni un tiempo determinado para cada sesión. Las trece cartas, o al menos algunas de ellas, pueden ser distribuidas en el número de sesiones que se considere adecuadas, teniendo en consideración el marco teórico subyacente al proyecto.

El carácter abierto e intrusivo de la narración de las cartas, nos permitió presentar cuestiones de partida a raíz de la mirada de alguien que está viviendo una etapa de desarrollo personal muy próxima a la de estos alumnos. Esta proximidad permitió que nuestro alumnado pudiera desarrollar un trabajo individual reflexivo, también ha fomentado la discusión de cuestiones relacionadas con estrategias y procesos de aprendizaje.

Este proyecto trata de promover también competencias interpersonales orientadas al trabajo en equipo, una urgencia de la vida en sociedad, discutiendo su naturaleza y la importancia del papel de cada uno en el producto final.

Creemos que es competencia del alumno dar sentido a las diferentes cuestiones sugeridas en las cartas. Cualquier aprendizaje sólo puede ser posible con una implicación profunda. La naturaleza amigable de este formato, y su carácter no convencional, facilita la implicación de los sujetos en el componente estratégico de su aprendizaje.

3. Metodología desarrollada

El Entrenamiento de los Procesos de Autorregulación del Aprendizaje se estructura en 13 temas de contenidos propuestas en las diferentes cartas.

El programa se impartió a lo largo de 20 sesiones, de una hora cada una y durante 10 semanas, durante el primer y segundo trimestre del curso 2014-2015. La primera sesión tuvo un carácter totalmente informativo donde introdujimos el concepto de autorregulación del aprendizaje, presentamos los objetivos, número de sesiones, horarios, fechas y dinámica de las sesiones. La intervención se llevó a cabo en horario escolar. Todas las sesiones siguieron el siguiente formato:

Tabla 17. Descripción de las sesiones de trabajo.

Descripción de las sesiones de trabajo:	
a.	Primero se hacía una lectura de unas de las cartas a Gervasio.
b.	Tras la lectura iniciábamos una reflexión sobre los diferentes contenidos que proponía la carta. Esto generaba toda una lluvia de ideas sobre diferentes formas de abordar ese trabajo. En la pizarra íbamos abriendo todo un abanico de contenidos fruto de las aportaciones del alumnado.

c.

Después se les explicaba al alumnado diferentes formas de abordar ese trabajo de forma muy detallada; la exposición se llevó a cabo a través de una representación de diapositivas con el programa de PowerPoint. El orden de información y de formación dada fue regulado por las trece cartas a Gervasio. Los contenidos trabajados durante todo el programa y que fueron motivados por las diferentes cartas los paso a detallar a continuación:

1. Mejoramiento de la Autoestima y Motivación
2. Construcción de horarios de trabajo.
3. Planificación del trabajo.
4. Curva del olvido. (Tipos de memoria)
5. Principios de Educación Física aplicados al Estudio.(la supercompensación)
6. Lectura eficaz.
7. Técnica de subrayado.
8. Técnica del resumen.
9. Técnica para hacer esquemas.
10. Grabación de audios.
11. Mapas conceptuales.
12. Mapas mentales.
13. Reglas Nemo técnicas.
14. Los Repasos.
15. Cómo preparar un examen.

d.	Después de la carta leída y de la formación dada, se le invitaba al alumnado a que durante toda la semana o cada dos semanas, autorregulara, programara, y planificara su propio trabajo semanal. Para la praxis de este ejercicio le proporcionamos al alumnado unas plantillas desarrolladas por nosotros donde ellos podían secuenciar y temporalizar los diferentes contenidos y la intensidad con los que los iban a abordar durante toda la semana.
e.	Durante una hora todos los jueves se abría un turno de debate, donde se compartían experiencias, se sintetizaba y se generaban momentos de buenas prácticas. Este momento servía de autoevaluación y de autorrevisión de toda la labor desarrollada.
f.	El siguiente lunes era día de una nueva lectura de otra carta diferente. Éste ha sido el proceso seguido durante este tiempo de intervención y de aprendizaje.

4. Conexión de los principios de Educación Física con las técnicas de Estudio:

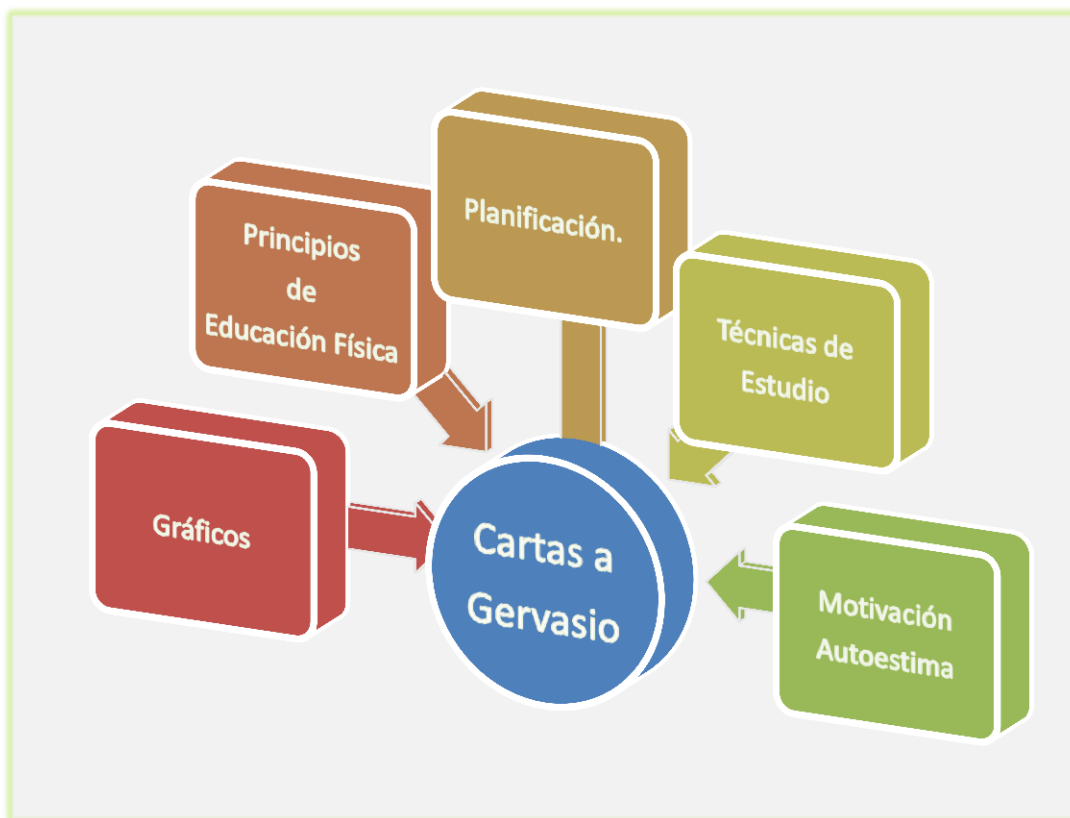
En algunas de las cartas donde se exigía aspectos de planificación introdujimos unos instrumentos de creaciones propias donde hemos establecido un paralelismo entre el entrenamiento deportivo muscular y el rendimiento cerebral (no podemos olvidar que el cerebro es el órgano que más glucosa consume), sosteniendo el trabajo didáctico en temporalizaciones de

ciclos, y apoyándonos en principios de rendimiento deportivo que hemos experimentado en el campo del estudio, principios como:

La supercompensación, (principio con el que hemos trabajado durante la planificación del estudio y en las fases previas a los exámenes), principio de la alternancia, principio de sobrecarga, gradualidad y progresión, principio de reversibilidad (ante la ausencia de una estimulación continua, aparece la reversibilidad, es decir, la pérdida de las adaptaciones conseguida; una adaptación conseguida rápidamente, tendrá también un periodo de reversibilidad rápido, mientras que las adaptaciones conseguidas más lentamente perduraran durante más tiempo en el organismo), principio de variedad (variar para evitar estancamiento y monotonía; variando los medios, métodos de entrenamiento y las intensidades, tanto en volumen como en intensidad), principio de participación activa o consciente (como docente es necesario que el alumnado conozca, qué hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo, de esta forma se conseguirá aumentar su autonomía y conseguir los principios psicopedagógicos de aprender a aprender y autonomía autorreguladora e iniciativa personal).

5. Metodología desarrollada apoyada y guiada por las trece “Cartas a Gervasio” y expresada gráficamente.

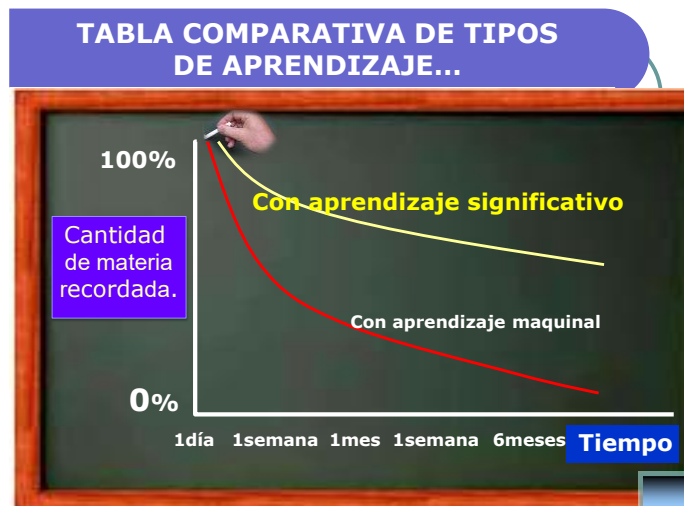
Figura 5. Contenidos desarrollados en la intervención.



“Si lees estas cartas con atención, podrás entender mi experiencia como novato en la universidad y compartir conmigo lo sucedido” Buen viaje. La primera de las cartas sirve de presentación y expone los motivos que llevaron a este alumno ficticio a escribirlas. Se promueve la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el papel del alumno.

Principio**relacionado:****Principio de Ensoñación.**

Esas técnicas se denominan el arte del ensueño, y al hecho de ensoñar, la actividad voluntaria y consciente de controlar los sueños para pasar a un estado de conciencia diferente donde es posible realizar auténticos viajes hacia otros planos de la conciencia, mundos y universos.

Gráfico relacionado**Trabajo realizado:****Figura 6.** Tabla comparativa de tipos de aprendizaje.

- ✓ En esta carta se le invitó al alumnado a que soñara sobre los objetivos que ellos querían alcanzar. Nosotros les mostramos varias formas de trabajar para llegar a conseguir esos objetivos.
- ✓ También hemos trabajado algunos aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje.

Aspectos trabajados:

- ✓ Tener en cuenta los conocimientos previos ya que el aspecto central de la significatividad es la conexión entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- ✓ Proporcionar actividades que logren despertar el interés del alumno.
- ✓ Crear un clima armónico donde el alumno sienta confianza hacia el docente, seguridad.
- ✓ Proporcionar actividades que permitan al alumno opinar, intercambiar ideas y debatir.
- ✓ Explicar mediante ejemplos.

“(…) Por cierto, ¿qué es adaptarse bien a la universidad?”. En este tema se reflexiona sobre el proceso de adaptación al Centro SEP la Vega y se entrena la organización y gestión del tiempo. Con esta primera Carta pudimos observar cómo había diferentes niveles de adaptación, las personas más mayores han tardado más en adaptarse.

Principio relacionado:

Principio de adaptación a nuevas situaciones

Para crecer como personas y ser más felices hemos de abrazar y aprovechar los cambios de rumbo, a veces bruscos, que surgen en nuestra vida. Temerlos es contraproducente y paralizante. Evitarlos, es imposible.

Gráfico relacionado

1º MOTIVACIÓN / RELAJACIÓN.

 **Mindfulness**

 **Relajación**

Observaciones:

Figura 7. Motivación y relajación

Detectado un alto grado de frustración, baja autoestima, ansiedad...hemos estado trabajando con técnicas de relajación y Mindfulness con unos cedes que les grabamos.

Ejercicios realizados

Habremos de practicar por lo menos una vez al día para obtener resultados en pocas semanas.

• Un ejemplo de práctica sería la siguiente:

- ✓ 2-3 minutos de respiración
- ✓ 10-15 minutos de relajación física
- ✓ 5-10 minutos de cambio de emociones (Con ayuda de los cedes grabados).

“(…) ¿Qué objetivos tengo? ¿Qué es lo que verdaderamente me guía en mi conducta, en mi estudio, en la Universidad, en mis hobbies, en el deporte, en mis relaciones con los demás, en mi pereza...?”.

El establecimiento de objetivos, las propiedades de los objetivos (Concretos, Realistas, Evaluables) y la diferenciación entre objetivos de corto y largo plazo u orientados al aprendizaje o a los resultados, son los contenidos del segundo tema.

Principio de participación activa o consciente

Principio relacionado:

Como docente es necesario que los alumnos conozcan, qué hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo, de esta forma se conseguirá aumentar su autonomía y conseguir los principios psicopedagógicos de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (competencias básicas).

Gráfico relacionado

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO PERSONALIZADO, PARTIENDO SIEMPRE DESDE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS...



Trabajo realizado:

Figura 8. Zona de rendimiento óptimo

Para la interpretación de esta gráfica que hemos diseñado, antes debemos entender algunos conceptos que hemos adaptado. Conceptos de asociación, así hemos hecho las siguientes correspondencias:

Asociaciones realizadas



- ✓ Continuidad con lectura comprensiva y subrayada.
- ✓ Resistencia con el desarrollo de resúmenes y esquemas.
- ✓ Y fuerza explosiva con memorización y creación de reglas nemotécnicas

“(…) ¿Cómo puedo coger mejores apuntes? Organización de la información: resúmenes, esquemas, mapas de ideas...”. En esta ocasión los alumnos trabajan la técnica de toma de apuntes, lectura eficaz. realización de esquemas, mapas mentales, reglas nemotécnicas...

Principio

Principio de variedad

relacionado:

Ya que la variedad favorece el desarrollo del alumno además de motivarlo y hacerles más entretenida la actividad

Gráfico relacionado



Figura 9. Mapas mentales y conceptuales

Figura 10. Lectura eficaz

Trabajos realizados: , les enseñamos las siguientes técnicas:

- ✓ Lectura Eficaz
- ✓ Técnica del subrayado.
- ✓ Técnica del resumen.
- ✓ Técnica del esquema.
- ✓ Técnica para construir mapas mentales y mapas conceptuales.
- ✓ Técnica para generar audios.
- ✓ Las diferentes técnicas de las nemotécnicas.
- ✓ Y por último cómo enfrentarse y desarrollar un examen.



“(…) ¿Sabes cómo vencer el aplazamiento de las tareas?”. La gestión del tiempo, la realización de Listas, la estructuración del ambiente y la organización de las tareas son algunos de los contenidos que se entrenan en este tema.

Principio

Principio de organización, estructuración y de constancia

relacionado:

La suma de esfuerzos continuados genera progresos adecuados y asentados.



Figura 11. Horarios

Figura 12. Planificación

Trabajos realizados:

Después de esta segunda fase, nos introdujimos de lleno en la fase de planificación, nuestro gran propósito en este momento era enseñar al alumnado a planificar su tiempo y el estudio, para ello le pedimos que construyeran un pequeño diario donde planificar las sesiones de estudio semanales. A modo de lluvia de ideas y con la ayuda de las plantillas que habían confeccionado, pude reconducir el trabajo hasta que finalmente quedó diseñada una plantilla horaria semanal de trabajo, junto con una hoja de control donde poder anotar si se llevó a cabo el trabajo programado.

Tr es momentos claves en toda sesión

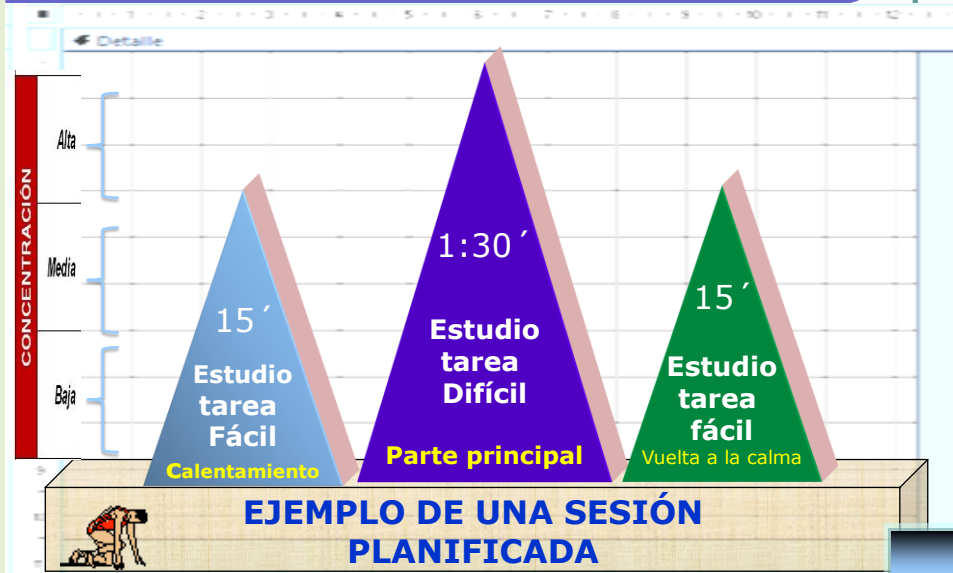


Figura 13 PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN DE ESTUDIO



Figura 14. Cono de aprendizaje.

“(…) ¿Por qué olvidamos?”. Tema dedicado a proveer a los alumnos de la información necesaria para comprender el modelo de procesamiento de la información y funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo, el olvido y la instrumentalidad del aprendizaje.

En este tema volvió a salir la importancia de conocer cómo funciona la curva del olvido y el estudio por repasos.

Principio

Principio de continuidad

relacionado:

Solo con estimulación continua se consigue mejorar el rendimiento, no solo se producirán mejoras, sino que consolidaremos los aprendizajes ya adquiridos.

Principio de sobrecarga, gradualidad y progresión

Solo con cargas progresivas se consigue aumentar la capacidad de entrenamiento y el rendimiento.

Gráfico relacionado

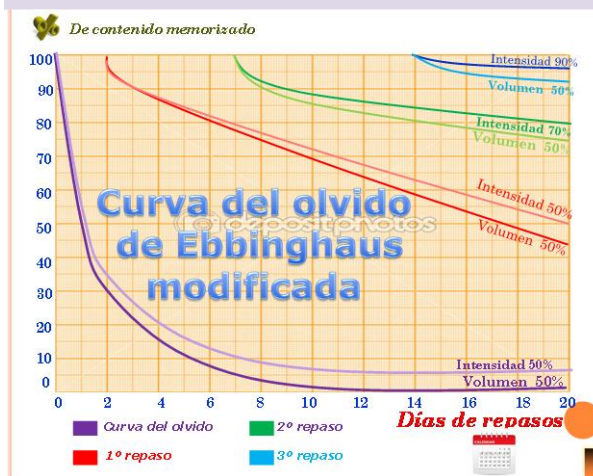


TABLA DE ALGORITMOS DE REPETICIÓN ESPACIADA POR PREGUNTAS

REPASOS FARTLES	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA	5ª S
DÍAS	1 2 3 4 5 6 7	1 1 1 1 1 1 1	1 1 1 1 1 1 1	1 2 2 2 2 2 2	2 2 2 2 2 2 2 3 3
PREGUNTAS	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5 6	0 7 8 9 0 1 2	3 4 5 6 7 8 9 0 1	2 3 3 3 3 3 3 3 3
1ª PREGUNTA	VOLUMEN INTENSIDAD	30 40 50 60 70 80 90	30 40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90
2ª PREGUNTA	VOLUMEN INTENSIDAD	30 40 50 60 70 80 90	30 40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90
3ª PREGUNTA	VOLUMEN INTENSIDAD	30 40 50 60 70 80 90	30 40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90
4ª PREGUNTA	VOLUMEN INTENSIDAD	30 40 50 60 70 80 90	30 40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90
5ª PREGUNTA	VOLUMEN INTENSIDAD	30 40 50 60 70 80 90	30 40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90
6ª PREGUNTA	VOLUMEN INTENSIDAD	30 40 50 60 70 80 90	30 40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90	40 50 60 70 80 90
TEMAS ESTUDIADOS					

Figura 15. Curva del olvido.

Figura 16. Tabla de algoritmos de repetición.

Trabajos realizados:

El aprendizaje de las técnicas mnemónicas básicas puede ayudar a allanar tales diferencias, al menos en parte. La mejor manera de mejorar la intensidad del recuerdo implica:

1. mejorar las representaciones mentales (p.ej. mediante reglas mnemotécnicas)
2. repaso basado en intentos activos de recordar la materia (especialmente el repaso espaciado)

Cada repaso aumenta el intervalo óptimo necesario antes del próximo repaso: para una retentiva (casi) perfecta, al principio los repasos se realizan durante varios días, luego con semanas e incluso años de diferencia

“(…) ¿Quién gobierna tu aprendizaje? ¿Sabes cómo se distinguen los alumnos que tienen éxito académico?”. Este es uno de los temas centrales, en él se trabaja el concepto de Aprendizaje Autorregulado y el modelo cíclico que lo caracteriza (Planificación - Ejecución - Evaluación), así como la monitorización de la propia conducta.

Principio

Principio de modulación del entrenamiento

relacionado:

¿Para qué te preparas?, es decir cuáles son las características del contenido y de la prueba a superar, ya que el entrenamiento de estudio debe de estar orientado a ese objetivo.

Gráfico relacionado

Ciclos anuales de: tres picos,, dos picos y un pico haciéndolo coincidir con la fecha de Exámenes.



Figura 17. Aprendizaje acumulativo.

Trabajos realizados:

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997).

1. Planeación y previsión, donde el alumno establezca las metas, piense en una percepción de autoeficacia y mantenga una motivación intrínseca aún sin una recompensa tangible.
2. Monitoreo y control volitivo, donde se auto-observe durante el transcurso de resolución de una tarea y luego se auto-corrija de ser necesario. “Estar atento al proceso”.
3. Auto-reflexión, que será cuando se lleve a cabo el enlace entre metacognición y autorregulación, porque se estará dando la retroalimentación, desde la autoevaluación, el análisis de sus reacciones personales y la adaptación a nuevos entornos de aprendizaje.

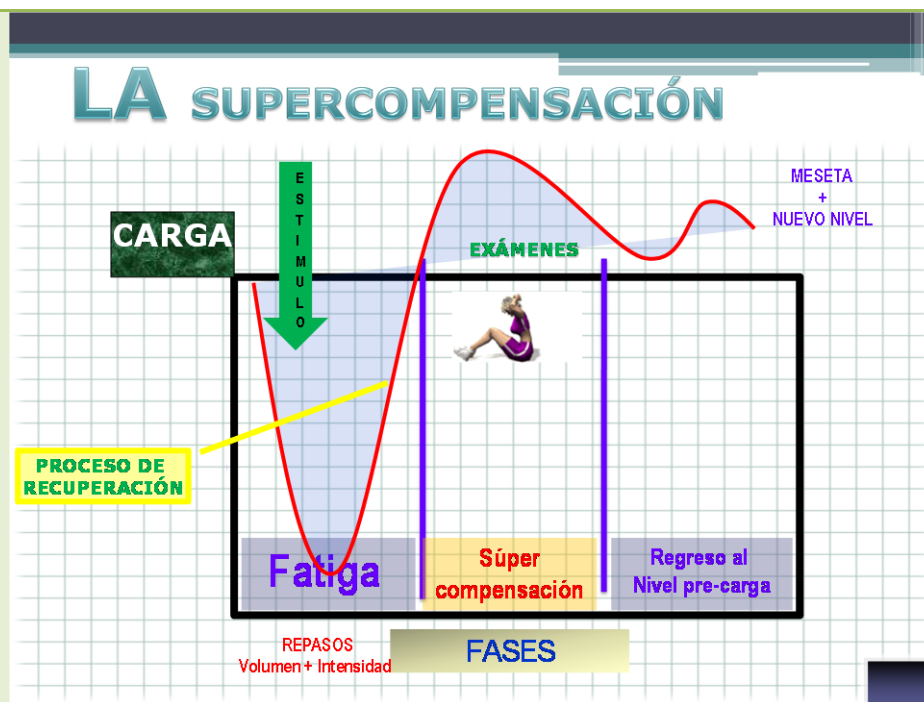


Figura 18. "Principio de supercompensación"



Figura 19. "Principio de planificación y regulación"

Tema 7 - Carta n°7 "(...) ¿Cuál de estas afirmaciones es cierta?". Tema 8 - Carta n°8 "(...) ¿Cómo se resuelven los problemas?". Tema 9 - Carta n°9 "(...) Cuento contigo para resolverlo, ¿vale?".

Los temas 7, 8 y 9 están dedicados al proceso de resolución de problemas, abordando la metodología y pasos del proceso mediante información explícita.

Principio

Principio de especialización

relacionado:

Una vez realizado un entrenamiento multilateral, solo se mejora a través de una especialización y concretización del I entrenamiento.

Principio de variedad

Variar para evitar estancamiento y monotonía. Variando los medios, métodos de entrenamiento y las intensidades, tanto en volumen como en intensidad

Gráfico relacionado

ESQUEMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



Figura 20. Resolución de problemas

Trabajos realizados:

1ª.- Familiarización con el problema 2ª.- Búsqueda de estrategias 3ª.- Llevar adelante la estrategia 4ª.- Revisar el proceso y sacar conclusiones de él.

Tema 10 - Carta nº 10 “(...) ¿Cómo consigues tener esta asignatura tan organizada? ¿Cómo consigues preparar el examen con tanta intensidad?”. En esta ocasión, los alumnos trabajan estrategias para la preparación de exámenes (gestión del tiempo, establecimiento de objetivos, organización de la información...).

En esta carta el alumnado volvió a utilizar todos los conocimientos previos adquiridos en la fase de formación, ha sido una de las cartas donde todo el alumnado se ha sentido plenamente satisfecho.

Principio relacionado:

Principio de modulación del entrenamiento

Para que te prepares, es decir cuáles son las características de la competición, ya que el entrenamiento debe de estar orientado a un objetivo

Gráfico relacionado



Figura 21. Pilares del éxito del estudio.

Información dada:

1. Crea y sigue un calendario de estudio.
2. Recapacita sobre lo que estudias para asimilar y recordar mejor.
3. Estudia solo una asignatura a la vez.
4. Tómate un descanso y despeja la mente de vez en cuando
5. Mantén una dieta equilibrada y no dejes de dormir.
6. Organiza sesiones de preguntas y respuestas en grupo para repasar entre todos.
7. Haz un resumen de los conceptos más importantes para repasar el día antes del examen.

“(…) ¿La forma de estudiar debe ser diferente en función del tipo de examen?”. Una vez abordado el tema de la preparación de exámenes, en esta ocasión, se entrenan estrategias para optimizar su realización. Se tienen en cuenta los diferentes tipos de preguntas (exámenes de respuesta de elección múltiple, corta o de desarrollo), el control de los distractores y la revisión de las respuestas, así como las técnicas de trabajo en grupo.

Principio relacionado:

Principio de modulación del entrenamiento

¿Para qué te preparas?, es decir cuáles son las características de la competición, ya que el entrenamiento debe de estar orientado a un objetivo concreto.

Principio de especialización

Una vez realizado un entrenamiento multilateral, solo se mejora a través de una especialización en el entrenamiento.

Gráfico relacionado

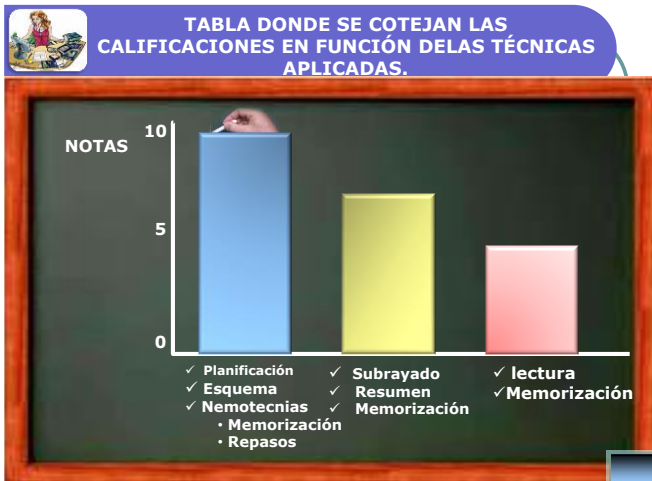


Figura 22. Rendimiento dependiendo de las técnicas de estudio

Figura 23. Tipos de preguntas de examen.

Información dada:

La clave para aprobar un examen es estudiar y preparar bien los contenidos que se evalúan. Para que esta labor sea lo más eficaz posible, es necesario que el alumno oriente sus estrategias y metodologías de estudio al tipo de prueba a la que se va a enfrentar. De opciones múltiples o test, de desarrollo o de respuestas cortas, cada una de estas tipologías requiere una preparación específica del estudiante y unas pautas que debe seguir durante el examen.

“(…) Finalmente, ¿qué es eso de la ansiedad ante los exámenes?”. La penúltima carta aborda la problemática ansiedad ante los exámenes, profundizando en sus dimensiones (preocupación y emocionalidad), volvemos a poner en práctica las técnicas aprendidas de relajación (mindfulness), detectamos cuales son los distractores internos y externos, así como el controvertido tema del plagio y copiar en los exámenes.

Principio de Manejo del estrés

Principio relacionado.

En principio, en el manejo del estrés se deben tener en cuenta tres aspectos para mejorar la tolerancia al estrés personal:

- los estresores o desencadenantes del estrés,
- el afrontamiento personal del estrés (nivel mental),
- la reacción de estrés (nivel físico).

Gráfico relacionado



Figura 24. Teoría de la "U" invertida.

Información dada:

Antes del examen:

- No hagas un esfuerzo desmedido el día anterior al examen. Menos aún la noche anterior a costa de horas de sueño.
- Alguna "actividad social moderada" puede contribuir a reducir sustancialmente la ansiedad.
- Haz ejercicio físico en día antes. Te ayudará enormemente a ir relajado al examen.
- Dormir bien la noche anterior.

El día del examen:

- No ir con el estómago vacío al examen, aconsejable tomar un pequeño aperitivo a base de fruta o vegetales (zumos...). No tomar alimentos con alto contenido en azúcar.
- Intenta pensar en el examen como una recompensa al esfuerzo y una liberación del esfuerzo que has concluido.

“(…) ¿Qué tal va tu estudio?”. La última de las cartas invita a una reflexión final sobre el proceso del aprendizaje recorrido.

En esta semana pude detectar como el alumnado está más tranquilo y como poco a poco va ganando en confianza y motivación

Principio de Vuelta a la Calma.

Principio relacionado.

- Después de un trabajo de fuerza y/o anaeróbico, es recomendable hacer unos 5 a 10 minutos de cardio suave para estabilizar las pulsaciones y para que el organismo reabsorba y elimine productos.
- Ejercicios de relajación y soltura: La puesta en práctica de diferentes métodos de relajación al final de la sesiones también favorece a una mejor recuperación post esfuerzo.

Gráfico relacionado

Después del examen



- **Una vez entregado el examen:**
 - mínimo descanso y relajación antes de la siguiente prueba.
 - Sal al exterior, pasea y no incidas en lo que creas que no te ha salido bien.
 - Trata de mantenerte tranquilo hasta el próximo examen.

Figura 25. Conductas a mantener después del examen.

Información dada:

Después del examen:

- Relajación.
- Repasa mentalmente cómo hicimos el examen.
- Haz una lista de las cosas que dieron resultado, y reforzar esas estrategias.
- Autocrítica de lo que no dio resultado para mejorarlo.

5.1 .Platilla de de autorregulación definitiva.

Por último, entre toda la clase y con nuestra ayuda construimos una plantilla donde el alumnado pudiera autorregular su propio estudio, la tabla recoge todos los contenidos que han sido trabajadas durante toda la intervención en el programa de las cartas a Gervasio.

Esta plantilla le ha permitido al alumnado autorregular, secuenciar y temporalizar su trabajo de una forma muy estructurada, le ha ayudado a optimizar el tiempo de estudio.

TABLA DE AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIO EN EDUCACIÓN PERMANENTE

ASIGNATURA: _____ **DÍA:** _____ **MES:** _____

DÍAS DE LA SEMANA **LUNES** **MARTES** **MIÉRCOLES** **JUEVES** **VIERNES** **SABADO** **DOMINGO**

EJERCICIOS	TIEMPO	Mañana:	Mañana	Mañana:	Mañana:	Mañana:	Mañana:	Mañana:
		Tarde:	Tarde:	Tarde:	Tarde:	Tarde:	Tarde:	Tarde:

METACOGNICIÓN	VALORACIÓN	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	Midfulnes												
	Relajación:												

MOTIVACIÓN Razones: ...

TAREAS Si No Si No Si No Si No Si No Si No Si No

Estrat... De Elaboración	Lectura Eficaz														
	Subrayado														
	Resúmenes														
Estrat... De Organización	Esquemas														
	Audios														
	Mapas mentales														
Estrat... De Organización	Diario Semanal														
	Cumplimiento														
Estrat... De Ensayo	Nemotecnias														

Repasos	Diarios														
----------------	---------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

CONTEXTO Bu Malo Bue Malo Buen Malo Bueno Malo Buen Malo Buen Malo Buen Malo

Contexto	Lugar de Estudio														
-----------------	------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla de Algoritmos de Repeticiones por Preguntas **TEMA Nº:** _____ **ASIGNATURA:** _____ **FICHA Nº:** _____
FECHA: _____ **EXAMEN :** _____

FICHEROS	PREGUNTAS	Nº 1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	REPASOS
	1º FICHERO								TODOS LOS DÍAS
	2º FICHERO								CADA DOS DÍAS
	3º FICHERO								CADA CUATRO DÍAS

PREPARACIÓN DEL EXAMEN

VALORACIÓN	PREPARACIÓN REMOTA	PREPARACIÓN PRÓXIMA	DÍAS ANTES DEL EXAMEN
BIEN / MAL / REGULAR			

Para rellenar los diferentes apartados de la plantilla, hemos utilizado un lenguaje que guarda un cierto paralelismo con los entrenamientos que se están siguiendo en atletismo, y en otras disciplinas deportivas. Así hemos distribuido el tiempo en macrociclos, mesociclos y microciclos.

- ✓ **Macro ciclo:** es el concepto que hace referencia al plan de organización general del entrenamiento, pudiendo dividirse en: **anual, bianual...**
Micro ciclo: son las unidades menores del entrenamiento y pueden variar entre 1 y 4 semanas, extendiéndose a veces hasta 6 cuando se trata de vacaciones prolongadas, dolencias pasajeras, etc. Los microciclos a su vez se subdividen en fases que poseen un objetivo concreto, pasando por entrenamientos muy fuertes y pesados (creación de nemotecnias y memorización de los contenidos) hasta entrenamientos de recuperación (lecturas comprensivas y subrayados).
- ✓ **Mesociclos:** este tipo de división se compone de varios conjuntos o bloques de microciclos. Cada mesociclo puede contener de 1 a 12 microciclos.

Tabla 19. Microciclos del entrenamiento para el estudio.

MICROCICLOS		
SUBDIVISIONES	CARACTERÍSTICAS DURANTE EL MICROCIclo DE ENTRENAMIENTO	DURACIÓN
Ordinario o formativo	Entrenamiento lineal y sin modificaciones en los porcentajes de cargas. Se aplican sólo ajustes en las cargas que queramos que evolucionen durante el entrenamiento del estudio. No hay grandes modificaciones.	De una a dos semanas
Choque	Entrenamiento de una máximo de dos microciclos, con cargas de choque potentes, que supongan un “reclutamiento” de un 20% más en: tiempo de estudio, número de contenidos estudiados, tiempo dedicado a la memorización... + intensidad - volumen	De una a dos semanas
De recuperación	Entrenamiento con reducción intensidad de trabajo. + volumen - intensidad	De dos a cuatro semanas
Autoevaluación	Destinado al control de posibles errores en la planificación de las cargas, ajustes de contenidos...	De una a dos semanas

El objetivo de esta planificación es producir en el rendimiento del alumnado una fase de supercompensación, este es uno de los principios en los que he basado mi estudio de investigación y que ha estado sustentado y fundamentado en los pilares del entrenamiento deportivo; en mi búsqueda de encontrar un paralelismo entre el entrenamiento del cerebro y el desarrollo y adaptación muscular y del organismo en general...

Cuando el alumnado es sometido a un esfuerzo persistente el cerebro se altera, lo cual es reflejado en la fatiga que experimenta el alumno, reduciéndose así su capacidad funcional. Una vez finalizado el esfuerzo, el

cerebro pone en funcionamiento mecanismos para restaurar su capacidad funcional originaria (anterior a producirse el esfuerzo). Pero los citados mecanismos no cesan al recuperar al cerebro, si no que siguen trabajando para compensar la disminución de su capacidad funcional, compensándola, es decir, aumentando la capacidad funcional del organismo y del cerebro para la siguiente vez que se produzca el esfuerzo.

Así, se pueden dar hasta cuatro casos según la intensidad de la repetición del esfuerzo y la duración del periodo de descanso:

1. Si el periodo de descanso es muy prolongado, desaparecerá el efecto de la supercompensación, por lo que el alumno no obtendría beneficio alguno.
2. Si el periodo de descanso es muy corto, no finalizando la fase de recuperación, produciéndose por tanto la fatiga y el continuo descenso de la capacidad funcional del cerebro.
3. Si la repetición del esfuerzo se hace coincidir con la supercompensación, se producirá una supercompensación adicional, aumentando de forma progresiva la capacidad funcional del cerebro. Este caso es el ideal.
4. Si se elimina el periodo de descanso y se produce un aumento de la concentración de esfuerzos, de cara a un mayor descenso de la capacidad funcional del cerebro, posteriormente tendrá lugar una supercompensación más alta. Eso sí, el periodo de descanso posterior habrá de tener una mayor duración.

Otro aspecto a considerar es el aspecto motivacional, estudiar no es una tarea fácil. Son muchos los elementos que parecen estar en nuestra contra,

como lo mal que nos cae un profesor, lo largo de los temarios, el poco tiempo del que solemos disponer, lo complicado de determinadas asignaturas, el ruido que hay en nuestra casas, problemas..., falta de metas y de sueños...

En definitiva, es fundamental controlar los periodos de descanso entre las distintas sesiones de entrenamiento del estudio, de cara a favorecer la supercompensación, y el aumento progresivo del rendimiento del alumnado.

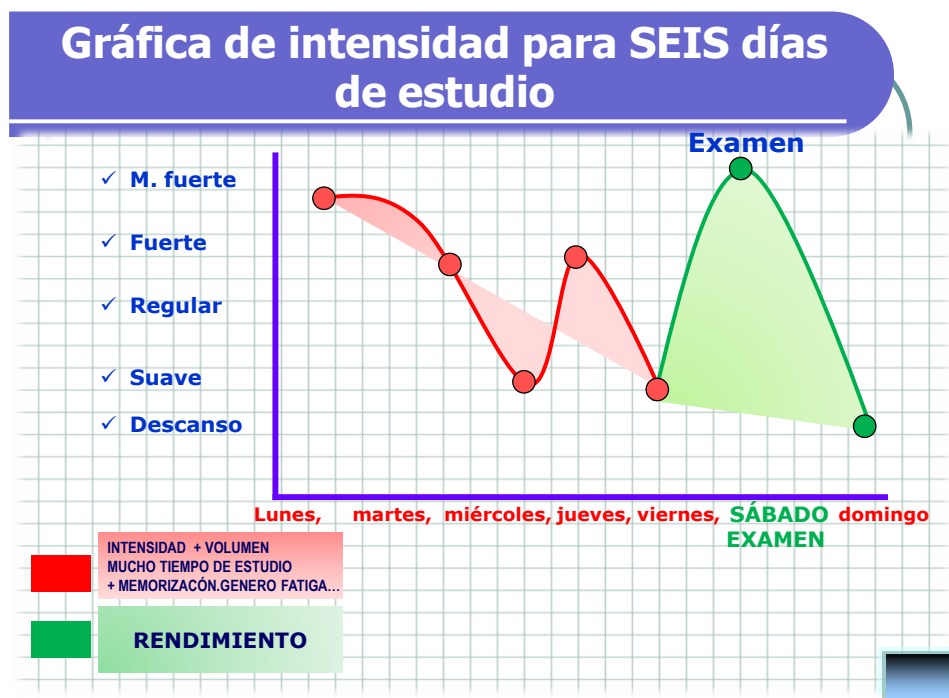


Figura 26. Supercompensación para seis días.

Las sesiones de trabajo las hemos temporalizado y estructurado siguiendo el siguiente patrón:

Tabla 20. Interpretación de la sesión asignada de trabajo.

2x10´x (30´x20´) x15´
Interpretación:
<i>“Nos imaginamos que hoy trabajamos los contenidos de: lectura eficaz, y realización de esquemas”</i>
Dos repeticiones de diez minutos de lectura motivada x treinta minutos de lectura eficaz del tema a estudiar x veinte minutos de realización de esquemas x quince minutos de descanso entre sesión.

La pirámide de trabajo en las técnicas de estudio propuestas quedaría secuenciada de la siguiente forma:

1º continuidad, 2º resistencia, 3º fuerza resistencia, 4 º explosividad, 5º resistencia corta, 6º resistencia larga 7º Descanso, 8º Supercompensación.

Tabla 21. Algunos ejemplos de asociación de términos deportivos con el estudio.

DEPORTE	ESTUDIO
✓ Continuidad,	Lectura.
✓ Resistencia	Lectura eficaz, subrayado, resúmenes...
✓ Fuerza Resistencia	Construcción de esquemas y nemotecnias
✓ Explosividad,	Repetición memorística de esquemas, etc...
✓ resistencia corta	Repetición memorística de esquemas mas textos asociados
✓ Resistencia larga, Fartlek	Repetición de esquemas mas nemotecnias.

El conocimiento de estas complejas asociaciones es fundamental para poder entender toda nuestra investigación, ya que estos conceptos son los que han dado fundamento al entrenamiento de cada una de las sesiones de trabajo en las que hemos formado a nuestros alumnos.

Los ciclos de entrenamiento están escalonados en niveles de desarrollo y de adaptación, y cada unos de los microciclos los hemos subdivididos a su vez en intensidad y volumen; entendiendo la intensidad como la parte más técnica y sofisticada de los conceptos trabajados y el volumen en cambio asociado a trabajos más aeróbicos donde primarán grandes tiempos de lectura comprensiva y subrayado, si bien he de decir que en tiempos muy prolongados de planificación de estudio como puede ser la preparación de una oposición, los momentos de volumen primaran sobre la intensidad, con el gran objetivo de no agotar al estudiante, e hilar muy fino para saber aplicar la intensidad y

ascender a ciclos mayores buscando supercompensaciones y saltos en la mejora como estudiantes...

Para que exista una progresión, sea cual sea nuestro objetivo de estudio: exámenes, exposición de trabajos, conferencias..., debe existir una lógica de control en la organización del entrenamiento del estudio. Si omitimos algunas divisiones del entrenamiento o no realizamos una correcta periodización, podemos tener problemas de estancamientos, olvido de los contenidos...

Para concluir con este capítulo nos gustaría expresar que es conveniente no dejar solo al estudiante frente a unas tareas y materiales que van apareciendo de manera periódica y a las que les cuesta dar respuesta de forma individual. Es muy recomendable dedicar algo de tiempo en clase a explicar exactamente qué es lo que se pide con la tarea; a destacar y organizar los contenidos más relevantes de los textos; a ampliar ciertos contenidos; y a motivar al alumnado hacia la realización de la actividad, explicando la importancia práctica de sus contenidos y poniendo ejemplo concretos y cotidianos a los alumnos.

Otra consideración importante es el trabajo en mediano y gran grupo antes de pasar a la fase de autorregulación.

La función mediadora del docente entre las cartas y el alumnado es vital, pudiendo argumentar que un tanto por ciento muy alto del éxito del trabajo, recae sobre la figura del docente, ya que ha de ser capaz de motivar-acompañar al alumnado desde unos primeros momentos de autoayuda en

aspectos como la autoestima, hasta la fase final en la ejecución de los exámenes, sabiendo mantener a “flote el barco” en los momentos de desánimo.

Capítulo V

INTERPRETACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS

*S*ueña como si fueses a vivir para siempre. Vive
como si fueses a morir hoy... (James Dean).

1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo, que se constituye en uno de los pilares básicos de la investigación, se exponen, de modo ordenado y sistemático, los resultados obtenidos de la muestra participante. A partir de ellos se elaborarán las conclusiones y se ofrecerán las posibles líneas de investigación para futuros trabajos.

El contenido de este capítulo va a tener una doble articulación que hace referencia, en primer lugar, a los datos obtenidos por el cuestionario y a los diversos análisis estadísticos a que se ha sometido; y, en segundo lugar, a la información aportada por el grupo de discusión, como técnica de orden cualitativo.

2.- DATOS CUANTITATIVOS

En este apartado se presentan los datos relativos al análisis cuantitativo, desarrollándose en tres grandes bloques: El primero dedicado a la presentación de los resultados descriptivos más relevantes, bien en tablas de frecuencias y porcentajes o de forma gráfica, junto con sus respectivos estadísticos. En el segundo bloque, se presentan diferentes cruces de variables mediante tablas de contingencia. Y, por último, se presenta un análisis de tipo inferencial, un análisis correlacional y un análisis de regresión. Estos análisis se realizan para dar cumplimiento a los objetivos planteados en la investigación.

2.1.- Análisis descriptivos

2.1.1.- Datos personales y profesionales

Los estadísticos utilizados en el análisis de las distintas variables han sido la media y la desviación típica. Se muestra, de forma detallada, el resumen de los estadísticos descriptivos a la primera parte del cuestionario correspondiente a los datos personales del alumnado participante y, junto a ellos, los resultados obtenidos en términos porcentuales y las frecuencias para cada una de las variables.

2.1.1.1.- Género

Esta variable muestra una ligera inclinación hacia el género femenino, siendo la presencia de las mujeres, como revela la Tabla 22, del 56.0% y la de los hombres, del 44.0%.

Tabla 22. ¿Cuál es su Género?

	Frecuencia	Porcentaje válido
Hombre	11	44,0
Mujer	14	56,0

2.1.1.2. - Edad

Como revela la tabla 23, las edades de los participantes han estado comprendidas entre los 17 y los 54 años, observando una frecuencia absoluta en las edades siguientes: 18 años con una frecuencia absoluta de 3, en los 20

años, con una frecuencia absoluta de 3, y los 47 años, con una frecuencia absoluta también de 3.

Tabla 23. ¿Cuál es su Edad?

	¿Cuál es su edad?
N	
Media	32,12
Mínimo	17
Máximo	54

Tabla 24. Frecuencia absoluta y porcentajes.

	Frecuencia	Porcentaje válido
17	1	4,0
18	3	12,0
19	1	4,0
20	3	12,0
21	1	4,0
22	1	4,0
24	1	4,0
27	1	4,0
30	1	4,0
32	1	4,0
34	2	8,0
35	1	4,0
47	3	12,0

	49	2	8,0
	50	1	4,0
	51	1	4,0
	54	1	4,0

2.1.1.3.-Nacionalidad

La nacionalidad más repetida ha sido la española con un total de 20 alumnos sobre 25 totales, representando este valor un 80% del total. Las otras nacionalidades han quedado como muestra la tabla: Colombia y Argentina, con un 8%, y peruanos un 4% del total.

Tabla 25. ¿Cuál es su Nacionalidad?

		Frecuencia	Porcentaje válido
	Española	20	80,0
	Colombiana	2	8,0
	Argentina	2	8,0
	Peruana	1	4,0

2.1.1.4.-Estado Civil.

Como revela la tabla, se han contemplado tres estados, obteniendo una frecuencia absoluta mayor el estado de “otros” sobre el de solteros y casados. Quedando los porcentajes como sigue: otros un 40%, solteros/as 36%, y casados/as un 24%.

Tabla 26. ¿Cuál es su Estado Civil?

	Frecuencia	Porcentaje válido
Soltero/a	9	36,0
Casado/a	6	24,0
Otro	10	40,0

2.1.1.5.-Nivel de estudios.

Como se aprecia en la Tabla, la mayoría del alumnado no posee ninguna titulación académica oficial (64%) y sólo un 12% posee el título de la ESO, frente al 4% que posee Formación profesional y Estudios Universitarios.

Tabla 27 ¿Cuál es su Nivel de Estudios?

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sin estudios	4	16,0
Educación Primaria	16	64,0
ESO	3	12,0
Formación Profesional	1	4,0
Estudios Universitarios	1	4,0

2.1.1.6.-Situación Laboral.

Como puede apreciarse en la Tabla, el 48% de la muestra afirma estar en situación de desempleo, mientras que un 52% está en posesión de un puesto de trabajo.

Tabla 28. ¿Cuál es su situación Laboral?

	Frecuencia	Porcentaje válido
Empleado/a	13	52,0
Desempleado/a	12	48,0

2.1.1.7.- Situación Familiar

Como puede observarse en la tabla, de los 4 ítems, que hemos cotejado, el porcentaje de personas que viven con la familia ha sido el que ha obtenido una frecuencia absoluta mayor, suponiendo un 44%, frente al ítems de la “familia reside en otro país” que ha sido el que ha obtenido un porcentaje menor, de 12%, en el medio han estado los ítems, de vive solo/a con un 20% del total, y el de comparte piso con un 24% del total.

Tabla 29. ¿Cuál es su situación Familiar?

	Frecuencia	Porcentaje válido
Vive con la familia	11	44,0
Vive solo/a	5	20,0
Comparte piso	6	24,0
La familia reside en otro país	3	12,0

2.2.- Análisis comparativos pre-test y post-test

Tabla 30. Análisis comparativos pre-post

		Media	D.T.	t (p)
Par 1	AutorregulaciónPre	53,76	16,241	-11,370 (***)
	AutorregulaciónPost	99,88	14,954	
Par 2	TécnicasPre	20,64	5,992	-10,115 (***)
	TécnicasPost	37,60	6,788	
Par 3	MotivaciónPre	7,00	2,930	-9,033 (***)
	MotivaciónPost	13,08	2,216	
Par 4	AutoeficaciaPre	6,92	3,013	-10,232 (***)
	AutoeficaciaPost	13,04	1,791	
Par 5	ÁnimoPre	-2,64	2,841	-3,399 (***)
	ÁnimoPost	-,40	2,415	
Par 6	PlanificaciónPre	11,84	3,484	-9,885 (***)
	PlanificaciónPost	21,88	3,420	
Par 7	AmbientePre	10,00	2,102	-8,158 (***)
	AmbientePost	14,68	2,765	

***p<0,01

D.T.= desviación típica

Hemos seguido el análisis de procedimiento de la comparación sistemática de un pre-test. Después de aplicar el pre-test, se ha procedido a

llevar a cabo la intervención. Finalmente, se ha aplicado nuevamente el cuestionario de post-test.

2.2.1. –Dimensión 1: Autorregulación

Análisis:

Esta dimensión es una síntesis de las seis dimensiones siguientes. Agrupa los resultados obtenidos por las otras seis. Es una dimensión que guarda una relación directa con los objetivos generales de esta investigación.

Como puede apreciarse en el apartado uno de la tabla, en el pretest, el alumnado ha alcanzado una media de 53.76, mientras que en el pos-test han alcanzado una media de 99.88 puntos.

Guarda relación con los siguientes Ítems del cuestionario:

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19.

2.2.2.- Dimensión 2: Técnicas

Análisis:

Esta segunda dimensión guarda una relación directa con los objetivos número. 2.1.

2.1.- Asesorar al alumnado del SEP “la Vega” para que aprenda a planificar el estudio, formándolo en el conocimiento de la autorregulación del aprendizaje.

A su vez este apartado, establece un paralelismo con la dimensión nº1 (utiliza técnicas de estudio) y con la dimensión nº 5 (planificación)

Los resultados obtenidos muestran que el programa de intervención llevado a cabo ha resultado muy significativo en todas las dimensiones y especialmente en el aspecto de estrategias para seguir las clases y los hábitos de estudio. Las técnicas de estudio referentes a lectura eficaz, subrayado, síntesis, memorización y repaso, han experimentaron una mejora muy notable en el postest, de más de 16 puntos, en concreto 16.96. La media obtenida en el pre-test ha sido de 20.64 puntos, sobre 37.60 puntos que ha obtenido en el post-test

Guarda relación con los siguientes Ítems del cuestionario:

1, 2, 3, 4 y 5.

2.2.3. –Dimensión 3: Motivación

Análisis:

Este tercer apartado guarda una relación directa con los objetivos número. 1.2.

1.2.- Identificar los motivos por los que el alumnado acude al SEP “La Vega”.

Y a su vez la motivación, establece un paralelismo con la dimensión nº2 (motivación) y con la dimensión nº 4 (Estado de ánimo)

El El grupo, después de seguir el programa de autorregulación del estudio, ha experimentado un avance muy notable en este aspecto. La motivación se ha mejorado en un porcentaje muy alto; observándose una evolución de más de seis puntos en concreto 6.08 entre el pre-test y el pos-test. La media obtenida en el pre-test ha sido de 7.00 puntos, sobre 13.08 puntos que ha obtenido en el post-test.

Guarda relación con los siguientes Ítems del cuestionario:

6, 7, 8, y 9

2.2.4. –Dimensión 4: Autoeficacia

Análisis:

Este cuarto apartado guarda una relación directa con los objetivos número 3, 4 y 5:

3.- Asesorar al alumnado del SEP “la Vega” para que aprenda a planificar el estudio, formándolo en el conocimiento de la autorregulación del aprendizaje.

3.- Comprobar si el asesoramiento realizado ha sido efectivo en cada una de las dimensiones contempladas en el instrumento.

5.- Conocer las dificultades con respecto al proceso de aprendizaje autorregulado del alumnado, para realizar un asesoramiento proactivo.

Las expectativas del alumnado con respecto a sus capacidades y fortalezas para afrontar las asignaturas con mayor éxito, han subido de una forma muy considerable, observándose un crecimiento entre el pretest y el posttest de 6.12 puntos en este apartado. La media obtenida en el pre-test ha sido de 6.92 puntos, sobre 13.04 puntos que ha obtenido en el post-test.

Guarda relación con los siguientes Ítems del cuestionario:

10,11, 12, y 13.

2.2.5.- Dimensión 5: Ánimo

Análisis:

Este quinto apartado guarda una relación directa con los objetivos número 2.

2.- Identificar los motivos por los que el alumnado acude al SEP “La Vega”.

Y, a su vez, el ánimo establece un paralelismo con la dimensión nº2 (motivación) y con la dimensión nº 4 (Estado de ánimo)

El grupo, después de seguir el programa de autorregulación del estudio, ha experimentado un avance muy notable en este aspecto. El ánimo se ha mejorado en un porcentaje muy alto; observándose una evolución de más de seis puntos en concreto 6.08 entre el pre-test y el pos-test. La media obtenida en el pre-test ha sido de -2.64 puntos, sobre -0,4 puntos que ha obtenido en el post-test.

Guarda relación con los siguientes Ítems del cuestionario:

14

2.2.6.- Dimensión 6: Planificación

Análisis:

Este sexto apartado guarda una relación directa con los objetivos número 3.

3.- Asesorar al alumnado del SEP “la Vega” para que aprenda a planificar el estudio, formándolo en el conocimiento de la autorregulación del aprendizaje.

A su vez este apartado, establece un paralelismo con la dimensión nº1 (utiliza técnicas de estudio) y con la dimensión nº 5 (planificación)

En el apartado de planificación el crecimiento experimentado entre el pretest y el postest ha sido de 10 puntos. Una vez más podemos observar que el método aplicado ha sido efectivo y verifica que el hecho de planificar el trabajo, el tiempo, la metodología... hay que considerarlo como una medida de rigor y de sostén en las técnicas de estudio. La media obtenida en el pre-test ha sido de 20.64 puntos, sobre 37.60 puntos que ha obtenido en el post-test.

Guarda relación con los siguientes Ítems del cuestionario:

15, 16, 17 y 18

2.2.7.- Dimensión 7: Ambiente

Análisis:

Este séptimo apartado guarda una relación directa con los objetivos número 4 y 5:

4.- Comprobar si el asesoramiento realizado ha sido efectivo en cada una de las dimensiones contempladas en el instrumento.

5.- Conocer las dificultades con respecto al proceso de aprendizaje autorregulado del alumnado, para realizar un asesoramiento proactivo.

A su vez, el proceso de autorregulación establece un paralelismo con la dimensión nº1 (utiliza técnicas de estudio) y con la dimensión nº 5 (planificación).

Por último en este apartado hemos podido observar una notable mejoría, observándose un crecimiento de 4.68 puntos en el post-test, con respecto al pre-test. La media obtenida en el pre-test ha sido de 10.00 puntos, sobre 14.68 puntos que ha obtenido en el post-test

En clase hemos insistido en la necesidad de trabajar siempre en el mismo lugar, a ser posible en su habitación y con la puerta cerrada, lo que le permite generar una rutina que le facilita la concentración.

Guarda relación con los siguientes ítems del cuestionario:

3.- Datos cualitativos

La presentación y análisis de los datos aportados por el Grupo de Discusión se ha realizado con arreglo al procedimiento expuesto en el diseño metodológico de esta investigación. Los datos han sido tratados de forma manual sobre la base de las metacategoría y categorías referidas directamente a los objetivos de este trabajo.

3.1.- El Grupo de Discusión

En la Tabla X se recogen, agrupados por categorías, los datos obtenidos en el grupo de discusión.

Tabla 31. Datos del grupo de discusión.

CATEGORÍAS	COLECTIVO	
	EOI	ESA
Motivo por el que acude al SEP La Vega.	<p>EOI01. Para poder progresar en la empresa. Sin idiomas, no es posible ascender.</p> <p>EOI02. Para poder progresar en la empresa y para poder disfrutar de las salidas al extranjero.</p> <p>EOI03. Para poder ayudar a los hijos en el estudio de los idiomas.</p>	<p>ESA01. Porque me trajo mi hija.</p> <p>ESA02. Porque me gusta estudiar.</p> <p>ESA03. Para entretenerme, porque ahora tengo tiempo, para llenar el vacío de tiempo.</p> <p>ESA04. Porque no pude aprender cuando fui pequeña.</p> <p>ESA05. Porque estoy sola, me entretiene.</p> <p>ESA06. Porque quiero sacarme un título.</p> <p>ESA07. Porque quiero sacarme un título.</p>

<p>Dificultades en el estudio.</p>	<p>EOI01. Creía que me iba a ir peor de lo que me está yendo.</p> <p>EOI02. Llevo el estudio al día y eso hace que no me resulte tan difícil.</p> <p>EOI03. Pensaba que iba a costarme más trabajo, pero me estoy defendiendo bien.</p>	<p>ESA01. Me cuesta más ahora que al principio, porque las cosas que estudiamos ahora son más difíciles.</p> <p>ESA02. Me cuesta, pero me ayuda mucho el profesorado.</p> <p>ESA03. Al principio me costaba más que ahora.</p> <p>ESA04. Llevo muchos años sin ir a la escuela y me está costando.</p> <p>ESA05. Tengo dificultades porque ya no es igual que cuando eres joven.</p> <p>ESA06. Me estoy defendiendo bien, pero algunas materias me cuestan más que otras.</p> <p>ESA07. Vengo de otro país y hay contenidos que me cuestan más por no ser español.</p>
<p>Sentimientos de autoeficacia.</p>	<p>EOI01. No tengo ningún pensamiento de abandonar. Inicio esto para acabarlo.</p> <p>EOI02. Aunque haya pensado abandonar alguna vez, me veo avanzar, me gusta lo que hago.</p> <p>EOI03. He pensado abandonar, porque es difícil llevar esto y compaginarlo con la vida familiar.</p>	<p>ESA01. Me traje mi hija, como he dicho antes, así que si me tenía que volver a mi casa, me iba sin problemas; es lo que pensaba. Pero después de todo lo que llevo aquí vivido, no lo dejo. Me gusta estar aquí y ya he visto que esto no es tan difícil.</p> <p>ESA02. Yo no me lo he planteado nunca. Decidí venir y aquí estoy. Que a veces lo he pasado mal porque no me entraban las cosas en la cabeza, pues no lo voy a negar.</p> <p>ESA03. Vine a aprender, por poco que fuera. No me he</p>

		<p>planteado abandonar.</p> <p>ESA04.Si yo estoy bien aquí. A mí me gusta venir. Si no se me da bien, pues tampoco pasa nada.</p> <p>ESA05. Vine convencida de que iba a terminar sabiendo más de lo que sabía al llegar.</p> <p>ESA06. Que he podido tener la tentación de dejarlo, yo que sé, no voy a decir que no, alguna vez estás más bajo de ánimo, con menos ganas, tocado, y piensas que no merece la pena tanto esfuerzo. Pero lo bueno es que eso te dura poco y sigues en el tajo.</p> <p>ESA07. Cuando decidí venir a este centro lo hice convencido de que podría conseguir lo que me había propuesto.</p>
<p>Motivación.</p>	<p>EOI01. A mí lo que me gustaría es que esta experiencia me abra la puerta de otras oportunidades. Es que además es lo que espero. Es lo que me motiva.</p> <p>EOI02. Como no he dejado de estar matriculada en otros cursos relacionados con mi trabajo, ya sé lo que es estar durante algún tiempo yendo a clases y tener las tardes ocupadas en cuestiones como éstas</p> <p>EOI03. Poder estar aquí me saca de mi rutina y me da la oportunidad de meterme en otro</p>	<p>ESA01. A mí esto me da la vida. No lo dejaba por nada.</p> <p>ESA02. El tener una obligación te saca de donde sea y a mí me pone en pie para venir aquí y eso me gusta.</p> <p>ESA03. A mí me gusta venir, yo ya lo he dicho, y si no viniera pues tendrías las tardes muy diferentes.</p> <p>ESA04. Yo estoy aquí mejor, hecho aquí mi rato y descanso de mi marido... y mi marido de mí, así nos peleamos menos.</p>

	<p>ambiente, que a mí me gusta y que claro que me ha cambiado.</p>	<p>ESA05.Desde que vengo aquí por lo menos salgo, estoy con otras personas, con amigas, me ayudan, yo no ayudo mucho porque no estoy para ayudar. Pero aquí estoy muy entretenida</p> <p>ESA06.Yo, si no fuera por esto, seguramente estaría tocado psicológicamente. A mí este curso es como si me diera ganas de vivir, le da sentido a lo que hago, al día a día.</p> <p>ESA07.Lo que busco con lo que este centro me está aportando: yo quiero tener la posibilidad de dar un cambio a mi vida, radical, a partir de los estudios que estoy haciendo.</p>
<p>Valoración de la intervención.</p>	<p>EOI01.A mí me ha venido de escándalo todo lo que he aprendido. Me ha enseñado una barbaridad de cosas que he ido poniendo en práctica en mi estudio diario y que me han servido mucho, mucho, de verdad.</p> <p>EOI02.Yo ya sabía hacer algunas de las cosas que nos ha ido enseñando, pero reconozco que de otras no había oído hablar nunca y son cuestiones – por ejemplo, la curva del olvido, la supercompensación...- que a mí personalmente me han ayudado mucho a regular mi forma de</p>	<p>ESA01.Poco a poco, me he dado cuenta de lo importante que es, claro que sí, hacer las cosas bien, estudiar cómo hay que hacerlo, haciendo lo que nos ha dicho Ramón durante estas semanas.</p> <p>ESA02.Ha habido algunas cosas de las que nos ha estado hablando Ramón que ya sabía hacer y que ya había hecho antes, pero también es cierto que hay otras cuestiones que las he oído por primera vez cuando se las he oído a él y que nunca me las había planteado.</p> <p>ESA03.A mí me ha ayudado también a recordar mejor</p>

	<p>estudiar.</p> <p>EOI03. Este curso que nos ha dado Ramón ha sido crucial. Es de las cosas que más agradezco que me haya pasado este curso.</p>	<p>lo más importante de todo lo que hemos estado haciendo.</p> <p>ESA04. Yo me veo ahora mejor estudiante que antes.</p> <p>ESA05. He aprendido a estudiar gracias a lo que nos ha enseñado este hombre en las clases.</p> <p>ESA06. Yo no sabía lo importante que era saber estudiar bien, regulándote adecuadamente, hasta que lo hemos ido viendo aquí con Ramón. Yo me he visto progresar mucho mejor y estudiar ahora con más provecho.</p> <p>ESA07. Estoy muy agradecido por todo lo que ha hecho con nosotros, por la forma en que nos ha ido introduciendo en las distintas técnicas y por el modo en que nos ha ido pidiendo que seamos autónomos en nuestro proceso de aprendizaje.</p>
--	---	--

3.2. Comentario a los datos del Grupo de Discusión

Resulta llamativo que los dos colectivos de alumnos y alumnas que participan en el Grupo de Discusión tengan opiniones muy parecidas sobre casi todos los aspectos tratados, con leves matices derivados, con toda probabilidad, de la diferente perspectiva histórica, personal, familiar, laboral,

etc., desde la que cada uno contempla su condición de alumno o alumna del SEP La Vega.

Así, por ejemplo, en el aspecto en el que era de esperar que hubiese más diferencias es en el de los motivos por el que acuden al centro. Se aprecia que las motivaciones de los alumnos del EOI tienen más que ver con ciertas aspiraciones de progreso en las realidades en las que ya se mueven (empresa, por ejemplo) o de un compromiso altruista por el progreso de los demás (una hija estudiante a la que se le quiere prestar una ayuda especializada, por ejemplo). A continuación se recogen algunas de estas manifestaciones:

EOI01. Yo estoy aquí por una razón muy sencilla. Si no aprendo idiomas, no tengo posibilidades de progresar en mi empresa. Con el tiempo los idiomas han cobrado mucha importancia en la empresa en la que trabajo y, en una ocasión en la que me presenté a un ascenso –eso fue no hace mucho-, me dijeron que no me daban el puesto porque no sabía inglés. Bueno, sabía algo, lo que había aprendido en el instituto, pero no lo que ellos necesitaban. (24-29)

EOI02. Yo estoy aquí también, como ha dicho el compañero, porque necesito aprender idiomas para mi trabajo. Vamos, yo no es que lo necesite ahora mismo para mejorar en mi trabajo, pero creo que más tarde o más temprano lo voy a necesitar. Además, he salido de viaje en alguna ocasión y una, cuando está fuera de España, es cuando se da cuenta de que sin idiomas no vas a ninguna parte. (49-53)

EOI03. La cuestión es que yo tengo a mi hija estudiando en el colegio San Roque, de aquí, del pueblo. Y yo siempre he intentado ayudar a mi

hija en sus estudios, en todas las asignaturas. Me ha costado trabajo, porque a veces me tenía que estudiar yo antes lo que después le explicaba, pero más o menos podía echarle una mano y corregirle lo que iba haciendo. Pero desde que ya ha empezado a estudiar inglés no puedo ayudarla. Y a ella le cuesta un poco los idiomas. Como es una materia nueva, me estoy dando cuenta de que le está costando un poco. Yo quería ayudarla también en los idiomas, como he hecho y hago con las otras materias, cuando lo necesita, pero yo no estudié inglés en mis años de estudiante o si estudié algo, ya no recuerdo casi nada. Y por eso he decidido venir a este centro a formarme en idiomas. (70-80)

El alumnado de la ESA, sin embargo, presenta mayor uniformidad en las respuestas, dentro de una cierta variabilidad. La mayoría, por ejemplo, coincide en varios motivos que se repiten: para conseguir un título que aumente las posibilidades de obtener un mejor empleo; para llenar la soledad, el vacío; como un entrenamiento; por no haberlo podido hacer en la infancia; y porque se mantiene el gusto por el estudio. Así se expresaban los alumnos y alumnas de esta enseñanza:

ESA01. Si es que como la mayoría de los que estamos aquí no hemos estudiado cuando podíamos haber estudiado, hemos tenido que venir ahora, algunas ya con más años que arrugas, a hacer lo que no pudimos o no quisimos o no nos dejaron hacer cuando teníamos que haberlo hecho. En mis tiempos es que no se podía. (126-130)

ESA02. Vengo aquí, primeramente, porque me gusta estudiar. A lo mejor más que estudiar, es que me gusta aprender. Yo, en mi casa, siempre

he leído todo lo que ha caído en mis manos. No he tenido muchos libros, pero cuando entraba alguno que me gustaba, me lo leía de cabo a rabo. Y siempre me ha gustado ver los documentales que echan en la tele, más que las novelas o los programas esos basuras que echan ahora a todas horas. Y ahora que tengo tiempo por la tarde, porque hasta ahora he tenido que estar, como aquel que dice, echando una mano en el negocio familiar, he decidido venirme aquí para seguir aprendiendo y, si se puede, conseguir el título de graduado, que no escondo que me gustaría poder conseguirlo, aunque sé que no es fácil, porque los exámenes que ponen no son fáciles. (93-103)

ESA03. Yo vengo porque estoy sola en casa y ahora es cuando tengo tiempo para aprender. Hace un año que se murió mi marido y la casa se me venía encima y mis hijas me dijeron que me tenía que entretener en algo y que me fuera al centro de adultos, que allí me entretendría. (32-35)

ESA04. Yo vengo porque me gusta aprender. Y la pena que siempre he tenido encima es que no he podido aprender cuando era chica, porque en mi casa las mujeres se tenían que dedicar a las tareas de la casa y los hombres a trabajar en la calle. (56-58)

ESA05. Yo estoy viuda y lo mismo que ésta me vengo aquí a aprender lo que no puede aprender cuando era joven. Como aquí nos vemos algunas que somos amigas, me gusta venir. Me entretengo. (62-64)

ESA06. Yo estoy ahora mismo en el paro. En mi casa la que trabaja es mi mujer y gracias a su trabajo estamos saliendo adelante. Yo he

trabajado muchos años en la construcción, pero cuando llegó la crisis me vi en la calle y todavía no he podido encontrar nada. Cuando llevas muchos días así, los días se te hacen eternos, te deprimas, pierdes la noción del tiempo, te ves muy mal, yo creo que hasta me deprimó a veces de verme así. Mis hijos son los que me dijeron: “papá, apúntate a clases en el centro de adultos”. Yo no sabía para qué me iba a servir estar aquí. Para lo que yo he estado haciendo hasta ahora no me hacía falta aprender más de lo poco que aprendí cuando estuve en la escuela. Pero, ¿a dónde voy sin estudios? Si hoy hasta para ser barrendero te piden un título. Vas al INEM y como no tienes nada ni sabes hacer nada, porque no has estudiado nada, no te sale nada. Parece que con el título de graduado podría tener más opciones o por lo menos podría hacer otros estudios de FP y a partir de ahí podría buscar trabajo en otro sector. (110-122)

En relación con la percepción que tiene el alumnado sobre la dificultad del curso en el que está matriculado, también sucede que hay mayor coincidencia en las respuestas que da el alumnado del EOI y mayor diversidad en las que ofrece el alumnado de la ESA. Por ejemplo, para el alumnado del EOI, esta etapa no es tan difícil como podía haberle parecido en un primer momento o como habían podido temer cuando decidieron matricularse en ella. De algún modo, es la experiencia diaria con esta enseñanza, el compromiso con el trabajo diario y los resultados que se van obteniendo, lo que modifica la percepción inicial. Sin embargo, la mayoría del alumnado de la ESA coincide en que las dificultades en el estudio se explican por la edad que tiene, por

haber carecido de posibilidades de estudiar en la infancia y hasta por pertenecer a un ambiente cultural diferente al español.

EOI01. A mí los idiomas no se me han dado muy bien. Siempre me han costado trabajo. No hemos estado acostumbrados a los idiomas y eso ahora se nota. Pero la verdad es que creía que me iba a resultar más difícil y hasta pensé que a lo mejor lo iba a tener que dejar. Pero no. Me estoy defendiendo y creo que no me está yendo mal del todo. (151-155)

EOI02. A mí no me está costando tanto como me pensaba. Yo me sorprendo de lo bien que me voy defendiendo. También es verdad que porque me pongo a estudiar todos los días, aprovechando los ratos que me quedan libres después de hacer las tareas de casa. Pero, como me gusta, me pongo y voy llevando al día el estudio. (157-160)

EOI03. Yo estoy estudiando para echarle a ella una mano, más que nada, pero a veces es ella la que me la tiene que echar a mí, porque de vez en cuando me tropiezo con algo que me cuesta trabajo y... que me tiene que ayudar ella para salir adelante. Pero, vamos, más o menos, yo creo que también me defiende. No sé, a lo mejor es que yo misma pensaba que esto iba a ser más complicado, o es que también los profesores que tenemos son muy buenos explicando y nos lo ponen fácil. (162-168)

ESA01. Pues a mí me está costando más ahora que al principio. Es que las primeras semanas veíamos cosas muy fáciles, pero las que hemos ido viendo después se me han puesto más cuesta arriba. (2012-214)

ESA02. A mí me gusta aprender, pero también me ha costado lo mío. Menos mal que los profesores son tan buenos que nos explican las cosas las veces que hacen falta hasta que las pillamos. A mí si no fuera porque me lo explican todo una vez y otra, no me enteraría bien de algunas cosas. (197-200)

ESA03. Yo me voy haciendo lo que puedo. Claro que me cuesta. Antes, al principio, nada más llegada al centro me costaba más que ahora. Si yo no sabía estudiar, ¡cómo no me iba a costar trabajo! Pero ahora creo que como ya llevamos más meses auestas es como si lo viera todo más fácil. (182-185)

ESA04. Pues, ya verás. Yo me he pasado... yo que sé cuántos años sin ir a la escuela. A mí sí me está constando bastante. No me entero de las cosas ni a la primera, ni a la segunda... A veces no me entero de nada. (142-144)

ESA05. A mí también me cuesta un poco. Yo tampoco fui a la escuela y ya no tengo la cabeza como la tenía cuando era joven, que pillaba las cosas al vuelo. Ahora me veo con muchas dificultades para aprender. ¡Cómo va a ser igual que cuando eres joven! (146-149)

ESA06. Yo me voy defendiendo bien, a pesar de que hace ya mucho tiempo que dejé los estudios, como nos ha pasado a todos los que estamos aquí. A mí algunas cosas me cuestan más trabajo que otras. Las matemáticas se me dan peor. La lengua me gusta más. Y la historia. (203-206)

ESA07. Vengo de otro país, de otra cultura, y aunque sean culturas hermanas, hay diferencias que a veces se notan más en contextos como éste que en otros escenarios. Yo no había estudiado, por ejemplo, la historia de España; algo sabía, como es lógico, porque la historia de mi país no se puede explicar sin el influjo español, pero hay otros muchos episodios que los estoy descubriendo ahora, gracias a las clases que aquí estoy recibiendo, por ejemplo. Y lo cierto es que con las claras nociones y explicaciones que se nos ofrecen y, últimamente, con el programa que hemos estado trabajando con Ramón, me está resultando mucho más fácil. (188-195).

En relación con el sentimiento de autoeficacia, las respuestas también se agrupan mayoritariamente en torno a una misma o parecida respuesta: aunque es posible que en alguna ocasión se haya barajado la posibilidad de abandonar el curso (y no en todos se ha suscitado este pensamiento), la voluntad de permanecer, anclada en unos u otros motivos, ha prevalecido. En esta ocasión, quizá por las más altas expectativas, es el alumnado del EOI el que se ha visto más veces tentado de abandonar el curso. Así se expresaba este alumnado:

EOI01. Cuando te matriculas en algo lo haces, vamos, digo yo, porque quieres sacarlo adelante. Yo iba con ese pensamiento. Tengo que sacar esto como sea, porque es que lo necesito y si no lo saco no voy a poder conseguir avanzar nunca dentro de mi empresa. La verdad es que ahora no sé hasta dónde voy a ser capaz de llegar, pero yo no tengo ningún pensamiento de abandonar, ni lo tuve cuando llegué ni ahora menos. (244-249)

EOI02. Yo creo que, en alguna ocasión, sí he tenido la tentación de abandonar, pero ya ni me acuerdo. Yo estoy haciendo todo lo que puedo por disfrutar de esto y por verle la vertiente práctica a lo que hago. Me gusta lo que aprendo, me veo avanzar y ya estoy hasta detrás de hacer algún viajecillo por el extranjero para poner en práctica todo lo que he aprendido, porque es muy importante que lo practiquemos y en cuanto pueda lo hago. (261-266)

EOI03. Yo en alguna ocasión sí lo he pensado. Pero, vamos a ver, no tanto por los estudios... Es que tienes que llevar una casa, unos hijos, unas obligaciones... y a veces no sabes cómo llevarlo todo adelante. No es fácil estudiar cuando tienes unas obligaciones que no puedes descuidar y que te ocupan la mayor parte de tu tiempo. (251-254)

Por otra parte, el alumnado de la ESA, quizá más despreocupado y menos condicionado por el resultado o la necesidad de obtener un buen resultado académico finalista, se muestra más relajado ante esta cuestión. Casi ninguno se ha visto doblegado por la tentación de abandonar. Siempre aparece algún motivo, aunque éste no sea de índole académico, que pesa más que la misma dificultad que, de por sí, pueda entrañar el estudio en esta etapa. Con estas palabras se expresaba este alumnado:

ESA01. Yo no estaba muy convencida de querer estar aquí. Me trajo mi hija, como he dicho antes, así que si me tenía que volver a mi casa, me iba sin problemas; es lo que pensaba. Pero después de todo lo que llevo aquí vivido, no lo dejo. Me gusta estar aquí y ya he visto que esto no es

tan difícil. Vamos, es difícil, pero no como para dejarlo. Y menos ahora, que hemos aprendido mucho a estudiar mejor. (238-242)

ESA02. Yo no me lo he planteado nunca. Decidí venir y aquí estoy. Que a veces lo he pasado mal porque no me entraban las cosas en la cabeza, pues no lo voy a negar. Pero de ahí a querer dejarlo, que no, que a mí me gusta venir, siempre me ha gustado y ahora menos lo dejaba. (282-285)

ESA03. Pues mira, yo eso ni me lo planteé cuando llegué aquí. Yo tenía que ocupar mi tiempo en algo y me vine aquí para aprender. Digo yo que algo tendría que aprender, por poco que fuera. Como de aquí no te echan, pues aquí sigo. No me va mal, la verdad, y ahora me veo mejor que al principio, porque no es lo mismo cuando llegas la primera vez que cuando ya llevas más tiempo, pero yo ya, con mi edad, no tenía nada que perder. Si me iba bien, bien; y si no, pues qué le vamos a hacer. (224-229)

ESA04. Yo no lo he pensado nunca. Si yo estoy bien aquí. A mí me gusta venir. Si no se me da bien, pues tampoco pasa nada. ¡Digo yo! Es que si vienes es para hacer lo que puedas, no para irte como si nada por no saber algo. (278-280)

ESA05. Yo también me decía que menos de lo que ya sé no iba a saber y que algo acabaría aprendiendo, por lo menos para poder tener la cultura que no pude recibir cuando fue niña. Yo también vine convencida de que de aquí sólo iba a salir sabiendo más de lo que sabía cuando llegué. (231-234)

ESA06. Yo tenía claro cuando llegué que de aquí no me iba a sacar nadie sin conseguir el objetivo que me he propuesto. Que he podido tener la tentación de dejarlo, yo que sé, no voy a decir que no, alguna vez estás más bajo de ánimo, con menos ganas, tocado, y piensas que no merece la pena tanto esfuerzo. Pero lo bueno es que eso te dura poco y sigues en el tajo. Yo es que, además, sin trabajar, ahora mi trabajo es sacar adelante esto como sea.

ESA07. A mí no me había ido mal durante mi etapa como estudiante en mi país. Lo que pasa es que no pude concluir los estudios primarios como hubiese sido mi deseo. Por eso cuando decidí venir a este centro lo hice convencido de que podría conseguir lo que me había propuesto.
(287-290)

Otro aspecto que se descubre interesante de las aportaciones que hace el alumnado es el de las fuentes de su motivación. También aquí se descubre una inicial coincidencia en todas las intervenciones que explicaría el hecho de la continuidad dentro el curso en el que cada uno se encuentra: a todos los alumnos/as les gusta acudir al centro y realizar la enseñanza en la que se encuentran matriculados. Pero en cada interpretación se vislumbra un motivo o unos motivos más personales. Así, por ejemplo, mientras que algunos están buscando la obtención de una titulación (como ESA06 y ESA07), otros lo hacen movidos por una futura promoción laboral (EOI01 y EOI02) o –aquí hay una mayoría que coincide en ello- para salir de casa y entretenerse (ESA01, ESA02, ESA03, ESA04 y ESA05).

ESA01. Yo estoy muy bien aquí y ya cuento con que me vengo aquí todas las tardes y aquí echo yo mi tarde, con las amigas y aprendiendo mucho. A mí esto me da la vida. No lo dejaba por nada. Que luego llegan las vacaciones, las tardes tan largas y no sabes qué hacer todo el día. (305-308)

ESA02. A mí sí me haría muy distintas mis tardes si no viniera aquí. Ahora mismo no sabría decir qué estaría haciendo. A lo mejor me habría buscado otra cosa en la que estar ocupada, porque yo no puedo estar todo el día metida en casa. Cuando llega el frío y las tardes se hacen más cortas, pues no te voy a decir que no se está muy a gusto en el braserico, pero el tener una obligación te saca de donde sea y a mí me pone en pie para venir aquí y eso me gusta. (356-361)

ESA03. Pues yo seguramente que si no estuviera aquí estaría metida en mi casa. Me iría a Misa y me volvería a mi casa o me quedaría en casa de alguna amiga. A mí me gusta venir, yo ya lo he dicho, y si no viniera pues tendrías las tardes muy diferentes. (363-365)

ESA04. Pues yo estaría con mi marido en mi casa. ¿Dónde iba a estar? Como estamos los dos solos... Anda, yo estoy aquí mejor, echo aquí mi rato y descanso de mi marido... y mi marido de mí, así nos peleamos menos. (367-369)

ESA05. Pues a mí sí me ha cambiado la vida. Claro que me la ha cambiado. ¿Cómo no? Si yo estaba en mi casa más aburrida que... Y desde que vengo aquí por lo menos salgo, estoy con otras personas, con amigas, me ayudan, yo no ayudo mucho porque no estoy para

ayudar. Pero aquí estoy muy entretenida, ya no sé qué haría si no viniese todas las tardes. A mí esto que no me lo quiten que me dejan lista. (299-303)

ESA06. Yo tenía claro cuando llegué que de aquí no me iba a sacar nadie sin conseguir el objetivo que me he propuesto. Que he podido tener la tentación de dejarlo, yo que sé, no voy a decir que no, alguna vez estás más bajo de ánimo, con menos ganas, tocado, y piensas que no merece la pena tanto esfuerzo. Pero lo bueno es que eso te dura poco y sigues en el tajo. Yo es que, además, sin trabajar, ahora mi trabajo es sacar adelante esto como sea. Y la verdad es que me siento bien con lo que estoy haciendo y como lo estoy haciendo. (270-276)

ESA07. A mí no me había ido mal durante mi etapa como estudiante en mi país. Lo que pasa es que no pude concluir los estudios primarios como hubiese sido mi deseo. Por eso cuando decidí venir a este centro lo hice convencido de que podría conseguir lo que me había propuesto. (287-290)

La última parte del diálogo se dedicó a la valoración del curso de autorregulación del aprendizaje en el que había participado y es también donde más fácilmente se descubren las coincidencias en todos los intervinientes. El sentir unánime es el de haber tomado parte en un curso muy necesario. Tanto, que incluso quienes tienen hijos echan de menos que, en la actualidad, no lo reciban en la enseñanza básica como tampoco ellos lo recibieron durante su paso por esta etapa. También sobre este aspecto las coincidencias entre el alumnado de ambas etapas es claro, aunque haya leves matices que se

explican por la diferente historia escolar y profesional de cada uno. Así, por ejemplo, mientras que el alumnado del EOI y alguno de la ESA reconoce haber aprendido mucho del curso recibido, también afirma que no todo lo visto en el mismo le ha resultado completamente desconocido.

EOI02. Yo ya sabía hacer algunas de las cosas que nos ha ido enseñando, pero reconozco que de otras no había oído hablar nunca y son cuestiones –por ejemplo, la curva del olvido, la supercompensación...- que a mí personalmente me han ayudado mucho a regular mi forma de estudiar. (468-471)

ESA02. En honor a la verdad, tengo que decir que yo ha habido algunas cosas de las que nos ha estado hablando Ramón que ya sabía hacer y que ya había hecho antes, pero también es cierto que hay otras cuestiones que las he oído por primera vez cuando se las he oído a él y que nunca me las había planteado. (541-544)

Para el resto, por el contrario, las dimensiones abordadas en el programa de autorregulación del aprendizaje han sido del todo puntos novedosos, hasta el extremo, incluso, de haber supuesto, en los inicios, un proceso no exento de dificultades hasta que llega a interiorizarse.

ESA01. Yo no entendía al principio nada de lo que hacíamos en clase. Claro, es que no sabía cómo tenía que hacerlo. Yo me ponía a ver si salía lo que tenía que hacer y unas veces me salía bien y otras no tenía ni idea de cómo se hacía. Yo creo que a veces me salía sin saber por qué. Y, poco a poco, me he dado cuenta de lo importante que es, claro que sí, hacer las cosas bien, estudiar cómo hay que hacerlo, haciendo lo

que nos ha dicho Ramón durante estas semanas. A mí me ha ayudado mucho. (528-533)

ESA04. Yo también reconozco que, como no he estudiado nunca antes como lo estoy haciendo ahora, seguir un método de estudio, con todo lo que hemos ido aprendiendo estas semanas, me ha ayudado una barbaridad. Al principio te cuesta, porque como no sabes cómo tienes que hacerlo, resulta como más difícil estudiar porque comienzas a darte cuenta de que tienes que hacerlo siguiendo unos pasos que después te das cuenta de que son más provechosos que hacerlo de la manera como lo hacía antes. (481-486)

El juicio más extendido es de la utilidad de este curso, el de la necesidad de que se llevara a cabo como un elemento previo al abordaje de los contenidos de cualquier programa de estudios y el de que los ha hecho mejores estudiantes. Se presenta, además, como una suerte de antídoto frente al fracaso escolar. La valoración es, por consiguiente, altamente positiva.

EOI03. Si yo misma me he dado cuenta de lo efectivo que es realizar el estudio siguiendo el plan que hemos estado trabajando durante estos meses, si a mí me ha servido para aprender mejor, porque yo ahora tengo que reconocer que estudio mejor desde que yo sigo esas pautas de acción, no te quiero contar si esto me lo hubieran enseñado con la edad que ahora tiene mi hija. Y no que, lo mismo que te pasa a ti, estoy haciendo yo con ella. Le tengo que decir: Mira, hija, antes de ponerte a memorizar este texto, tendrías que hacer esto, que si una lectura rápida, después, una lectura atenta, que si el subrayado, que si el esquema, que

si el resumen, que si la memoria pero con tus palabras, que si esto y que si lo otro. Pero es que nadie se lo ha dicho. Nadie. Bueno, dice que a veces han hablado de estas cosas en tutoría, pero muy de pasada. Y esto habría que hacerlo, yo que sé, dedicándole un curso entero o como lo hemos hecho nosotros, practicando mucho y teniendo nosotros la iniciativa. Así es como se aprende de verdad a aprender. ¿No es eso lo que dicen que tienen que contribuir el sistema educativo? ¿A que los niños aprendan a aprender? Pero si no les ayudamos. Yo, por mi parte, este curso que nos ha dado Ramón ha sido crucial. Es de las cosas que más agradezco que me haya pasado este curso.

ESA02. ¿Me ha servido? Pues, sí, Claro que sí. A lo mejor no de una manera tan... no sé, tan drástica como habéis dicho algunas de vosotras, pero hay cosas en las que nunca había caído, que yo a lo mejor las hacía porque me parecía que había que hacerlas así, y que ahora me he dado cuenta de que es que hay que actuar así porque es la mejor manera de tener buenos resultados. A veces no nos damos cuenta de que para conseguir un buen objetivo, el objetivo no de aprobar un examen, sino de aprender de verdad, o has interiorizado una forma de regularte en esta tarea, o podrás aprobar un examen, pero no aprenderás lo que se dice aprender, que es tener ese conocimiento ya para siempre, que no se te olvide, que forme parte ya de ti para cuando lo necesites. Para mí eso ha sido lo más importante de todo lo que nos ha enseñado Ramón en este curso que nos ha dado. Porque es que yo, cuando me ponía a estudiar, cada día creo que lo hacía de una forma

diferente, y ahora sé qué es lo que tengo que hacer y soy yo la que decido lo que tengo que hacer dependiendo de cada tarea.

ESA03. Claro que me ha ayudado mucho. Yo soy muy lenta para todo, porque los años pasan y no es lo mismo ahora, con todos estos años que tengo, que cuando tienes quince años. Pero reconozco que a mí me ha ayudado también a recordar mejor lo más importante de todo lo que hemos estado haciendo. Y como hemos practicado mucho en la misma clase y luego en casa lo con los ejercicios que nos ponía, pues casi que sin darte cuenta van aprendiendo una cosa y la otra. Haces los deberes, pero los haces como te dice que los hagas, así que los haces mejor que antes, porque los trabajas mucho mejor. La pena es que esto no lo pueda hacer con eso, con quince años, y que me haya cogido ya con esta edad. (561-569)

EOI01. Totalmente de acuerdo. Cuando te das cuenta de que algo es válido, ya no lo dejas, lo asumes, lo integras y te dejas guiar por esa forma de actuar. Yo creo que eso es de ser inteligentes. A mí lo que me ha faltado es que esto me lo hubieran explicado hace muchos años, cuando realmente hubiera podido aprovecharlo de verdad. Pero, vamos, que yo estoy convencido de que ha marcado un antes y un después y que, fíjate lo que voy a decir, Ramón, que estás ahí aparte escuchando todo lo que estamos hablando aquí, todo esto que nos has enseñado a nosotros, tendrías que hacerlo todos los años y hasta con los maestros, para que ellos lo hicieran con sus alumnos en los colegios. (579-586)

EOI03. Yo también pienso lo mismo. Estoy de acuerdo. De verdad que sí. Que tendríamos que comenzar con estas cuestiones. Esto tendría que ser como un curso de introducción al estudio antes de hacer otras cosas. Seguro que si se hiciera, no habría tanto fracaso. (588-590)

ESA06. Si a mí me ha cambiado, claro que sí, me ha proporcionado una forma mejor de estudiar, me ha hecho ver cosas en las que yo no hubiera caído por mí mismo. Y me ido dando cuenta de que, si no es por este curso, jamás de los jamases habría tenido la posibilidad de aprender todo lo que he aprendido. (594-597)

4.- Triangulación de los resultados

Colás Bravo (1994, p. 275) define la *triangulación* como una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Consiste fundamentalmente en analizar los datos que se han recogido desde distintas fuentes y desde diferentes perspectivas para contrastarlos e interpretarlos. Una expresión concreta de triangulación es la que representa la triangulación de fuentes, mediante la cual se pretende comprobar si la información que aporta una fuente puede ser confirmada por otra.

Esta orientación de la triangulación es la que vamos a adoptar a partir de este momento, buscando hacer más reales las conclusiones que de esta investigación puedan inferirse, procurando, al mismo tiempo, un mejor conocimiento de las dimensiones sometidas a evaluación en este trabajo. El nivel de coincidencia que se pueda encontrar entre los resultados obtenidos por uno y otro instrumento (cuestionario y grupo de discusión) en aquellos aspectos

que ambos pueden iluminar, será necesario para elaborar las conclusiones que van a constituir el último capítulo de esta investigación.

Para hacer más explícita esta presentación del contenido, los datos se van a disponer en una tabla que recoge la unidad de análisis y lo que sobre cada aspecto se dice a partir de cada uno de los instrumentos, con sus correspondientes inferencias en función de la coincidencia o lejanía entre los resultados obtenidos. Los datos que puedan extraerse de este proceso constituirán un pilar básico en la elaboración de las conclusiones de este trabajo de investigación.

Tabla 32. Unidad de análisis.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN
<p>Perfil del alumnado</p>	<p>Datos característicos del perfil del alumnado participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La edad media es de 32 años. - La nacionalidad de veinte de ellos es la española y de los otros cinco restantes es la de otros países del continente americano. - Cuatro de ellos carecen de titulación básica 	<p>Los integrantes del grupo de discusión se describen por las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participan siete mujeres y tres hombres. - Tres de ellos están matriculados en el EOI y siete en la ESA. - La media de edad es de 50 años, con una edad más elevada entre los alumnos/as de la ESA que

	<p>obligatoria; dieciséis acabaron los estudios primarios; tres tienen el título de la ESO; uno tiene un título de la formación profesional y uno es titulado universitario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trece de ellos están laboralmente activos, frente a doce que se encuentran en situación de desempleo. 	<p>entre los del EOI.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los tres alumnos/as del EOI tienen, al menos, la titulación básica (graduado escolar o graduado en ESO). El alumnado de la ESA carece de la titulación básica obligatoria. - Sólo dos de los participantes se encuentra laboralmente en activo. El resto de participantes ha superado la edad de la jubilación o está cercana a ella, pero no tiene actividad laboral alguna, al margen de las actividades domésticas. - Uno de ellos no tiene la nacionalidad española; el restó, sí. - Todos los participantes están domiciliados en Churriana de la Vega y acuden diariamente al centro.
<p>Etapas en la que</p>	<p>El cuestionario ha sido cumplimentado por dieciocho</p>	<p>Siete de los participantes están matriculados en la ESA,</p>

están matriculados	alumnos/as de la ESA y siete alumno/as de EOI. Veinticinco alumnos/as en su conjunto.	mientras que los tres restantes lo están en el EOI.
Motivos por los que acuden al SEP La Vega.		<p>Los participantes manifiestan varios motivos. El alumnado del EOI manifiesta que acude:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para tener posibilidades de ascender dentro de la empresa por el conocimiento de los idiomas. - Para poder disfrutar mejor de las salidas y viajes al exterior. - Para poder echar una mano en los estudios a los hijos. <p>El alumnado de la ESA manifiesta hacerlo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para aprender, porque se tiene gusto por el aprendizaje. - Para encontrar en ello algún entretenimiento. - Para evitar la soledad. - Para encontrarse con

		<p>otras personas, con las amigas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para estudiar ahora lo que no se pudo estudiar en la infancia. - Para insertarse en la cultura española y tener opciones de conseguir un trabajo más adecuado a las propias aspiraciones.
<p>Incremento en autorregulación del aprendizaje.</p>	<p>Los datos proporcionados por el cuestionario reflejan un avance muy significativo en todas las dimensiones evaluadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pasa de una media de 53 a casi de 100 tras la aplicación del programa en la dimensión total de autorregulación. - De una media de 20 a 37 en uso de técnicas de estudio. - De una media de 7 a casi el doble en motivación. - De 6 a 13 de media en la dimensión de sentimiento 	<p>Los participantes en el grupo de discusión reconocen la importancia del asesoramiento recibido durante el curso de autorregulación del aprendizaje. Reconocen haber ido siguiendo las pautas indicadas por el responsable del trabajo de investigación y haber experimentado avances significativos en su percepción de su autoeficacia antes y después de haber participado en el curso.</p>

	<p>de autoeficacia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De una media de -2,64 a una escasa de -0,40 en sentimientos de ánimo (por la reducción de la tristeza, ansiedad y depresión y el aumento de la felicidad). - De una media de casi 12 a 21,88 en la dimensión de planificación. - Y de una media de 11 a 14 en la dimensión uso de los recursos ambientales. 	
<p>Dificultades con respecto al proceso de aprendizaje</p>	<p>El cuestionario, en su fase de pre test, revela unos porcentajes significativamente más bajos que en el pos test en todas las dimensiones evaluadas, comenzando por la de autorregulación y seguida de todas aquellas en las que ésta se descompone.</p>	<p>Los miembros del grupo de discusión presentan las siguientes dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No haber estudiado desde hace muchos años. - Seguir un proceso anárquico a la hora de estudiar que ha tenido que ser autodisciplinado poco a poco gracias al curso recibido. - No haber aplicado nunca algunas (o todas) las técnicas para la

La triangulación de los datos obtenidos a través de las dos fuentes de información utilizadas (cuestionario y grupo de discusión) permite la elaboración de algunas inferencias que se basan en los elementos coincidentes y divergentes aportados por cada uno de ellas. Los aspectos que se pueden subrayar son los siguientes:

- La muestra que ha participado en ambos casos es o está domiciliada en Churriana de la Vega, municipio en el que se encuentra el SEP La Vega.
- La media de edad de los que cumplimentan el cuestionario es menor que la de quienes han participado en el grupo de discusión.
- Existen más personas con alguna titulación (de cualquiera de los niveles o etapas) entre el alumnado que cumplimenta el cuestionario que entre el que participa en el grupo de discusión.
- La mayoría de los que cumplimentan el cuestionario está en situación de empleo activo, frente a la situación de quienes participan en el grupo de discusión, que lo está en situación de desempleo.
- En ambos casos, la mayoría de los participantes está matriculada en la ESA, frente a un menor número de alumnos/as de EOI.
- Los motivos por los que acuden al SEP La Vega aparecen recogidos en el grupo de discusión. Un aspecto relevante de los mismos gira en torno

a la necesidad de tener más opciones dentro del mundo del trabajo, para distracción o esparcimiento, la relación con otras personas, la ocupación del tiempo libre del que se dispone y el gusto por aprender lo que no se pudo aprender en la infancia.

- En relación con los resultados del asesoramiento recibido, el cuestionario confirma que se ha producido un avance significativo en todas las dimensiones analizadas:
 - Se ha producido un crecimiento muy acentuado en la dimensión global de autorregulación (casi el doble entre pre y postest).
 - También se ha comprobado un avance entre los resultados obtenidos por el pre test y el post test en las variables de las que se compone la dimensión global de autorregulación: uso de técnicas de estudio, motivación, sentimientos de autoeficacia, ánimo, planificación y control del ambiente.
- Las percepciones que se manifiestan en el grupo de discusión sobre los resultados del asesoramiento recibido durante el curso impartido coincidirían, aunque explicitadas de un modo más genérico, con los resultados obtenidos a través del cuestionario, por cuanto los participantes en esta técnica de recogida de información informan de avances importantes y de claras mejoras en su forma de estudiar a partir de la recepción del curso de autorregulación en el que han participado. Todos los integrantes del grupo de discusión coinciden en indicar la necesidad y oportunidad de este curso y en que ha contribuido a hacer de ellos mejores estudiantes.

- Las dificultades que aparecen en el estudio antes de la aplicación del programa de autorregulación del aprendizaje se evidencian en los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que contempla el cuestionario, donde se revela un uso inadecuado de las técnicas de estudio, quizá por desconocimiento de las mismas, una escasa motivación hacia el aprendizaje, bajos sentimientos de autoeficacia, menores sentimientos de ánimo, menor capacidad de planificación y un uso no adecuado de los recursos ambientales aptos para el estudio.
- En el grupo de discusión las dificultades no aparecen descritas de un modo tan explícito como en los resultados del cuestionario. Sin embargo, sí se puede entrever que el estudio resulta más asequible tras la aplicación del programa y que, a pesar de las dificultades iniciales en la aplicación e interiorización de algunas de las técnicas descritas y ensayadas durante el programa de intervención, poco a poco han ido siendo interiorizadas como parte de su nueva forma de abordar el estudio. Para la mayoría de los miembros del grupo, el tiempo transcurrido entre la última experiencia que tuvieron como estudiantes y el momento presente (o la imposibilidad de haber podido estudiar durante la infancia) ha supuesto su mayor dificultad.
- La valoración del curso de autorregulación es una de las constantes que más se repiten en el grupo de investigación. El alumnado valora muy positivamente su participación en el curso y reconoce sentirse mejor preparado para afrontar los retos inherentes al estudio después de haberlo recibido que antes de su recepción. Una percepción que

quedaría más que confirmada con los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a la finalización del curso, donde se reflejan avances muy significativos en todas las dimensiones abordadas como parte del programa de autorregulación.

Capítulo VI

CONCLUSIONES Y

PROSPECTIVA

Cuando cesas de soñar, cesas de vivir.

(Malcolm Forbes)

1.- CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones que se extraen de la investigación evaluativa realizada con el alumnado de la ESA y EOI, en el centro de Educación Permanente SEP “La Vega”, de la localidad de Churriana de la Vega. Se presentan de modo ordenado, siguiendo la enumeración de objetivos contemplada en el capítulo que traza la metodología seguida en este estudio.

1.1.- Objetivo 1: Describir el perfil del alumnado que acude al SEP “La Vega”

El objetivo 1 pretendía describir el perfil básico del alumnado que acude al SEP “La Vega”. Nuestros datos indican que:

- ✓ El Centro está frecuentado tanto por hombres como por mujeres, habiendo una diferencia de 12 puntos de media a favor de la mujer. Este hecho es mucho más notable en el grupo del EOI, donde el 70% de la población son mujeres; y es menos evidente en el grupo de la ESA y de inmigrantes. Aunque ha de mencionarse también a un grupo de personas que mayor edad del nivel de Educación de Formación Básica, que no han tomado parte en la investigación y cuyas edades están comprendidas entre los 60 y los 80 años.
- ✓ Las edades de los participantes han estado comprendidas entre los 17 y los 54 años. El valor más bajo ha estado condicionado por la edad mínima exigida para poder formalizar matrícula en la ESA, que es 17 años.

- ✓ La nacionalidad más repetida ha sido la española, a la que pertenece el 80% del total de participantes. Las otras nacionalidades de los participantes en esta investigación son la colombiana y la argentina.
- ✓ El estado civil de la mayoría de los participantes es el de la soltería, seguido por el indeterminado “otros” y, por último, por el de “casados”.
- ✓ La mayoría del alumnado no posee ninguna titulación académica oficial y sólo un 12% posee el título de la ESO, frente al 4% que posee el de Técnico de la Formación Profesional Específica y Estudios Universitarios. El alumnado del EOI (Escuela Oficial de Idiomas) es el que comprensiblemente posee una titulación académica mayor.
- ✓ Del 48% de la muestra que afirma estar en situación de desempleo, un 70% pertenece al grupo de la ESA, mientras que en los grupos del EOI el alumnado está en posesión de un puesto de trabajo y, como ha puesto de relieve el grupo de discusión, persigue tener más opciones de promoción dentro de la empresa con la consecución de una mayor competencia lingüística en una lengua extranjera y la titulación o certificación que lo acredite.

1.2.- Objetivo 2: Identificar los motivos por los que el alumnado acude al SEP “La Vega”

El objetivo 2 trataba de averiguar los motivos por los que el alumnado acude al SEP “La Vega” en cualquiera de opciones formativas que oferta. En relación con este objetivo, nuestros datos nos muestran que:

- ✓ Todas las personas que han tomado parte en esta investigación revelan tener uno o varios motivos para estar matriculados en la enseñanza que se encuentran cursando.
- ✓ Las motivaciones que mejor explican la presencia del alumnado en este centro son fundamentalmente las siguientes:
 - Titulación de la ESO. Algunos alumnos/as se preparan la prueba libre para la obtención del título de Graduado en ESO, de la que la administración educativa realiza dos convocatorias, que se celebran habitualmente en los meses de abril y de junio. A este respecto, conviene aludir a la presencia del alumnado inmigrante que, por exigencias de la normativa que regula la presencia de personas extranjeras en nuestro territorio, necesita obtener el título de Graduado en ESO para poder optar a la nacionalidad española, a mejores ofertas de trabajo y, fundamentalmente, a una más fácil integración en la sociedad española.
 - Pruebas de acceso a los ciclos formativos. Existe un grupo de alumnos/as que, al tiempo que se prepara la prueba libre para la obtención del título de Graduado en ESO, también se prepara la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio (caso de que no supere la prueba libre de la ESO), o busca directamente

presentarse a la prueba de acceso (y no a la prueba libre), como vía de acceso no académica a la educación secundaria postobligatoria por la vía de la formación profesional de grado medio.

- Formación básica. Dirigida al alumnado que carece de titulación, tampoco la busca, pero sí quiere mejorar su nivel de cultura general y acceder a un aprendizaje competencial básico. En este grupo prevalece la presencia de personas mayores, ya jubiladas, que persiguen desde el aprendizaje de la lectoescritura, hasta la mejora de su nivel de competencia en contenidos básicos, amén de otras motivaciones secundarias que se traducen en la necesidad de ocupar el tiempo con alguna actividad o de mantener e incrementar sus relaciones sociales.
- Promoción laboral y profesional. Algunos alumnos/as consideran que con una titulación básica (ESA) o con la mejora de su competencia en otro idioma (EOI) podrán tener más opciones de conseguir un empleo (desempleados) o de mejorar y/o promocionar dentro del escalafón de su empresa (empleados).
- Motivación terapéutica. Para algunos/as alumnos/as, la decisión de matricularse en el centro se encuentra en situaciones de índole personal, como la necesidad de llenar un tiempo libre, de entretenerse o de combatir el vacío. En otros casos, se presenta como una forma de trabajar su propia autoestima y de mantener y/o incrementar el círculo de sus relaciones sociales.

- Gusto por el aprendizaje. Algunos/as alumnos/as afirman haberse matriculado porque les gusta aprender, sin que ese aprendizaje se ponga, en principio, al servicio de otra finalidad que no sea el propio gusto por el aprendizaje de contenidos nuevos.

1.3.-Objetivo 3: Asesorar al alumnado del SEP “La Vega” para que aprenda a planificar el estudio, formándolo en el conocimiento de la autorregulación del aprendizaje

El objetivo 3 pretendía asesorar al alumnado del SEP “La Vega” para que pudiese aprender a autorregular su aprendizaje, de modo que esto se tradujera en otra forma de afrontar las demandas propias de su condición de alumnos/as de algunas de los niveles de la ESA o del EOI. Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos informan de que:

- ✓ Del total de alumnos/as matriculados, han participado en este programa 18 alumnos/as de la ESA y 7 del EOI.
- ✓ Los resultados obtenidos tras la comparación de las muestras pre y post test nos indican que el programa de intervención para la autorregulación del aprendizaje llevado a cabo ha resultado altamente beneficioso en todas las dimensiones evaluadas y, especialmente, en las dimensiones motivacional, de estrategias para seguir las clases y los hábitos de estudio. Las técnicas de estudio referentes a la planificación, lectura eficaz, subrayado, síntesis, memorización y repasos, también experimentaron una gran mejora en el postest.

- ✓ La función mediadora que se ha establecido a partir de las Cartas a Gervasio con el alumnado se ha revelado de gran importancia, por lo que podría considerarse como muy recomendable que los programas de autorregulación estén guiados y reforzados por una mediación, que no deje al alumnado solo frente a unas tareas y materiales que van a desarrollar, sino mediante la iniciación proporcionada por otros agentes que proporcionen pautas, indicaciones, explicaciones y, en definitiva, asesoramiento, sobre lo que implica la autorregulación del aprendizaje en cada uno de sus aspectos.
- ✓ Para la evaluación del nivel de aprendizaje autorregulado adquirido por el alumnado y del uso de las estrategias que le son propias es conveniente el uso de sesiones de trabajo en las que, con el debido asesoramiento, el alumnado se haga también consciente de aquellos aspectos menos observables y explícitos de la conducta que pone en juego cuando autorregula su aprendizaje.
- ✓ Cuando el alumnado recibe un adecuado asesoramiento sobre los elementos que entran en juego en el aprendizaje autorregulado y tiene después la oportunidad de decidir ejecutarlos ante determinadas demandas, se incrementa la percepción de que es capaz de afrontar con mejores condiciones de éxito tales tareas; y también aumentan sus sentimientos de autoeficacia, su motivación hacia el aprendizaje y la percepción de un mejor aprovechamiento del tiempo y de los recursos con los que cuenta para afrontar su aprendizaje.

1.4.- Objetivo 4: Comprobar si existen diferencias en el aprendizaje autorregulado en función de las variables descriptivas

El objetivo 4 trataba de averiguar si existen diferencias en el aprendizaje autorregulado en función de las variables descriptivas por las que se le ha preguntado al alumnado participante. Los datos obtenidos nos muestran que:

- ✓ No se han encontrado diferencias significativas entre las variables de hombres y mujeres, solteros, casados u otros, o en la diferencia de edad en ninguna de las variables observadas relacionadas con la autorregulación del estudio, ni en el pretest, ni en el postest.

1.5.- Objetivo 5: Conocer las dificultades con respecto al proceso de aprendizaje autorregulado del alumnado, para realizar un asesoramiento proactivo

El objetivo 5 perseguía descubrir las dificultades encontradas por el alumnado en el proceso de aprendizaje autorregulado. Los datos que se han obtenido al respecto nos muestran que:

- ✓ El alumnado de los grupos de la ESA, en un porcentaje bastante alto, procede del IES, como consecuencia del llamado fracaso escolar. El perfil de este alumnado se corresponde con el chicos y chicas, mayores de 16 años, sin hábitos de estudio, con graves problemas de conducta, dificultades para la atención y concentración, baja autoestima, bajos sentimientos de autoeficacia, aceptación del fracaso... y un amplio conjunto de circunstancias que ha requerido que la intervención en autorregulación del aprendizaje haya tenido que abordar aspectos tales

como el reforzamiento de la autoestima, la motivación, la atención y concentración, etc.

- ✓ Con el grupo de alumnos de mayor edad, en situación de desempleo y con necesidad de obtener el título de Graduado en ESO, se ha trabajado, además, la confianza en sí mismo, la capacidad de superación y el control de la ansiedad como parte del desarrollo del programa.
- ✓ El alumnado de EOI es el que ha presentado un mejor nivel de adaptación al proceso de autorregulación, situación que quizá pueda deberse al hecho de que, en su mayoría, es alumnado con una historia escolar y académica que les ha procurado hábitos de estudio conseguidos con anterioridad.

2.- PROPUESTAS DE MEJORA

Toda evaluación que se precie debe estar orientada hacia la mejora de los procesos que han sido objeto de análisis. En este apartado se recogen algunas propuestas de mejora que se fundan en los múltiples datos y aportaciones recibidas durante la investigación y que tienen como objetivo mejorar las futuras investigaciones relacionadas con programas de autorregulación del aprendizaje. Las sugerencias que pueden mejorar su funcionamiento se resumen en los siguientes aspectos:

- ✓ Un aspecto muy interesante para clarificar en otras investigaciones está en relación a recopilar información sobre lo que hacen realmente los estudiantes a través de metodologías cualitativas, y comparar estos datos con lo que dicen que hacen en el autoinforme, ya que distintos

autores coinciden en señalar que aunque dicen que hacen o saben lo que deben hacer, luego no parece que lo pongan en práctica (Winnie y Jamieson-Noel, 2003).

- ✓ El proyecto de las Cartas de Gervasio a su Ombligo, debe ser considerado solamente como un punto de partida de un trabajo intencional en el dominio de estrategias de aprendizaje, en el cual, a través de casos prácticos y situaciones próximas a los alumnos, se debe procurar anticipar la aplicabilidad del modelo de autorregulación del aprendizaje y de las estrategias de aprendizaje trabajadas a la vida académica de los alumnos. El verdadero éxito de esta herramienta dependerá de la competencia para plasmar lo aprendido en la práctica.
- ✓ No todos los alumnos son posibles candidatos a ser autorregulados con la misma facilidad, ni se autorregulan espontáneamente, sino que, en ocasiones, necesitan ayuda y guía en su proceso de autorregulación.
- ✓ Los programas de autorregulación son procesos que, en ocasiones, se pueden dilatar mucho en el tiempo y sin pautas concretas en su praxis, con el consecuente peligro de provocar momentos de confusión y desaliento, por lo que es muy importante motivar al alumnado y evitar así espacios de duda y de desánimo.
- ✓ Los programas de autorregulación del aprendizaje debieran formar parte de los programas curriculares de los niveles iniciales de las etapas del sistema educativo, como elemento propedéutico del resto de aprendizajes y como modo de garantizar un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del alumnado.

- ✓ Los programas de autorregulación del aprendizaje debieran combinarse con metodologías alternativas, que impliquen una mayor actividad del alumno/a en su proceso de aprendizaje y que no reduzcan a este a un mero receptor de los mensajes emitidos por el profesorado o por los recursos utilizados por este (como el libro de texto, por ejemplo).

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. y Pelgrims, G. (2000). Assessment of or in-the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10,(pp.137-152).
- Allgood, W.P., Risko, V.J., Álvarez, M.C. y Fairbanks, M.M. (2000). Factors that influence study. En R.F. Flippo y D.C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research*, (pp. 201-219). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alloway, T. (2011). *Improving working memory in children with learning problems*. Presentado en: Learning and the Brain Symposium. Abril, New York.
- Álvarez Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(pp.1007-1030).
- Anderson, J. (2001). *Aprendizaje y Memoria: un enfoque integral*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Ardila, A. (1985) .Aspectos Biológicos de la memoria y el aprendizaje. México, D:F:: Trillas.
- Atkinson R, Shiffrin R. Human memory: A proposed system and its control processes. En: Spence K, Spence J (eds.). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. New York: Academic Press; 1968; Vol. 2.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.) *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2 pp. 89-195) New York: Academic Press.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.

- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1983). *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baddeley AD. (1986). *Working memory*. Oxford University Press: Nueva York.
- Baddeley, A. (1999). *Memoria humana: Teoría y práctica*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Baddeley, A. D. & Lewis, V. J. (1981). Inner active processes in reading: The inner voice, the inner ear and the inner eye. En A. M. Lesgold & C. A.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., Thomson, N. & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, (pp.575-589).
- Baker, L. y Cerro, L.C. (2000). Assessing metacognition in children and adults. En G. Schraw y J. C. Ampara (Eds), *Issues in the measurement of metacognition* (pp.95-145). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1977): *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, (pp.191-215).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. London: Cambridge University Press.
- Bautista-Cerro, Ruiz, M.J. (2004). Educación, competencias y globalización: la necesidad de la educación ambiental. I Jornadas Universitarias JUTEDU2004. UNED.

- Beatty, W. W. & Shavalia, D. A. (1980). Rat spatial memory: Resistance to retroactive interference at long retention intervals. *Animal Learning and Behavior*, 8, 550-552.
- Beltrán, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds). *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos* (Vol.1, pp.18-86) . Madrid. Síntesis.
- Bermúdez Rattoni F, Prado–Alcalá RA. Memoria. ¿En dónde está y cómo se forma? México DF: Editorial Trillas; 2001.
- Biggs, J.B. (1985). The role of the metalearning in study process. *British Journal of Psychology*, 48,(pp.266-279).
- Bloom, L. C. & Mudd, S. A. (1991). Depth of processing approach to face recognition: A test of two theories. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 17, (pp.556-565).
- Blumenfeld, P.C. y Marx, R. (1997). Motivation and cognition En H.J. Walberg y G. G. Haertel (Eds), *Psychology and educational practice* (pp. 79-106). Berkeley, CA: McCutchan.
- Bodrova, E. (2006). Developing self-regulation: the Vigotskian view. *Academic Exchange*.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. *Journal of Applied Psychology: An International review*, 41, (pp.377- 397).
- Boekaerts, M. (1997). Self- regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (pp.11- 186).

- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: The study of student situational transactional units. *European Journal of Psychology of Education, 14* (pp.41-55).
- Boekaerts, M., y Niemivirta, M. (2000). Selfregulated learning: Finding a balance between learning goals and ego- protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 417- 451). San Diego, CA: Academic Press.
- Bousfield, W. A. (1953). The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates. *Journal of General Psychology, 49*, (pp.229-240).
- Bower, G. H. &Springston, F. (1970).Pauses as recording points in letter sequences.*Journal of Experimental Psychology, 83*, (pp.421-430).
- Bower, G. H. (1970).Organizational Factors in Memory.*Cognitive Psychology 1*, (pp.18-46).
- Brady TF, Konkle T, Álvarez GA, Oliva A. Visual long–term memory has a massive storage capacity for object details. *Proceedings National Academy Sciences USA 2008; 105*: (pp.14225–14229).
- Bransford, J. D. & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, (pp.717-726).
- Broadbent, D. E. (1957) A mechanical model for human attention and immediate memory.*Psychological Review, 64*, (pp.205-215).
- Brown, A. L. (1997). Transforming Schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Ppsychologist, 52*, (pp.399-413).
- Brown, A.L. y Campione, J.C. (1990). Communities of learning and thinking or a context by any other name. *Human Development, 21*,(pp.108-125).

- Brown, R. & McNeill, D. (1966). The 'tip of the tongue' phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, (pp.325-337).
- Burns, B. D. (1958). *The mammalian cerebral cortex*. London: Arnold.
- Byrne, M., Flood, B. y Willis, P. (2004). Using the student learning framework to explore the variation in academic performance of European business students. *Journal of Further and Higher Education*, 28 (pp. 67-78).
- Camfield, A.A.(1980). *Camfield learning Styles Inventory*. (LSI) Manual. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Cardona, G., y Ponce, L. (1992). Los mecanismos de decisión de la memoria. *Revista latinoamericana de psicología*. 23 (pp. 247-251).
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(pp. 419-444).
- Clapp, W.C. & Gazzaley, A. (2010). Distinct mechanisms for the impact of distraction and interruption on working memory in aging. *Neurobiology Aging*. doi: 10.1016/j. neurobiolaging. 2010.01.012.
- Clucky y Tulvin (1992). Capacidad y estrategias de repaso de la memoria de trabajo en el aprendizaje de la lectura. *Revista Psicología General y Aplicada*. 45 (pp. 417-428).
- Coffield, F. (2004). *Learning styles for post 16 learners: What do we know?* London: Learning and Skills Research Centre.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, (pp.3-17).
- Collins, A. M. & Loftus, E. F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, (pp.407-428).

- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, (pp.240-247).
- Connell, J. P., y Ryan, R. M. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quality*, 11 (pp.64- 77).
- Conrad, R. (1971). The chronology of the development of covert speech in children. *Developmental Psychology*, 5, (pp. 398-405).
- Cooper, J. O., Heron, T. E., y Heward, W. L. (1987). *Applied Behavior Analysis*. New York: Macmillan.
- Cornett, C.E. (1983). *What You Shoul Know About Teaching and Learning Styles*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Covington, M.V. (1985). *Strategic thinking and the fear of failure*. En Segal, J.V.; Chipman, S.F. y Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1: *Relating instruction to research*. Hillsdale: Erlbaum, (pp.389-416).
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 11 (pp. 671-684).
- Craik, F. I. M. & Watkins, M. J. (1973). The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, (pp.599-607).
- Craik, F. I. M. & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, (pp.268-294).

- Craik, F.I.M. (1979). Human memory. *Annual Review of Psychology*, 30, (pp.63-102).
- Crowder, R. G. & Morton, J. (1969). Precategorical acoustic storage (PAS). *Perception and Psychophysics*, 5, (pp.365-373).
- Darwin, C. J., Turvey, M. T. & Crowder, R. G. (1972). An auditory analogue of the Sperling partial report procedure: Evidence for brief auditory storage. *Cognitive Psychology*, 3, (pp.255-267).
- Davidof, F. (1989). Introducción a la psicología. México, D.F.: McGraw Hill.
- Deater-Deckard, K. (2011). *Attention and Memory: a family affair*. Presentado en Learning and the Brain Symposium. Abril, New York.
- Delacour J (editor). The Memory System of the Brain. New York: World Scientific; 1994.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO.
- Díaz JL. In search of the engram. En busca del engrama. Cuadernos de Cognia No. 3. Edición bilingüe. México: Coordinación de Humanidades, UNAM; 1995; (p.11).
- Díaz JL. La conciencia viviente. México: Fondo de Cultura Económica; 2007. Fuster J Cortex and Mind: Unifying Cognition. Oxford: University Press; 2003.
- Díaz JL. La ordenación piramidal del cerebro y el enjambre de la conciencia. Primera parte. *Salud Mental* 2006;29(2):7–12. Segunda parte. 2006;29(3):1–10.

- Dinsmore, D. Alexander, P. y Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20,(pp.321-409).
- Doman, R. (2008). Short term and working memory: Clinical Insights. *The National Association for Child Development Newsletter*, Volume 21 No 17.
- Dunn, R y Dunn, K. (1978). Learning Styles/Theaching: Shoul They... Cam They...Be Matched...? *Educational Leardership*, 36, (pp.238-244).
- Dunn, R. (1984). Learning Style: Satate of the Science. *Theory Into Practice*, 23. (pp.10-19).
- Durán, M.L. (1999). *Estrategias de aprendizaje y asesoramiento académico en el primer año de universidad*. Tesis doctoral no publicada. Pamplona. Universidad de Navarra.
- Ellis, A. & Young, A. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- Ellis, H. C. (1987). Recent developments in human memory.En V. P. Makosky (Ed.). *The G. Stanley Hall lecture series* (pp. 159-206) Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Entwistle, N. J. (1988). *Styles of Learning and Teaching*. Londres. David Fulton Publishers
- Feigenbaum, E. A. (1970). Information processing and memory. En: D.A. Norman (Ed.). *Models of human memory* (pp. 453-468) New York: Academic.
- Fernández, H.(2008). *Lecciones de Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.

- Figuroa, J., (1983). Tipos de reacción y conteo cerrado de objetos: Su relación con la reconstrucción en la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología* 15. (pp. 387-396).
- Figuroa, J., (1983). Tipos de reacción y conteo cerrado de objetos: Su relación con la reconstrucción en la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología* 15. (pp. 387-396).
- Fizzell, R.L. (1980). Four categories of educational Alternatives. *Focus of Learning*, 7
- Fizzell, R.L. (1982). *The Status of Styles*. Comunicación presentada a la Annual Conference of the Midwest Association of Teacher of Educational Psychology. Documento ERIC, (pp.223-611).
- Freedman, J. L. & Landauer, T. K. (1966). Retrieval of long-term memory: Tip of the tongue phenomenon. *Psychonomic Science*, 4, (pp.309-310).
- Fuentes, L. y Tudelo, P. (1982), Memoria a corto plazo para la información atendida y no atendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 17 (pp. 675-695).
- Fuentes, L. y Tudelo, P. (1982), Memoria a corto plazo para la información atendida y no atendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 17 (pp. 675-695).
- Gallistel CR. *The Organization of Learning*. Cambridge, MA: Bradform Books/MIT Press; 1990.
- Glenberg, A. M., Smith, S. M. & Green, C. (1977). Type I rehearsal: Maintenance and more. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, (pp.339-352).

- Goldberg, J. (2010). How much information can the brain hold? *Brain en the news*, Vol. 17, No. 2, 5.
- González Pienda, J.A., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y González Cabanach, R. (1994). *Evaluación de estrategias de estudio y aprendizaje escolar*. IV Congreso de Evaluación psicológica. Santiago de Compostela.
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J.C.
- Greeno, J. G. (1974). Hobbits and orcs: Acquisition of a sequential concept. *Cognitive Psychology*, 6,(pp.270-292).
- Gross, R. (1998) .Psicología. México, D.F.: Manual moderno.
- Gross, R. D. (1994). *Psicología. Una ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Haller, G. (1980 . Psicología General. México, D.F.: Harla.
- Haller, G. (1980). Psicología General. México, D.F.: Harla.
- Hellen, L., Mitchell, S. (1990) . El desarrollo de las personas en todas las etapas de su vida. México, D.F.:Harla.
- Hellen, L., Mitchell, S. (1990). El desarrollo de las personas en todas las etapas de su vida. México, D.F.:Harla.
- Hunt, D.E. (1980). A Conceptual Level Matching Model for Coordinating Learner Characteristics with Educational Approaches. *Interchange*, 1, (pp.68-82).

- Hunt, R.R. & Mitchell, D. B. (1982). Independent effects of semantic and nonsemantic distinctiveness. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 8, (pp.81-87).
- Hydén H. Aspectos bioquímicos y moleculares del aprendizaje y la memoria. (Traducido por JL Díaz) *Neurología, Neurocirugía Psiquiatría* 1968;9: (pp.199–238).
- Jacoby, L. L. &Whiterspoon, D. (1982).Remembering without awareness. *Canadian Journal of Psychology*, 36, (pp.300-324).
- Jaeggi, S., Buschkuehl, M., Jonides, J & Shah, P. (2011). *Short and long-term benefits of cognitive training*. Durham, NC: Duke University Medical Center.
- Jaeggi, S., Studer-Luethi, B., Buschkuehl, M., Su, Y., Jonides, J. &Perrig, W.(2010). The relationship between n-back performance and matrix reasoning-implications for training and transfer. *Intelligence* 38 (pp.625-635).
- James, W. (1890/1989). *Principios de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1890).
- Johnson, M. K. & Hasher, L. (1987).Human learning and memory. *Annual Review of Psychology*, 38, (pp.631-668).
- Kandel, E. (2011) *In search of Memory: The new science of Mind*. Presentado en Learning and the Brain Symposium. Abril, New York.
- Kaplán, A. (2008). Clarifyin Metacognition, Self-Regulation, and Sel-Regulated Learning: What`s the purpose? *Educational Psychology Review* 20 (pp. 477-484).
- Kimble, A. (1992) . *Fundamentos de psicología general*. México, D.F. Limusa.

- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1980). Semantic memory: A tutorial. En T. D. Nickerson (Ed.). *Attention and performance VIII* (pp 595-620). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kinzie, M.B. (1990). *Requirements and benefits of effective interactive instruction: learner control, selfregulation, and continuing motivation*. Educational Technology Research and Development, 38, (pp.1-21).
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje: Principios y Aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of Working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14 (pp.317-324).
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of adult Education: from pedagogy to Andragogy*. New York Cambridge Books.
- Koshmanova, T. (2007). Vygotskian Scholars. Visions and implementation of Cultural-Historical Theory. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (pp. 61-95).
- Krätzig, G. P. y Arbuthnott, K. D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), (pp.238-246).
- Laing, M. (2001). Teaching learning and learning teaching: An introduction to learning styles. *New Frontiers in Education*, 31(pp. 463- 475).
- Liberman, A. M., Delattre, P., & Cooper, F. S. (1952). The role of perception stimulus-variables in the perception of unvoiced stop consonants. *American Journal of Psychology*, 65, (pp.497-516).

- Lindsay, H. y Norman, D. A. (1983). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Tecnos.
- Loftus, E. F. (1980). *Memory*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España. *Revista Complutense de Educación* 4 (pp.89-117). Madrid. Universidad Complutense.
- Ludojoski, R. L. (1978). *Antropología o educación del hombre*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Luque T. (1996). Entrenamiento de la memoria implícita en los niños con discapacidades en el aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*.18 (pp. 279-290).
- Luque T. (1996). Entrenamiento de la memoria implícita en los niños con discapacidades en el aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*.18 (pp. 279-290).
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., y Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self- regulation. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self- regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn, pp. 39- 65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markus, H., y Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the.
- Martí Puig, M. (2006). *La educación de adultos en Europa*. Tesis doctoral. Extraído de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0301107-112833> el 10 de agosto de 2010.

- Martín, J. y McLellan, A. (2008). The Educational Psychology of Self-Regulation: A Conceptual and Critical Analysis. *Studies in Philosophy and Education*, (27), 6, (pp. 433-448).
- McCombs, B. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn, pp. 67- 123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCombs, B.J. y Marzano, R.J. (1990). Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, (pp.51-69).
- McCombs, B.J. y Whisler, J.S. (2000). *La clase y la escuela centrada en el aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- McGaugh JL, Drucker-Colín R. *The Neurobiology of Sleep and Memory*. New York: Academic Press; 1975.
- McGeoch, J. A. (1932). Forgetting and the law of disuse. *Psychological Review*, 39, (pp.352-370).
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- Messick, S. (1970). The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction: Assessing possible, Not Just Intended, Outcomes. En W.C. Whitrock y D.E. Wiley (Eds), *The Evaluation of Instruction: Issues and problems*. Nueva York Holt. Rinehart y Winston.
- Meyer, D. E. & Schvaneveldt, R. W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90, (pp.227-234).

- Mezirow, J. (1994). Transformaciones en la educación y aprendizaje adultos en Sáez J. y Palazón, F. *La educación de adultos ¿una nueva profesión?*. Valencia. Nau Llibres.
- Middleton, J.Edwads.D. (1992) . Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y el olvido. México, D.F. Paidos.
- Middleton, J.Edwads.D. (1992). Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y el olvido. México, D.F. Paidos.
- Miguelés, M., García, B, (1997). Dependencia del contexto ambiental en la memoria: una revisión crítica. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 50 (1). (pp.113-125).
- Miller, A. (1991). Personality Types, Learning Styles and Educational Goals. *Educational Psychology*, 11 (3), (pp.217-237).
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychology Review*, (pp.63, 81-97).
- Mitchell, H. (1984). Introducción a la memoria humana. Mexico, D.F.: Trillas.
- Mithy, L. H. y Renzulli, J. S. (1984). Learning Style Preferences: A Practical Approach for Classroom Teachers. *Theory Into Practice*, 23, (pp.144-150).
- Montague, W. E., Adams, J.A. & Kiess, H. O. (1966). Forgetting and natural language mediation. *Journal of Experimental Psychology*, 72, (pp.829-833).
- Moray, N., Bates, A., & Barnett, R. (1965). Experiments on the four-eared man. *Journal of the Acoustic Society of America*, 38, (pp.196-201).

- Murdock, B. B., Jr. (1962). The serial position effect of free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 64, (pp.482-488).
- Myers, D. (1994). *Psicología*. Madrid, España: Medica Panamericana.
- Naus, M. J. & Halasz, F. G. (1979). Developmental perspectives on cognitive processing and semantic memory. En L.S. Cermak & F. I. M. Craik (Eds.). *Levels of processing in human memory* (pp. 259-288).
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Neisser, U. (1982). *Memory observed*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Norman, D. (1988). *El procesamiento de la información en el hombre*. México, D.F.: Paidós.
- Norman, D. A. (1976). *Memory and attention*. New York: Wiley.
- Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*, (pp.17-38). Madrid: Pirámide.
- Olton, D. S., Collison, C., & Werz, M. A. (1977). Spatial memory and radial arm maze performance of rats. *Learning and Motivation*, 8, (pp.289-314).
- Ostrosky- Solís, F. & Lozano, A. (2006). Digit Span: Effect of education and culture. *International Journal of Psychology*, 41- 5, (pp. 333-341).
- Owens, J. & Bower, G. H. & Black, J. B: (1979). The 'soap opera' effect in story recall. *Memory and Cognition*, 7, (pp.185-191).
- Paivio, A. M. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, (pp.241-163).

- Paivio, A. M. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Pajares, F. (1996). *Currents directions in self-efficacy research*. documento presentado en la reunión anual de la AERA. New York. American Educational Research Association.
- Pask, G. (1988). Learning Strategies, Teaching Strategies and Conceptual or Learning Styles. En R.R. Schmeck (Ed). *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York. Plenum.
- Patrick, H. y Middleton, M. (2002). Turning the Kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37 (1), (pp.27-39).
- Perea Quesada, R. y López-Baraja, E. (1992). *Metodología de la educación de Adultos*. UNED.
- Perfetti (Eds.). *Interactive processes in reading* (pp 107-129). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Perner, J. (2000). Memory and Theory of Mind. En E. Tulving & F. Craik (Eds.). *The Oxford Handbook of Memory* (pp. 297-314) New York: Oxford University Press.
- Perry, N.E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, (pp.715-729).
- Pintrich, P.R, Smith, D., García, T. y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. And Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Pintrich, P.R. (2000). Educational Psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, (pp.221-226).

- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*, (pp. 452-502). Academic Press.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: complex, long term and thorough social. *Educational Psychologist*, 34 (pp. 207-212).
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of Reading: The nature of constructively responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pribram KH. The Cognitive Revolution and Mind/Brain Issues. *American Psychologist* 1986;41(5):507–520.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (1993). *El LASSI: una escala para evaluar estrategias de aprendizaje*. Comunicación presentada al III Congreso INFAD. León.
- Puustinen y Pulkkinen (2001). Models of Self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal Educational Research*, 45 (pp. 269-286).
- Quarterly*. Extraída de <http://www.articlearchives.com/education-trainin/education-systems-institutions-early/1604589-1.html> el 17 de junio de 2010.
- Ramachandran VS, Blakeslee S. *Phantoms in the brain*. Nueva York: William Morrow; 1998.
- Rechea, C., y Ponte, C. (1992), El efecto de característica y la práctica en tareas híbridas de búsqueda visual y en la memoria. *Revista de Psicología general y aplicada* 45 (pp. 5-12).

- Rechea, C., y Ponte, C. (1992), El efecto de característica y la practica en tareas híbridas de búsqueda visual y en la memoria. *Revista de Psicología general y aplicada* 45(pp. 5-12).
- Reiff, J. C. (1992). *Learning Styles*. Washington. DC: NEA. Professional Library.
- Reisberg D. *Cognition.Exploring the science of the mind*. Nueva York: WW Norton; 1977.
- Renzulli, J.S. y Smith, L. H. (1978). *Learning, Style Inventory: a measure of student preference for instructional tecniques*.Mansfield, CO: Creative Learning Press, Inc. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa*. A Coruña. Netbiblo.
- Reynolds, W.M. y Miller, G.E. (2003). Current perspectives in educational psychology. En Reynolds, W.M. y Miller, G.E (Eds), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7.pp.3-20). Hoboken, NJ: Wiley.
- Richardson-Klavehn, A. y Bjork, R. A. (1988).Measures of memory.*Annual Review of Psychology*, 39, 475-543.
- Roces, C., Tourón, J. y González Tórrres, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16, (pp.347-366).
- Rochera, M. y Naranjo, M. (2007). Fostering self-regulated learning in an assessment situation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 13 (5), (pp. 805-824).
- Rogers, Carl, (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento*. Barcelona. Paidos.

- Románs, M. y Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona. Paidós.
- Rosenzweig MR. Experience, memory, and the brain. *American Psychologist*, 1984;39:365–376.
- Rouces, C. y González Torres, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación del aprendizaje. En J.A. González Pienda y J.C. Núñez (Eds), *Dificultades de aprendizaje escolar* (pp.239-259). Madrid. Pirámide.
- Roy, J. (1987). *Mecanismos de la memoria*. México, D.F.: Trillas.
- Ruiz Vargas, J. M. (1994). *La memoria humana. Función y estructura*. Madrid: Alianza.
- Ruiz, V. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid, España.: Alianza Editorial.
- Rundus, D. & Atkinson, R. C. (1970). Rehearsal processes in free recall: A procedure for direct observation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 99-105.
- Rundus, D. (1971). Analysis of rehearsal processes in free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 89, (pp.63-77).
- Sanfeliu, M. Colbs (1991). Rol de memoria de trabajo en la facilitación léxica. *Revista de Psicología general y aplicada* 44. (pp. 395-404).
- Sanmartí, N. y Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (pp.59-77).

- Sarrate Capdevilla, M.L. y Pérez de Guzmán Puya, M.V.(2005).Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro.*Revista de Educación*, 336, (pp.41-57).
- Schacter DL. *Forgotten ideas, neglected pioneers: Richard Semon and the story of memory*. Philadelphia: Psychology Press; 2001.
- Schacter DL. *Searching for memory: the brain, the mind, and the past*. Nueva York: Basic Books; 1996.
- Schacter, D. L. (1999).*En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Barcelona: SineQuaNon.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning Styles of College Students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual Differences in Cognition*. Nueva York: Academic Press.
- Schooler, J. W., Gerhard, D. & Loftus, E. F. (1986).Qualities of the unreal.*Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12,(pp.171-181).
- Schraw, G. e Impara, J.C. (Eds). (2000). *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1998). *Sel-regulated Learning: Fron teaching to self-reflective practice* .New York: Guilford.
- Sebastián, M. (1983) *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid, España: Alianza.
- Sebastián, M. (1983) *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid, España: Alianza.

- Serrano, F.J. (1994). *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares*. Tesis doctoral inédita.
- Shell, D. y Husman, J. (2008). Control, Motivation, Affect, and Strategic Self-Regulation in the College Classroom: A Multidimensional Phenomenon. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), (pp.443-459).
- Spear, N. E. (1971). Forgetting as retrieval failure. En W. K. Honig & H. P. R. James (Eds.). *Animal memory* (pp 47-114). New York: Academic.
- Sperling, G. (1967). Successive approximations to a model for short-term memory. *Acta Psychologica*, 27, (pp.285-292).
- Sporer, S. L. (1991). Deep-deeper-deepest? Encoding strategies and the recognition of human faces. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 17, (pp.323-333).
- Squire LR, Kandel ER. *Memory. From mind to molecules*. Owl Books; 2000.
- Squire LR. Memory Systems of the Brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology Learning Memory* 2004;82: (pp.171–177).
- Squire, L. R. (1986). Mechanisms of memory. *Science*, 232, (pp.1612-1619).
- Squire, L. R. (1995). Declarative and nondeclarative memory: multiple brain systems supporting learning and memory. En D. L. Schacter & E. Tulving (Eds.). *Memory systems 1994* (pp.203-231). Massachusetts: M. I. T. Press.
- Sternberg, R. J. (1992). Thinking styles and testing. Bridging the gap between ability and personality assessment. En R.J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.). *Intelligence and personality*. Nueva York. Cambridge. University Press.
- Sulin, R. A. & Dooling, D. J. (1974). Intrusion of a thematic idea in retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, 103, (pp.255-262).

- Tarpy. (1995). *Aprendizaje y teorías de la investigación contemporánea*. México, D: F: McGraw Hill.
- Thompson RF, Madigan SA. *Memory: The Key to Consciousness*. Princeton: Princeton University Press; 2007.
- Tolman, E. C., Ritchie, B. F. & Kalish, D. (1946). Studies of spatial learning: II. Place learning vs response learning. *Journal of Experimental Psychology*, 36, 221-229.
- Torrance E.P. y Rockenstein Z.L. (1988). Styles of Thinking and Creativity. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. (pp.275-290). Nueva York: Plenum.
- Torrano Montalvo, F., y González Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (pp.1- 34).
- Tulving E, Craik FIM (editores). *The Oxford Handbook of Memory*. Nueva York: Oxford University Press; 2000; (pp.33–43).
- Tulving, E. & Madigan, S. (1970). Memory and verbal learning. *Annual Review of Psychology*, 21, (pp.437-484).
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving & W. Donaldson (Eds.). *Organization of memory* (pp.381-403). New York: Academic.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press/Oxford University Press.
- Tulving, E. (1987). Multiple memory systems and consciousness. *Human Neurobiology*, 6,(pp.67-80).

Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on Young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, (pp.410-441).

Underwood, B. J. (1957). Interference and forgetting. *Psychological Review*, 64, (pp.48-60).

Underwood, B. J. (1969). Attributes of memory. *Psychological Review*, 76, 559-573.

Underwood, B. J. (1983). *Attributes of memory*. Glenview, Ill: Scott-Foresman.

Vigotsky, L (1983). *Problemas del desarrollo de la psique*. Obras completas. Tomo III. Madrid. Aprendizaje Visor.

Villanueva, P. (1994). *La educación de adultos hoy*. Valencia. Promolibro.

Watkins, M. J. (1974). When is recall spectacularly higher than recognition. *Journal of Experimental Psychology*, 102, (pp.161-163).

Weinstein, C.E., Husman, J. y Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus of learning strategies. En M. Boekaerst, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp.728-748). San Diego, CA. Academic Press.

Weinstein, C.E., Schulten, A.C. y Palmer, D.R. (1987). *LASSI: learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H. y H. Publishing.

Whittaker, J. (1987). *Psicología*. Mexico, D.F. Interamericana.

Whittaker, J. (1987). *Psicología*. Mexico, D.F. Interamericana.

Wingfield, A. &Bymes, D. L. (1981). *The psychology of human memory*. New York: Academic.

- Wingfield, A. (1988). *Psicología y memoria Humana*. México, D.F. Trillas.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in sel-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, (pp.173-187).
- Winne, P.H. y Jamieson-Noel, D. (2003). Self – regulating sutdying by objectives for learning: Students reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28, (pp.259-276).
- Winne, P.H. y Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp.531-566). San Diego CA. Academic Press.
- Winne, P.H., Jamieson-Noel, D. y Muis, K.R. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. En P.R. Pintrich y M.L. Maehr (Eds), *Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods* (Vol. 12, pp.121-155). Greenwich, CO: JAI Press.
- Wixted JT. The psychology and neuroscience of forgetting. *Annual Review Psychology* 2004;55: (pp.235–269).
- Wood, F., Taylor, B., Penny, R. & Stump, D. (1980). Regional cerebral blood flow response to recognition memory versus semantic classification tasks. *Brain and Language*, 9, (pp.113-122).
- Woodward, A. E. Jr., Bjork, R. A. & Jongeward, R. H. Jr. (1973). Recall and recognition as a function of primary rehearsal. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, (pp.608-617).
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practise* (pp.1-19) New York: Guilford.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts; P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA. Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed), *The pursuit of excellence Through education* (pp.85-110). Mahwah, NJ:Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learners: An overview. *Theory into Practice*, 41, (pp.64-72).

ANEXOS

ANEXO Nº I. CARTA DE AGRADECIMIENTO.

FRANCISCO RAMÓN BALLESTEROS RUEDA

C/ Martínez de la Rosa, nº 27, bloque 3º. 5º G

48003 Gernade

carta de agradecimiento

Como sabéis, estoy realizando un estudio, que acabará convirtiéndose en una tesis doctoral sobre un programa de autorregulación de las técnicas de estudio. Para que pueda terminar la última fase de mi trabajo de investigación, necesito contar con vuestra ayuda.

Para poder desarrollar mi investigación es importante que cumplimentéis un cuestionario. La información que se recoja en el mismo será muy valiosa para la investigación, motivo por el que os ruego que respondáis con total sinceridad y con mayor interés posible.

Ante todo darles las gracias por querer participar en esta investigación en la que tendrán que responder a un cuestionario de 19 ítems sobre técnicas de estudio; la finalidad de esta investigación es ayudarles en la formación, conocimiento y autorregulación de las técnicas de estudio. El programa tendrá una duración de 10 semanas repartidas en 20 sesiones de trabajo en la que habrá distintas fases:

- a. Una primera fase en la que tendrían que contestar a un cuestionario (fase de pre-test),
- b. Una segunda fase donde se realizaría una intervención de autorregulación del aprendizaje apoyándonos en las cartas a Gervasio (programa que más adelante les explicaré).
- c. Y una tercera fase donde se les volvería a pasar el cuestionario. (fase de post-test),

La información obtenida a través de este cuestionario se atenderá a las normas éticas que exigen a cualquier investigación científica. Cuando la investigación haya finalizado, todo el que lo desee tendrá a su alcance la posibilidad de consultar las conclusiones obtenidas.

Ante todo mostrarles mi más sincero agradecimiento por participar en esta investigación.

autoimpuestas				
10.- Creo que las autometas impuestas son posibles de conseguir				
11.- Entiendo que las autometas impuestas son susceptibles de lograrse a corto plazo				
12.- Creo tener capacidades para superar los estudios en los que me he matriculado				
13.- Estoy convencido de que puedo realizar la tarea que me propongo, aunque aparezcan dificultades				
14.- Cuando realizo una tarea descubro en mí sentimientos de...				
Tristeza				
Ansiedad				
Felicidad				
Depresión				
15.- Cuando tengo que realizar tareas relacionadas con mis estudios...				
Recojo por escrito las metas que persigo				
Reviso con frecuencia las metas escritas				
Realizo los pasos específicos para lograr las metas que me he propuesto				
Compruebo si los pasos que exigen las tareas se realizan adecuadamente				
16.- Modifico las metas, si con ello mejoro				
17.- Elaboro un calendario para registrar todas las actividades y fechas de entrega y exámenes				
18.- Realizo las tareas de estudio en el momento del día más adecuado a mis circunstancias				
19.- Estudio en un lugar...				
Bien aireado				
Bien iluminado				
Sin ruidos				
Con el mobiliario adecuado				
Con todos los materiales que necesito				

ANEXO Nº3. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

1
2
3 **MOD.** Buenas tardes. Antes de nada, quería comenzar manifestando mi
4 agradecimiento por haber querido estar aquí, esta tarde, respondiendo a la
5 convocatoria que os ha realizado Ramón para seguir avanzando en el trabajo de
6 investigación que está llevando a cabo y en el que, como bien sabéis, porque lo habéis
7 ido viviendo a lo largo de estos últimos meses, vosotros y vosotras tenéis habéis tenido
8 un papel fundamental. Ésta va a ser la última fase de vuestra colaboración en este
9 trabajo. Insisto en volver a daros las gracias por vuestra participación. ¿Qué es lo que
10 vamos a hacer ahora? No vamos a rellenar ningún cuestionario más. Ya habéis
11 rellenado dos y no son necesarios más. Ahora de lo que se trata es sólo de que
12 hablemos con sinceridad y desde la perspectiva en la que lo ha visto cada uno, cada
13 una, de los que estáis aquí, sobre la intervención que Ramón ha seguido con vosotros
14 para haceros un poco mejor estudiantes. Yo os voy a plantear algunas cuestiones,
15 sobre todo para comenzar el diálogo, pero después podemos ir siguiendo el debate
16 por donde vaya discurriendo. Porque lo verdaderamente importantes es que podáis
17 hablar con libertad, refutando los comentarios y opiniones de los demás, si con alguno
18 no estáis de acuerdo, o haciendo vuestras propias matizaciones. Pues, bien, si os
19 parece, vamos a comenzar con una primera cuestión y a ver quién quiere romper el
20 hielo.

21
22 **MOD.** Todos sois alumnos y alumnas de este centro. Estáis matriculados en alguna de
23 las enseñanzas de este centro de adultos. ¿Podrías decirme por qué?

24
25 **EOI01.** Yo mismo comienzo. Yo estoy aquí por una razón muy sencilla. Si no aprendo
26 idiomas, no tengo posibilidades de progresar en mi empresa. Con el tiempo los
27 idiomas han cobrado mucha importancia en la empresa en la que trabajo y, en una
28 ocasión en la que me presenté a un ascenso –eso fue no hace mucho-, me dijeron que
29 no me daban el puesto porque no sabía inglés. Bueno, sabía algo, lo que había
30 aprendido en el instituto, pero no lo que ellos necesitaban. Era ya la segunda vez que

31 me negaban un ascenso y me prometí a mí mismo que aprendería idiomas como
32 fuese.

33

34 ESA03. Yo vengo porque estoy sola en casa y ahora es cuando tengo tiempo para
35 aprender. Hace un año que se murió mi marido y la casa se me venía encima y mis
36 hijas me dijeron que me tenía que entretener en algo y que me fuera al centro de
37 adultos, que allí me entretendría. Y aquí estoy. Y muy contenta.

38

39 ESA01. Yo vine por primera vez al centro de adultos porque me trajo mi hija. Casi lo
40 mismo que lo que ha dicho la compañera. Si no llega a ser por ella, yo no estoy aquí.
41 Pero ahora, la verdad sea dicha, no lo dejo por nada. Estoy aprendiendo tanto, que me
42 siento mucho mejor. Hasta más joven y con menos arrugas.

43

44 ESA07. Yo estoy aquí porque necesito sacarme el título de graduado. Llegué a España
45 hace cosa de un año y enseguida me di cuenta de que sin una titulación no podía llegar
46 a conseguir un buen empleo. Ahora mismo estoy trabajando en algo que no me gusta,
47 pero no me queda más remedio que aceptarlo si quiero tener algunos ingresos. Quiero
48 creer que si obtengo el título de educación básica podré tener más y mejores opciones
49 laborales. Eso es lo que me mueve a estar aquí.

50

51 EOI02. Bueno, hablo ahora yo, si os parece. Yo estoy aquí también, como ha dicho el
52 compañero, porque necesito aprender idiomas para mi trabajo. Vamos, yo no es que lo
53 necesite ahora mismo para mejorar en mi trabajo, pero creo que más tarde o más
54 temprano lo voy a necesitar. Además, he salido de viaje en alguna ocasión y una,
55 cuando está fuera de España, es cuando se da cuenta de que sin idiomas no vas a
56 ninguna parte. No disfrutas igual ni de lo que ves ni de la gente.

57

58 ESA04. Vamos a ver, yo vengo porque me gusta aprender. Y la pena que siempre he
59 tenido encima es que no he podido aprender cuando era chica, porque en mi casa las
60 mujeres se tenían que dedicar a las tareas de la casa y los hombres a trabajar en la
61 calle. Y ahora que tengo tiempo, que ya no tengo que estar pendiente de nadie, nada

62 más que de mi marido, me vine aquí. Y digo lo mismo que ella, que aquí me encuentro
63 muy bien.

64

65 ESA05. Yo estoy viuda y lo mismo que ésta me vengo aquí a aprender lo que no puede
66 aprender cuando era joven. Como aquí nos vemos algunas que somos amigas, me
67 gusta venir. Me entretengo.

68

69 MOD. Alguno más quiere hablar. No lo habéis hecho todos, pero como va a ver más
70 preguntas... Como queráis.

71

72 EOI03. Venga, que yo no me quiero quedar sin decir por qué estoy aquí. Me da un
73 poco de vergüenza hablar y no me expreso bien. Perdonadme. La cuestión es que yo
74 tengo a mi hija estudiando en el colegio San Roque, de aquí, del pueblo. Y yo siempre
75 he intentado ayudar a mi hija en sus estudios, en todas las asignaturas. Me ha costado
76 trabajo, porque a veces me tenía que estudiar yo antes lo que después le explicaba,
77 pero más o menos podía echarle una mano y corregirle lo que iba haciendo. Pero
78 desde que ya ha empezado a estudiar inglés no puedo ayudarla. Y a ella le cuesta un
79 poco los idiomas. Como es una materia nueva, me estoy dando cuenta de que le está
80 costando un poco. Yo quería ayudarla también en los idiomas, como he hecho y hago
81 con las otras materias, cuando lo necesita, pero yo no estudié inglés en mis años de
82 estudiante o si estudié algo, ya no recuerdo casi nada. Y por eso he decidido venir a
83 este centro a formarme en idiomas. Ahora me estoy dando cuenta de que no es nada
84 fácil. Por lo menos para mí. Pero me puedo poner a la par con mi hija a estudiar y las
85 dos aprendemos casi a la vez. Puedo ayudarla y ya con eso creo que vale la pena el
86 esfuerzo que estoy haciendo.

87

88 ESA04. Tiene mérito lo que haces, mujer. Ojalá yo hubiera podido hacer esto cuando
89 mis hijos estaban en la escuela. Como no sabíamos nada, porque no estudiábamos
90 como ahora, no podíamos ni ayudarlos a hacer los deberes. Y a lo mejor por eso
91 tampoco han estudiado como tenían que haber estudiado ni han valorado los estudios
92 como los tenían que haber valorado. Yo les digo a mis hijos que si hubieran estudiado a

93 lo mejor ahora estarían dedicados a otra cosa. Pero... por lo menor ahora veo que mis
94 nietos estudian y son buenos estudiantes.

95

96 ESA02. Para no quedarme sin responder a esta cuestión yo también diré que vengo
97 aquí, primeramente, porque me gusta estudiar. A lo mejor más que estudiar, es que
98 me gusta aprender. Yo, en mi casa, siempre he leído todo lo que ha caído en mis
99 manos. No he tenido muchos libros, pero cuando entraba alguno que me gustaba, me
100 lo leía de cabo a rabo. Y siempre me ha gustado ver los documentales que echan en la
101 tele, más que las novelas o los programas esos basuras que echan ahora a todas horas.
102 Y ahora que tengo tiempo por la tarde, porque hasta ahora he tenido que estar, como
103 aquel que dice, echando una mano en el negocio familiar, he decidido venirme aquí
104 para seguir aprendiendo y, si se puede, conseguir el título de graduado, que no
105 escondo que me gustaría poder conseguirlo, aunque sé que no es fácil, porque los
106 exámenes que ponen no son fáciles. Pero lo voy a intentar. ¿Qué digo más?

107

108 MOD. Ya lo has dicho y lo has dicho muy bien. Perfecto. Creo que faltas tú, ¿verdad?
109 ¿Quieres responder a esta cuestión?

110

111 ESA06. Venga, vamos. Yo también. Además, como estoy en minoría, porque aquí la
112 mayoría son mujeres, no me voy a quedar callado. No voy a decir nada que no se haya
113 dicho ya. Es lo que pasa por hablar el último. Yo estoy ahora mismo en el paro. En mi
114 casa la que trabaja es mi mujer y gracias a su trabajo estamos saliendo adelante. Yo he
115 trabajado muchos años en la construcción, pero cuando llegó la crisis me vi en la calle
116 y todavía no he podido encontrar nada. Cuando llevas muchos días así, los días se te
117 hacen eternos, te deprimas, pierdes la noción del tiempo, te ves muy mal, yo creo que
118 hasta me deprimos a veces de verme así. Mis hijos son los que me dijeron: “papá,
119 apúntate a clases en el centro de adultos”. Yo no sabía para qué me iba a servir estar
120 aquí. Para lo que yo he estado haciendo hasta ahora no me hacía falta aprender más
121 de lo poco que aprendí cuando estuve en la escuela. Pero, ¿a dónde voy sin estudios?
122 Si hoy hasta para ser barrendero te piden un título. Vas al INEM y como no tienes nada
123 ni sabes hacer nada, porque no has estudiado nada, no te sale nada. Parece que con el
124 título de graduado podría tener más opciones o por lo menos podría hacer otros

125 estudios de FP y a partir de ahí podría buscar trabajo en otro sector. A mí ahora no se
126 me caen los anillos por tener que estudiar. La gracia es que son mis hijos los que me
127 echan una mano, cuando lo necesito.

128

129 ESA01. Verás como sí que esto te ayuda a salir adelante. Si es que como la mayoría de
130 los que estamos aquí no hemos estudiado cuando podíamos haber estudiado, hemos
131 tenido que venir ahora, algunas ya con más años que arrugas, a hacer lo que no
132 pudimos o no quisimos o no nos dejaron hacer cuando teníamos que haberlo hecho.
133 En mis tiempos es que no se podía. Es que no había niñas en el colegio. Nos
134 dedicábamos a las tareas del hogar. Así que ahora estamos haciendo muchas lo que no
135 nos dejaron hacer de niñas. Y menos mal que por lo menos ahora lo podemos hacer.

136

137 MOD. Más o menos todas y todos habéis ido diciendo las razones por las que estáis
138 aquí. Y, por cierto, os agradezco vuestra sinceridad, porque algunos habéis comentado
139 cuestiones muy personales que estoy seguro que no son fáciles de digerir. Pero estáis
140 aquí, en el SEP La Vega, como alumnos y alumnas de este centro. Una vez aquí, os
141 preguntaría: ¿cómo estáis llevando vuestros estudios? Me gustaría saber si os está
142 costando mucho trabajo seguir las enseñanzas en las que estáis matriculados. ¿Qué
143 me decís a esto?

144

145 ESA04. Pues, ya verás. Yo me he pasado... yo que sé cuántos años sin ir a la escuela. A
146 mí sí me está constando bastante. No me entero de las cosas ni a la primera, ni a la
147 segunda... A veces no me entero de nada.

148

149 ESA05. A mí también. A mí también me cuesta un poco. Yo tampoco fui a la escuela y
150 ya no tengo la cabeza como la tenía cuando era joven, que pillaba las cosas al vuelo.
151 Ahora me veo con muchas dificultades para aprender. ¡Cómo va a ser igual que cuando
152 eres joven!

153

154 EOI01. Bueno, a mí los idiomas no se me han dado muy bien. Siempre me han costado
155 trabajo. No hemos estado acostumbrados a los idiomas y eso ahora se nota. Pero la
156 verdad es que creía que me iba a resultar más difícil y hasta pensé que a lo mejor lo iba

157 a tener que dejar. Pero no. Me estoy defendiendo y creo que no me está yendo mal
158 del todo.

159

160 EOI02. A mí no me está costando tanto como me pensaba. Yo me sorprendo de lo bien
161 que me voy defendiendo. También es verdad que porque me pongo a estudiar todos
162 los días, aprovechando los ratos que me quedan libres después de hacer las tareas de
163 casa. Pero, como me gusta, me pongo y voy llevando al día el estudio.

164

165 EOI03. Mi hija se ríe cuando me ve estudiando lo mismo que ella. Yo estoy estudiando
166 para echarle a ella una mano, más que nada, pero a veces es ella la que me la tiene
167 que echar a mí, porque de vez en cuando me tropiezo con algo que me cuesta trabajo
168 y... que me tiene que ayudar ella para salir adelante. Pero, vamos, más o menos, yo
169 creo que también me defiendo. No sé, a lo mejor es que yo misma pensaba que esto
170 iba a ser más complicado, o es que también los profesores que tenemos son muy
171 buenos explicando y nos lo ponen fácil. Todo un poco. De todos modos, lo que Ramón
172 nos ha ido diciendo a mí, por lo menos, me ha servido de mucho, me ha ayudado a
173 llevar mejor los estudios.

174

175 ESA03. Bueno, si no llega a ser por todo lo que hemos aprendido con Ramón yo no
176 saco las notas que he sacado.

177

178 ESA02. A mí también me ha servido mucho.

179

180 MOD. Si os parece, antes de introducimos en la intervención que ha seguido Ramón
181 con vosotros, como os voy a preguntar sobre eso un poco, ahora después, me gustaría
182 que los que aún no habéis hablado podáis decir lo que queráis sobre la pregunta que
183 os he formulado.

184

185 ESA03. Yo me voy haciendo lo que puedo. Claro que me cuesta. Antes, al principio,
186 nada más llegada al centro me costaba más que ahora. Si yo no sabía estudiar, ¡cómo
187 no me iba a costar trabajo! Pero ahora creo que como ya llevamos más meses a
188 cuestras es como si lo viera todo más fácil.

189

190 ESA07. Yo acudí al centro con una cierta preocupación por saber si iba a poder
191 comprender bien los contenidos a estudiar. Vengo de otro país, de otra cultura, y
192 aunque sean culturas hermanas, hay diferencias que a veces se notan más en
193 contextos como éste que en otros escenarios. Yo no había estudiado, por ejemplo, la
194 historia de España; algo sabía, como es lógico, porque la historia de mi país no se
195 puede explicar sin el influjo español, pero hay otros muchos episodios que los estoy
196 descubriendo ahora, gracias a las clases que aquí estoy recibiendo, por ejemplo. Y lo
197 cierto es que con las claras nociones y explicaciones que se nos ofrecen y,
198 últimamente, con el programa que hemos estado trabajando con Ramón, me está
199 resultando mucho más fácil.

200

201 ESA02. A mí me gusta aprender, pero también me ha costado lo mío. Menos mal que
202 los profesores son tan buenos que nos explican las cosas las veces que hacen falta
203 hasta que las pillamos. A mí si no fuera porque me lo explican todo una vez y otra, no
204 me enteraría bien de algunas cosas. Bueno, y porque lo que nos ha enseñado a hacer
205 Ramón también me ha ayudado mucho a que pueda estudiar mejor.

206

207 ESA06. Yo me voy defendiendo bien, a pesar de que hace ya mucho tiempo que dejé
208 los estudios, como nos ha pasado a todos los que estamos aquí. A mí algunas cosas me
209 cuestan más trabajo que otras. Las matemáticas se me dan peor. La lengua me gusta
210 más. Y la historia. Y lo que nos ha enseñado Ramón también me ha ayudado mucho. Le
211 ha servido hasta a mis hijos, porque como ahora la gente joven tampoco sabe estudiar,
212 he aprovechado las sesiones que nos ha ido dando Ramón para hablar con mis hijos
213 sobre cómo tienen que planificar su estudios, las técnicas de estudios y casi todo lo
214 que hemos trabajado con él.

215

216 ESA01. Pues a mí me está costando más ahora que al principio. Es que las primeras
217 semanas veíamos cosas muy fáciles, pero las que hemos ido viendo después se me han
218 puesto más cuesta arriba. Y porque Ramón me ha enseñado, bueno, a todos, a
219 estudiar mejor... Si no, yo no sé cómo iba a haber hecho yo las cosas que he hecho
220 aquí.

221

222 ESA06. Pues, sí, si no es por eso, yo creo que nos hubiera costado a todos mucho más.

223 A mí, por lo menos, me ha servido mucho.

224

225 MOD. Responedme ahora con sinceridad, ¿vale? Yo sé que más o menos a todos y a

226 todas os está yendo bien, ¿verdad?, en los estudios que estáis haciendo. Pero...

227 ¿estabais convencidos de que os iba a ir bien o creíais que no aguantaríais mucho

228 aquí?

229

230 ESA03. Pues mira, yo eso ni me lo planteé cuando llegué aquí. Yo tenía que ocupar mi

231 tiempo en algo y me vine aquí para aprender. Digo yo que algo tendría que aprender,

232 por poco que fuera. Como de aquí no te echan, pues aquí sigo. No me va mal, la

233 verdad, y ahora me veo mejor que al principio, porque no es lo mismo cuando llegas la

234 primera vez que cuando ya llevas más tiempo, pero yo ya, con mi edad, no tenía nada

235 que perder. Si me iba bien, bien; y si no, pues qué le vamos a hacer.

236

237 ESA05. Lo mismo digo yo. Yo también me decía que menos de lo que ya sé no iba a

238 saber y que algo acabaría aprendiendo, por lo menos para poder tener la cultura que

239 no pude recibir cuando fue niña. Yo también vine convencida de que de aquí sólo iba a

240 salir sabiendo más de lo que sabía cuando llegué. Y es que es así. Yo que sé las cosas

241 que llevamos ya trabajadas. Unas mejor que otras, pero hemos aprendido, yo al

242 menos, un montón de cosas.

243

244 ESA01. Mira, yo no estaba muy convencida de querer estar aquí. Me trajo mi hija,

245 como he dicho antes, así que si me tenía que volver a mi casa, me iba sin problemas;

246 es lo que pensaba. Pero después de todo lo que llevo aquí vivido, no lo dejo. Me gusta

247 estar aquí y ya he visto que esto no es tan difícil. Vamos, es difícil, pero no como para

248 dejarlo. Y menos ahora, que hemos aprendido mucho a estudiar mejor.

249

250 EOI01. La verdad es que yo no me lo había llegado a plantear así. Cuando te matriculas

251 en algo lo haces, vamos, digo yo, porque quieres sacarlo adelante. Yo iba con ese

252 pensamiento. Tengo que sacar esto como sea, porque es que lo necesito y si no lo saco

253 no voy a poder conseguir avanzar nunca dentro de mi empresa. La verdad es que
254 ahora no sé hasta dónde voy a ser capaz de llegar, pero yo no tengo ningún
255 pensamiento de abandonar, ni lo tuve cuando llegué ni ahora menos.

256

257 EOI03. Yo en alguna ocasión sí lo he pensado. Pero, vamos a ver, no tanto por los
258 estudios... Es que tienes que llevar una casa, unos hijos, unas obligaciones... y a veces
259 no sabes cómo llevarlo todo adelante. No es fácil estudiar cuando tienes unas
260 obligaciones que no puedes descuidar y que te ocupan la mayor parte de tu tiempo. Es
261 que yo no me puedo poner a estudiar hasta que en mi casa están todos cenados,
262 bañados y casi acostados. Y cuando no es por una cosa es por otra, pero siempre
263 tienes alguna cosa en la cabeza que te preocupa y la tentación de dejarlo la tienes. A
264 mí me anima mucho mi hija. Como sabe que estoy aquí más por ella que por mí, no
265 quiere que lo deje y aunque lo haya pensado, como he dicho, más de una vez, aquí
266 sigo.

267

268 EOI02. Sigo yo por seguir con lo que han dicho mis compañeros de idiomas. Yo creo
269 que, en alguna ocasión, sí he tenido la tentación de abandonar, pero ya ni me acuerdo.
270 Yo estoy haciendo todo lo que puedo por disfrutar de esto y por verle la vertiente
271 práctica a lo que hago. Me gusta lo que aprendo, me veo avanzar y ya estoy hasta
272 detrás de hacer algún viajecillo por el extranjero para poner en práctica todo lo que he
273 aprendido, porque es muy importante que lo practiquemos y en cuanto pueda lo hago.
274 Si estoy aquí es más que nada por eso, porque a mí no es que me haga una falta
275 inmediata saber idiomas, pero nunca viene mal.

276

277 ESA06. Yo tenía claro cuando llegué que de aquí no me iba a sacar nadie sin conseguir
278 el objetivo que me he propuesto. Que he podido tener la tentación de dejarlo, yo que
279 sé, no voy a decir que no, alguna vez estás más bajo de ánimo, con menos ganas,
280 tocado, y piensas que no merece la pena tanto esfuerzo. Pero lo bueno es que eso te
281 dura poco y sigues en el tajo. Yo es que, además, sin trabajar, ahora mi trabajo es sacar
282 adelante esto como sea. Y la verdad es que me siento bien con lo que estoy haciendo y
283 como lo estoy haciendo.

284

285 ESA04. Yo no lo he pensado nunca. Si yo estoy bien aquí. A mí me gusta venir. Si no se
286 me da bien, pues tampoco pasa nada. ¡Digo yo! Es que si vienes es para hacer lo que
287 puedas, no para irte como si nada por no saber algo.

288

289 ESA02. Yo no me lo he planteado nunca. Decidí venir y aquí estoy. Que a veces lo he
290 pasado mal porque no me entraban las cosas en la cabeza, pues no lo voy a negar.
291 Pero de ahí a querer dejarlo, que no, que a mí me gusta venir, siempre me ha gustado
292 y ahora menos lo dejaba.

293

294 ESA07. A mí no me había ido mal durante mi etapa como estudiante en mi país. Lo que
295 pasa es que no pude concluir los estudios primarios como hubiese sido mi deseo. Por
296 eso cuando decidí venir a este centro lo hice convencido de que podría conseguir lo
297 que me había propuesto.

298

299 MOD. Algo ya habéis ido diciendo en vuestras intervenciones, pero me gustaría que
300 ahora lo abordarais más explícitamente. Vamos a ver: ¿ha cambiado para vosotros
301 mucho vuestra vida por el hecho de estar aquí? No sé si se entiende bien lo que quiero
302 decir. Se trata de que me digáis si vuestra condición de alumnos y alumnas de este
303 centro, durante el tiempo que lleváis, ha sido muy significativo o no en vuestras vidas.
304 ¿Vale?

305

306 ESA05. Pues a mí sí me ha cambiado la vida. Claro que me la ha cambiado. ¿Cómo no?
307 Si yo estaba en mi casa más aburrida que... Y desde que vengo aquí por lo menos salgo,
308 estoy con otras personas, con amigas, me ayudan, yo no ayudo mucho porque no
309 estoy para ayudar. Pero aquí estoy muy entretenida, ya no sé qué haría si no viniese
310 todas las tardes. A mí esto que no me lo quiten que me dejan lista.

311

312 ESA01. A mí me pasa lo mismo, yo estoy muy bien aquí y ya cuento con que me vengo
313 aquí todas las tardes y aquí echo yo mi tarde, con las amigas y aprendiendo mucho. A
314 mí esto me da la vida. No lo dejaba por nada. Que luego llegan las vacaciones, las
315 tardes tan largas y no sabes qué hacer todo el día.

316

317 EOI03. Yo si no estuviera aquí seguramente estaría en mi casa liada con más temas de
318 la casa. Así que poder estar aquí me saca de mi rutina y me da la oportunidad de
319 meterme en otro ambiente, que a mí me gusta y que claro que me ha cambiado. Es
320 que me veo a veces como cuando iba al colegio, pero, claro, ya con unos cuando de
321 más años y ahora con más ganas. Es que lo sé que si no estuviera aquí claro que mis
322 tardes serían muy diferentes.

323

324 ESA07. Bueno, yo si no estuviera aquí seguramente estaría trabajando, porque no me
325 puedo permitir no emplear la tarde en algo que no sea trabajar, salvo que esté
326 haciendo lo que estoy haciendo aquí. Si no estuviera matriculado en este centro,
327 seguro que mis tardes serían muy diferentes. De hecho es lo que busco con lo que este
328 centro me está aportando: yo quiero tener la posibilidad de dar un cambio a mi vida,
329 radical, a partir de los estudios que estoy haciendo. Pero si ahora no estuviera aquí, sí,
330 mucho, claro que me cambiaría mucho mi día a día.

331

332 ESA06. Bueno, yo si no es por esto a lo mejor me estaría comiendo la cabeza, como se
333 dice vulgarmente, en mi casa. Ya veis, sin trabajar, todo el día metido en casa, a veces
334 solo, porque los niños se van al colegio, tu mujer se va a trabajar y tú te quedas
335 esperando que suene el teléfono alguna vez para ofrecerte algo, lo que sea, para
336 trabajar. Por eso a mí me viene muy bien poder estudiar por las mañana, repasar los
337 contenidos, hacer las tareas, organizarme y llevar al día mi trabajo. Estas últimas
338 semanas me ha venido muy bien hacer todo lo que nos ha dicho Ramón, porque me ha
339 servido mucho para organizarme. Yo, si no fuera por esto, seguramente estaría tocado
340 psicológicamente. A mí este curso es como si me diera ganas de vivir, le da sentido a lo
341 que hago, al día a día.

342

343 EOI02. Bueno, yo, la verdad, es que como no he dejado de estar matriculada en otros
344 cursos relacionados con mi trabajo, ya sé lo que es estar durante algún tiempo yendo a
345 clases y tener las tardes ocupadas en cuestiones como éstas. Por eso a lo mejor no he
346 notado tanto el cambio, porque no es la primera vez que sigo un curso o que estoy
347 matriculada en algo así. A lo mejor no durante tanto tiempo, porque aquí estás todo el
348 año, todo el curso, y yo cuando he estado matriculada en otras actividades no me ha

349 llevado tanto tiempo, pero la experiencia ya la conocía. No ha sido nueva para mí esta
350 experiencia.

351

352 EOI01. Yo lo cierto es que lo que estoy buscando aquí es, más que esto me haya
353 cambiado la vida, que me la acabe cambiando. No sé si me explico. Que sí, que venir
354 aquí todos los días claro que ya te cambia la vida, el día a día, porque tienes una
355 obligación de ser responsable con el compromiso que has adquirido de estudiar, de
356 acudir a clase, de traer hechas las tareas... Y si no estuviera aquí, pues seguramente
357 estaría haciendo otras cosas, seguro. O descansando en casa, porque después de estar
358 todo el día trabajando, no siempre tienes ganas de seguir trabajando, aunque esto sea
359 otro tipo de trabajo. Pero, vamos, que a mí lo que me gustaría es que esta experiencia
360 me abra la puerta de otras oportunidades. Es que además es lo que espero. Es lo que
361 me motiva.

362

363 ESA02. A mí sí me haría muy distintas mis tardes si no viniera aquí. Ahora mismo no
364 sabría decir qué estaría haciendo. A lo mejor me habría buscado otra cosa en la que
365 estar ocupada, porque yo no puedo estar todo el día metida en casa. Cuando llega el
366 frío y las tardes se hacen más cortas, pues no te voy a decir que no se está muy a gusto
367 en el braserico, pero el tener una obligación te saca de donde sea y a mí me pone en
368 pie para venir aquí y eso me gusta.

369

370 ESA03. Pues yo seguramente que si no estuviera aquí estaría metida en mi casa. Me
371 iría a Misa y me volvería a mi casa o me quedaría en casa de alguna amiga. A mí me
372 gusta venir, yo ya lo he dicho, y si no viniera pues tendrías las tardes muy diferentes.

373

374 ESA04. Pues yo estaría con mi marido en mi casa. ¿Dónde iba a estar? Como estamos
375 los dos solos... Anda, yo estoy aquí mejor, echo aquí mi rato y descanso de mi marido...
376 y mi marido de mí, así nos peleamos menos.

377

378 MOD. Bueno, pues de un modo u otro parece que a todos os ha cambiado algo el ser
379 alumnos y alumnas de este centro, por lo que deduzco de vuestras palabras. Ahora me
380 gustaría que me dijerais qué es lo que más trabajo os está costando de los estudios

381 que estáis haciendo. Porque seguro que hay algo o ha habido algo que no os ha
382 resultado fácil. Contadme.

383

384 ESA04. ¡Uy! Yo no sabría qué decir. A mí me cuesta todo. Bueno, lo que más, las
385 matemáticas. Es lo que más trabajo me cuesta comprender. Ahora que, eso sí, Ramón
386 se esmera tanto en que lo comprendamos todo que acabamos haciendo bien todas las
387 actividades.

388

389 ESA01. A mí también lo que más me cuesta es las matemáticas, porque a mí las
390 cuentas es lo que peor se me daba de niña y se ve que en eso no he cambiado mucho.

391

392 ESA03. Yo qué sé. A mí me cuesta todo. Hago lo que puedo por llevarlo todo adelante.
393 Pero a veces hay cosas que se me atrancan más que otras. Las matemáticas, pero
394 también la lengua se me cuesta trabajo. Es que hablamos de forma muy diferente a
395 como hay que escribir y te das cuenta de lo mal que escribes cuando quieres hacerlo
396 bien, siguiendo las normas de ortografía y haciendo las cosas como hay que hacerlas.

397

398 EOI01. A mí lo que más me está costando es la traducción de los textos que nos ponen
399 en clase. A veces ni con el diccionario soy capaz de traducir el texto como hay que
400 hacerlo, porque como no te sepas bien la teoría no consigues hacerlo bien. Y es
401 cuando te das cuenta de que no es tan fácil. Bueno, y ya no te cuento cuando tengo
402 que decir algo en inglés, porque es que en clase a veces hay que decir lo que quieres
403 preguntar o lo que quieres hacer en inglés. Y no os cuento el esfuerzo que hay que
404 hacer para decir cuatro palabras bien dichas. Sudas la gota gorda.

405

406 EOI03. Bueno, a mí me pasa lo mismo. Me cuesta traducir y a veces me cuesta sacar
407 algunas de las actividades que tenemos que hacer en casa. Menos mal que como luego
408 las hacemos aquí o las mismas que hacemos aquí las tenemos que hacer en nuestra
409 casa, pues te fijas en cómo has hecho los otros para resolverlo que te mandan. Pero
410 más de una vez me las he visto y me las he deseado para hacer las actividades. Te lees
411 los apuntes, miras los otros ejercicios, pero a veces ni de esa manera.

412

413 EOI02. Yo más o menos me voy defendiendo bien. Me cuestan más algunas cosas que
414 otras, pero más o menos lo voy llevando todo bien. Pero, bueno, como has preguntado
415 qué nos cuesta más, a mí lo que me resulta más complicado son las audiciones, cuando
416 nos las ponen. Todavía hay muchas cosas que se me escapan. Es que una cosa
417 escuchar,, por ejemplo, a la profesora cuando te habla, que a veces te lo repite varias
418 veces y despacio, y otra escucharlo del ordenador de una persona que parece que
419 habla como habla normalmente. Se te escapan muchas cosas y eso es lo que más veo
420 yo que me cuesta.

421

422 ESA07. Yo encuentro que lo más difícil para mí es la parte de historia que estamos
423 viendo, porque es como comenzar a estudiar desde casi cero una historia de la que no
424 te puedes sentir parte; es la historia de un pueblo que no es el tuyo, aunque lleve ya
425 algún tiempo aquí, pero cuando eres de otro país, no sientes como propia su historia
426 por muy emparentada que esté con la tuya. Hay tradiciones, personajes, nombres que
427 no había oído decir nunca y que seguro que para los demás sí le son familiares, al
428 menos lo han tenido que oír en más de una ocasión a lo largo de sus vidas. Yo, sin
429 embargo, hay nombres, fechas, batallas, personajes que estoy escuchando aquí por
430 vez primera y que me resulta difícil a veces retener.

431

432 ESA06. A mí, sin embargo, las matemáticas no me desagradan, no veo yo que se me
433 den muy mal. Me defiendo. Pero me pasa igual que a ti, y eso que yo soy de aquí, pero
434 la historia tampoco es mi fuerte, me cuesta más trabajo aprenderme los nombres y las
435 fechas y las batallas... La verdad es que también es cierto que ahora me cuesta algo
436 menos porque estoy siguiendo las indicaciones que nos ha dado Ramón y todo lo que
437 hemos aprendido estas semanas a mí, por lo menos, me ha ayudado mucho a estudiar
438 mejor, y sobre todo la historia.

439

440 ESA05. A mí me cuesta todo. Yo no sabría decir qué me cuesta más y qué me cuesta
441 menos. Lo que menos me gusta es las matemáticas, porque a veces tenemos que ver
442 cosas que yo me pregunto para qué me van a servir a mí. Que no le veo yo la parte
443 práctica a algunos contenidos. Pero con esfuerzo lo voy pillando todo, poco a poco.

444

445 ESA02. Yo voy a unirme al club de los que no le gustan las matemáticas. Es que no
446 puedo decir que sea otra cosa lo que más me cueste a mí. Siempre me han resultado
447 más difíciles. Yo creo que es que no tuve buenas experiencias con esta asignatura de
448 pequeña y eso yo creo que te marca de por vida. Y ahora, aunque luego resulta que no
449 se me da tan mal, no consigo de dejar de ver esta materia como la más difícil para mí.
450 De primeras... es como si pareciera más difícil de lo que luego realmente es, pero no
451 consigo quitármelo de la cabeza.

452

453 MOD. Bueno, os voy a formular una última pregunta. Tiene que ver con el programa
454 que habéis estado trabajando con Ramón durante estas últimas semanas. Me gustaría
455 saber qué os ha parecido y si os ha resultado útil o no. ¿Qué me contáis al respecto?

456

457 EOI01. Yo quiero comenzar a hablar ahora. Para mí ha sido algo que siempre he
458 echado de menos. Yo me pregunto por qué esto que ha hecho Ramón con nosotros,
459 esta forma de ir, poco a poco, enseñándonos a regular nuestro aprendizaje, por qué no
460 se hace en los colegios, en los institutos. Porque yo no recuerdo que conmigo lo
461 hicieran cuando tenían que haberlo hecho, porque si a mí me hubiera enseñado todo
462 esto entonces, otro gallo hubiese cantado. A mí me ha venido de escándalo todo lo
463 que he aprendido. Me ha enseñado una barbaridad de cosas que he ido poniendo en
464 práctica en mi estudio diario y que me han servido mucho, mucho, de verdad.

465

466 ESA07. Yo también opino lo mismo que acaba de decir el compañero. A mí tampoco
467 me enseñaron a estudiar como lo ha hecho Ramón a lo largo de estas semanas y le
468 estoy muy agradecido por todo lo que ha hecho con nosotros, por la forma en que nos
469 ha ido introduciendo en las distintas técnicas y por el modo en que nos ha ido pidiendo
470 que seamos autónomos en nuestro proceso de aprendizaje. Yo he intentado poner en
471 práctica todo lo que nos ha ido enseñando y creo que me ha cambiado muy
472 decisivamente en mi condición de estudiante.

473

474 EOI02. Vamos a ver, yo quiero reconocer todo lo que ha hecho Ramón por nosotros
475 con la aplicación de este programa de intervención. Yo ya sabía hacer algunas de las
476 cosas que nos ha ido enseñando, pero reconozco que de otras no había oído hablar

477 nunca y son cuestiones –por ejemplo, la curva del olvido, la supercompensación...- que
478 a mí personalmente me han ayudado mucho a regular mi forma de estudiar. En eso es
479 en lo que yo podría el acento de todo lo que nos ha enseñado durante estos meses.

480

481 ESA05. Yo, que no había estudiado nunca, he aprendido a estudiar gracias a lo que nos
482 ha enseñado este hombre en las clases. A mí hay cosas que me resultan más fáciles
483 hacer que otras. Me gusta hacer resúmenes, pero lo de los esquemas lo llevo peor. Y
484 tampoco llevo bien lo de la tabla de seguimiento, pero a fuerza de hacerla he ido
485 aprendiendo a rellenarla. A veces se me olvidaba y hasta que no me la corregía no me
486 daba cuenta de los errores. Yo he aprendido mucho a estudiar gracias a todo esto.

487

488 ESA04. Yo también reconozco que, como no he estudiado nunca antes como lo estoy
489 haciendo ahora, seguir un método de estudio, con todo lo que hemos ido aprendiendo
490 estas semanas, me ha ayudado una barbaridad. Al principio te cuesta, porque como no
491 sabes cómo tienes que hacerlo, resulta como más difícil estudiar porque comienzas a
492 darte cuenta de que tienes que hacerlo siguiendo unos pasos que después te das
493 cuenta de que son más provechosos que hacerlo de la manera como lo hacía antes. Yo
494 me veo ahora mejor estudiante que antes.

495

496 ESA06. Yo estoy de acuerdo con lo que tú has dicho. Yo veo que mis hijos se ponen a
497 estudiar y es que no saben hacerlo. No tienen un plan, una forma estructurada de
498 meterle mano a las tareas que tienen que realizar. Y yo no sabía lo importante que era
499 saber estudiar bien, regulándote adecuadamente, hasta que lo hemos ido viendo aquí
500 con Ramón. Yo me he visto progresar mucho mejor y estudiar ahora con más
501 provecho. Sí, sí... y se lo digo a mis hijos. Y... no lo hago también como Ramón, pero yo
502 le he ido diciendo a mis hijos más o menos lo mismo que nos ha dicho Ramón estos
503 meses y no veas si les ha venido bien. Pero esto no tenía que decírselo yo, tenían que
504 verlo en el colegio. Si les piden que hagan muchas tareas, que se estudien los temas
505 para los exámenes, pero no les dicen que hay una forma de hacerlo, o varias formas de
506 hacerlo, pero que deben seguir una planificación en su estudio, utilizar unas técnicas,
507 tener en cuenta, yo que sé, el cansancio, las horas de sueño, por dónde comenzar a
508 estudiar, el tiempo que tienen que echar... Vamos, todo lo que nos ha enseñado... ¡Qué

509 os voy a decir si lo hemos hecho junto! Para qué tanto libro y tanto tema y tanto
510 examen. Si lo que uno tiene que saber es a ser autónomo en su aprendizaje. Y esto
511 tenían que verlo en el colegio. Estoy completamente de acuerdo contigo. Vaya que sí.

512

513 EOI03. A mí me ha pasado lo mismo. Yo he llegado a preguntarle a mi hija si a ella le
514 han hablado alguna vez de estas cosas, porque me ha visto muchas veces estudiando
515 de la forma en que nos ha hablado Ramón y ha sido ella la que me ha dicho: “Pero,
516 mamá, ¿qué es eso que estás haciendo para estudiar?” Y es que es verdad que ni a
517 nosotros nos enseñaron a estudiar como hay que hacerlo ni parece que ahora le estén
518 haciendo. Y claro, luego viene el fracaso escolar y ahora me lo explico. Si yo misma me
519 he dado cuenta de lo efectivo que es realizar el estudio siguiendo el plan que hemos
520 estado trabajando durante estos meses, si a mí me ha servido para aprender mejor,
521 porque yo ahora tengo que reconocer que estudio mejor desde que yo sigo esas
522 pautas de acción, no te quiero contar si esto me lo hubieran enseñado con la edad que
523 ahora tiene mi hija. Y no que, lo mismo que te pasa a ti, estoy haciendo yo con ella. Le
524 tengo que decir: Mira, hija, antes de ponerte a memorizar este texto, tendrías que
525 hacer esto, que si una lectura rápida, después, una lectura atenta, que si el subrayado,
526 que si el esquema, que si el resumen, que si la memoria pero con tus palabras, que si
527 esto y que si lo otro. Pero es que nadie se lo ha dicho. Nadie. Bueno, dice que a veces
528 han hablado de estas cosas en tutoría, pero muy de pasada. Y esto habría que hacerlo,
529 yo que sé, dedicándole un curso entero o como lo hemos hecho nosotros, practicando
530 mucho y teniendo nosotros la iniciativa. Así es como se aprende de verdad a aprender.
531 ¿No es eso lo que dicen que tienen que contribuir el sistema educativo? ¿A que los
532 niños aprendan a aprender? Pero si no les ayudamos. Yo, por mi parte, este curso que
533 nos ha dado Ramón ha sido crucial. Es de las cosas que más agradezco que me haya
534 pasado este curso.

535

536 ESA01. Yo no entendía al principio nada de lo que hacíamos en clase. Claro, es que no
537 sabía cómo tenía que hacerlo. Yo me ponía a ver si salía lo que tenía que hacer y unas
538 veces me salía bien y otras no tenía ni idea de cómo se hacía. Yo creo que a veces me
539 salía sin saber por qué. Y, poco a poco, me he dado cuenta de lo importante que es,
540 claro que sí, hacer las cosas bien, estudiar como hay que hacerlo, haciendo lo que nos

541 ha dicho Ramón durante estas semanas. A mí me ha ayudado mucho. Yo ya porque
542 tengo más que criadas a mis hijas, pero si las tuviera como vosotras y como tú, claro
543 que hubiera aprovechado para enseñarles lo que nos ha enseñado Ramón. Bueno,
544 alguna tengo con carrera y digo yo que seguro que algo de todo lo que nos ha
545 enseñado Ramón también lo hará hecho ella, porque si no, no se saca una carrera
546 como la que ha sacado ella. Pero me parece que ahora no les enseñan estas cosas que
547 son tan importantes o más que lo que les enseñan en la escuela.

548

549 ESA02. En honor a la verdad, tengo que decir que yo ha habido algunas cosas de las
550 que nos ha estado hablando Ramón que ya sabía hacer y que ya había hecho antes,
551 pero también es cierto que hay otras cuestiones que las he oído por primera vez
552 cuando se las he oído a él y que nunca me las había planteado. ¿Me ha servido? Pues,
553 sí, Claro que sí. A lo mejor no de una manera tan... no sé, tan drástica como habéis
554 dicho algunas de vosotras, pero hay cosas en las que nunca había caído, que yo a lo
555 mejor las hacía porque me parecía que había que hacerlas así, y que ahora me he dado
556 cuenta de que es que hay que actuar así porque es la mejor manera de tener buenos
557 resultados. A veces no nos damos cuenta de que para conseguir un buen objetivo, el
558 objetivo no de aprobar un examen, sino de aprender de verdad, o has interiorizado
559 una forma de regularte en esta tarea, o podrás aprobar un examen, pero no
560 aprenderás lo que se dice aprender, que es tener ese conocimiento ya para siempre,
561 que no se te olvide, que forme parte ya de ti para cuando lo necesites. Para mí eso ha
562 sido lo más importante de todo lo que nos ha enseñado Ramón en este curso que nos
563 ha dado. Porque es que yo, cuando me ponía a estudiar, cada día creo que lo hacía de
564 una forma diferente, y ahora sé qué es lo que tengo que hacer y soy yo la que decido
565 lo que tengo que hacer dependiendo de cada tarea. Y eso es lo que a mi entender
566 merece la pena de todo lo que hemos aprendido.

567

568 MOD. Ya solo quedas tú. ¿Quieres decirnos algo? Si quieres...

569

570 ESA03. Si ya lo habéis dicho todo vosotras... Yo no sé qué decir. Claro que me ha
571 ayudado mucho. Yo soy muy lenta para todo, porque los años pasan y no es lo mismo
572 ahora, con todos estos años que tengo, que cuando tienes quince años. Pero

573 reconozco que a mí me ha ayudado también a recordar mejor lo más importante de
574 todo lo que hemos estado haciendo. Y como hemos practicado mucho en la misma
575 clase y luego en casa lo con los ejercicios que nos ponía, pues casi que sin darte cuenta
576 van aprendiendo una cosa y la otra. Haces los deberes, pero los haces como te dice
577 que los hagas, así que los haces mejor que antes, porque los trabajas mucho mejor. La
578 pena es que esto no lo pueda hacer con eso, con quince años, y que me haya cogido ya
579 con esta edad. Pero, como dice el refrán, ¿verdad?, más vale tarde que nunca.

580

581 MOD. Quiero concluir de todo lo que habéis dicho todos y todas las que estáis aquí
582 que habéis mejorado mucho como estudiantes, que es lo que sois, de una manera o de
583 otra, por vuestra condición de alumnas y alumnos de este centro. Que os ha hecho
584 mejores estudiantes, porque os ha ayudado a autorregular vuestro aprendizaje, de
585 modo que, incluso cuando dejéis de ser alumnos y alumnas, sigáis afrontando vuestros
586 nuevos aprendizajes de esta forma, ¿verdad?

587

588 EOI01. Totalmente de acuerdo. Cuando te das cuenta de que algo es válido, ya no lo
589 dejas, lo asumes, lo integras y te dejas guiar por esa forma de actuar. Yo creo que eso
590 es de ser inteligentes. A mí lo que me ha faltado es que esto me lo hubieran explicado
591 hace muchos años, cuando realmente hubiera podido aprovecharlo de verdad. Pero,
592 vamos, que yo estoy convencido de que ha marcado un antes y un después y que,
593 fíjate lo que voy a decir, Ramón, que estás ahí aparte escuchando todo lo que estamos
594 hablando aquí, todo esto que nos has enseñado a nosotros, tendrías que hacerlo todos
595 los años y hasta con los maestros, para que ellos lo hicieran con sus alumnos en los
596 colegios.

597

598 EOI03. Yo también pienso lo mismo. Estoy de acuerdo. De verdad que sí. Que
599 tendríamos que comenzar con estas cuestiones. Esto tendría que ser como un curso de
600 introducción al estudio antes de hacer otras cosas. Seguro que si se hiciera, no habría
601 tanto fracaso. Ya lo habéis dicho antes.

602

603 ESA06. Yo no voy a repetir lo mismo que he dicho antes, porque es que estoy
604 totalmente convencido de eso. Claro que sí. Si a mí me ha cambiado, claro que sí, me

605 ha proporcionado una forma mejor de estudiar, me ha hecho ver cosas en las que yo
606 no hubiera caído por mí mismo. Y me ido dando cuenta de que, si no es por este curso,
607 jamás de los jamases habría tenido la posibilidad de aprender todo lo que he
608 aprendido.

609

610 MOD. No quiero alargar más este rato de diálogo. Ya nos hemos pasado un poco del
611 descanso que normalmente tenéis entre clase y clase y creo que con lo que habéis
612 dicho ha quedado suficientemente claro lo que pensáis de cada una de las cuestiones
613 que os he planteado. No me queda más que agradeceros, nuevamente, que hayáis
614 querido participar en este rato de agradable diálogo y que hayáis querido compartir
615 vuestras opiniones, vuestras impresiones, sobre el trabajo que Ramón ha realizado con
616 vosotros, con vosotras, a lo largo de estas últimas semanas o, mejor dicho, meses.
617 Habéis dicho cosas que a él le van a resultar muy útiles, primero, para evaluar su
618 trabajo; y, segundo, para valorar también el vuestro, que sois los que le habéis dado
619 sentido a esta intervención. Mil gracias por vuestra colaboración.

ANEXO Nº 4. GRÁFICOS CREADOS PARA LA INVESTIGACIÓN...

Nuestra formación ha girado en torno a los cinco grandes pilares que presentamos en el gráfico siguiente:



En este gráfico hemos mostrado los cinco grandes pilares sobre los que hemos sustentado nuestro trabajo con el alumnado, la conjunción de estos bloques, caminan de la mano del aprendizaje significativo, nos hemos basado en ellos porque hemos creído que es la forma más coherente de bajar al suelo y de dar una respuesta acertada a la realidad de nuestras aulas. El concepto de aprendizaje significativo se debe al psicólogo cognitivo David Paul Ausubel. Por aprendizaje significativo entiende que: “para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que

actúa como material de fondo para la nueva información” Según Ausubel, los conocimientos no se encuentran ubicados arbitrariamente en el intelecto humano. En la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí. Cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación (Ausubel, 1986).

Para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario que el alumno sea capaz de dar sentido a lo que aprende, la percepción que tiene sobre la relevancia de lo que hace. Por ello, el proceso de mediación que realiza el docente, debe estar centrado en intencionar y explicitar los propósitos que subyacen al aprendizaje de un determinado contenido, y en la riqueza de los intercambios comunicativos con sus alumnos.

Los significados que finalmente construye el alumno son el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el docente. Todo ellos ligado por estrategias de aprendizaje que permitan el proceso de construcción, que brinde a los alumnos la posibilidad de desarrollar las habilidades que lo llevaran "aprender a aprender".

Son múltiples los motivos por los que se va poniendo interés en que los alumnos adquieran no sólo conocimientos acabados, sino que aprendan a aprender.

“Enseñar a aprender, requiere no solo técnicas nuevas sino una cierta reflexión sobre el lugar que estas técnicas deben ocupar en el currículum” (Pozo, 1990:19).

La relación que hay entre las estrategias de aprendizaje podemos decir que es muy estrecha, así como con los conocimientos temáticos específicos y hábitos de estudio y la metacognición.

El conocimiento de las estrategias de aprendizaje posibilita al alumno a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje. Estas actividades o procedimientos que forman parte de las estrategias se les denomina hábitos de estudio, así una estrategia de aprendizaje no puede reducirse a una serie de técnicas, es necesario un cierto grado de Metaconocimiento, es decir, el conocimiento sobre el propio aprendizaje.

Este Metaconocimiento es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades en relación con dos tareas esenciales: la selección y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia.

Además de estos componentes esenciales hay otros procesos psicológicos necesarios para aprender a aprender. Difícilmente puede aplicarse una estrategia de aprendizaje sin unos conocimientos temáticos específicos sobre el área a la que ha de aplicarse la estrategia, así mismo es importante manejar estrategias de apoyo que deben enfocarse directamente sobre el aprendizaje de los materiales de estudio como la atención, concentración, motivación y autoestima. Los procesos básicos, como la memoria, el cálculo, etc. harán posible la adquisición de determinados conocimientos necesarios para la aplicación de una estrategia o habilidades de estudio. Así mismo es necesario que se haya alcanzado un cierto dominio de los esquemas operacionales propios del pensamiento formal.

“El dominio de las estrategias de aprendizaje posibilita al alumno a planificar y organizar sus propias actitudes de aprendizaje.” (Pozo, 1989 p. 19). Es por ello que es importante dotarle no solo de técnicas eficaces para el estudio y el aprendizaje, que se adquieren esencialmente mediante la práctica, sino también de un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje, que le permita usar esas técnicas de un modo adecuado y estratégico; lo cual puede adquirirlo en la propia práctica.

Se puede hacer una analogía entre aprendizaje significativo y un sistema de engranajes en que cada elemento que interviene en el aprendizaje, debe

"engancha " con otro, para que logren los alumnos ensamblar con los contenidos, con las personas que median, que orientan el proceso, con otros alumnos con quienes y de quienes también están aprendiendo; con la metodología, con la forma y ritmo con que dichos engranajes pueden calzar y provocar el movimiento, el cambio. De acuerdo a los principios del aprendizaje significativo, el mediador, el adulto será quien equilibre el ritmo, de acuerdo al tipo de dispositivo presente.

A modo de conclusión podríamos decir que El aprendizaje significativo es la vía por la cual las personas asimilan la cultura, que les rodea, las personas cuando nacen vienen con unos saberes ya preconcebidos pero a través del tiempo y de la interacción con el medio van adquiriendo otros que luego relacionaran con sus conocimientos previos, los asimilaran, relacionaran y organizaran para obtener así un aprendizaje significativo que los llevara a un proceso de aplicación al contexto en el cual se encuentran

Algunas dificultades encontradas.

Tras los cuestionarios que les hemos pasado al alumnado, y la entrevista diaria hemos llegado a un conocimiento profundo de La realidad de muchos de los alumnos/as, nuestro centro, como expresé en el capítulo anterior está determinada por una gran falta de motivación y baja autoestima, en la imagen siguiente expreso gráficamente algunos de los problemas que describen nuestras aulas.

Algunas de las dificultades encontradas



Para superar estas realidades nos hemos servido de varias herramientas: el maindfulness

Según Vallejo (2006), "*mindfulness* es un término que no tiene una palabra correspondiente en castellano. Puede entenderse como atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva. Los términos atención, conciencia y referencia al momento concreto están incluidos de lleno en su significado. Viene a plantear, por tanto, un empeño en centrarse en el momento presente de forma activa y reflexiva. Una opción por vivir lo que acontece en el momento actual, el aquí y el ahora, frente al vivir en la irrealidad, el soñar despierto".

Una excelente definición es la que realiza Simón (2007), indicando que es “algo muy simple y familiar, algo que todos nosotros hemos experimentado en numerosas ocasiones de nuestra vida cotidiana. Cuando somos conscientes de lo que estamos haciendo, pensando o sintiendo, estamos practicando *mindfulness*. Lo que sucede es que habitualmente nuestra mente se encuentra vagando sin orientación alguna, saltando de unas imágenes a otras, de unos a otros pensamientos. *Mindfulness* es una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento. Es la práctica de la autoconciencia”.

Aunque estas definiciones puede parecer que nos enseñan qué es el *mindfulness*, sólo nos permiten hacernos una vaga idea teórica puesto que la práctica es la clave para comprenderlo, para poder ser consciente del momento presente, de la propia experiencia y sentir un estado de calma no reactiva, es preciso dedicarle tiempo, energía, determinación, firmeza y disciplina. Al practicarlo se aprende a centrar nuestra atención donde queramos, evitando que sensaciones, preocupaciones, pensamientos, etc., nos aparten del presente. Cualquiera que haya practicado algún tipo de meditación, yoga, tai chi, etc., conoce esas sensaciones y lo que le costó llegar a sentirlas, llegar a centrarse sólo en el presente.

En esencia, el *mindfulness* es considerado como un fin en sí mismo, supondría una forma de vivir, practicando en nuestras actividades habituales el ser conscientes de lo que estamos haciendo, como dice Hanh (2007), “mientras lavas los platos debes lavarlos simplemente, lo cual significa que mientras lo haces eres totalmente consciente de ello [...] En esos momentos estoy siendo

totalmente yo mismo, siguiendo mi respiración, siendo consciente de mi presencia, pensamientos y acciones”. Consiguiendo de esa manera un estado de “plena atención” que impide que nuestra mente divague, de un lado a otro, dejándose llevar por la multitud de pensamientos que la asaltan constantemente.

Practicar *mindfulness* nos permitirá, entre otras cosas, llegar a aceptar las cosas como son, algo esencial en algunas terapias de tercera generación, como la Terapia de Aceptación y Compromiso. No obstante, Kabat-Zinn (2007) nos aclara que “la aceptación no tiene nada que ver con la resignación. La aceptación de las cosas tal como son, muy al contrario, requiere una fortaleza y una motivación extraordinarias -especialmente en el caso de que no nos gusten- y una disposición a trabajar sabia y eficazmente como mejor podamos con las circunstancias en las que nos encontremos y con los recursos, tanto internos como externos, de que dispongamos para mitigar, curar, reorientar y cambiar las cosas que podamos cambiar”.

Siguiendo a Lavilla, Molina y López (2008), a continuación relaciono esquemáticamente los beneficios que puede obtener cualquier persona, las dolencias a las que puede aplicarse, los beneficios de su aplicación a problemas de salud y los trastornos psicológicos donde pueden aplicarse las terapias que incorporan *mindfulness*.

En una entrevista que Berdullas (2007) realizó a la Dra. Mónica Rodríguez Zafra, se pone de manifiesto que todas las técnicas, escuelas, sistemas filosóficos, etc. que utilizan la meditación como herramienta “tienen en común el aprendizaje, el entrenamiento y el control de los procesos

atencionales con el objetivo de mejorar la salud, el bienestar mental, emocional y espiritual de la persona y sus capacidades, en general”.

Dicho entrenamiento se produce en dos niveles:

1. Experiencia directa de los factores distractores de la atención, lo que permite tomar conciencia de los procesos psicológicos que mantienen determinados círculos de pensamiento y pautas de comportamiento repetitivas e insanas.
2. Desarrollo de determinados procesos corporales, emocionales, cognitivos y espirituales beneficiosos que tienen lugar cuando se aprende a controlar la atención. Estos procesos permiten, nuevamente, tomar conciencia de lo que ocurre y permiten encontrar el significado psicológico que tienen tanto en el momento psicológico presente del individuo como dentro del proceso de crecimiento personal en el que la persona se encuentre en ese momento concreto.

Según la Dra. Mónica Rodríguez, “aunque hay áreas en las que los resultados de las investigaciones son contradictorios, tomados en su conjunto puede decirse que hay un patrón psicobiológico que acompaña al estado de meditación que se caracteriza, desde el punto de vista fenomenológico, como un estado de alerta relajada y, desde el punto de vista biológico, por una disminución en la actividad del sistema nervioso periférico (común a las técnicas de autocontrol, como la relajación), una actividad sostenida del sistema nervioso central (específica de la meditación), el mantenimiento de la atención y una serie de cambios electroencefalográficos específicos integrados en la vigilia y el sueño. Estos efectos son centrales (la meditación no es una

actividad que afecte únicamente a la actividad del sistema nervioso autónomo) y no se explican sólo desde una menor actividad o una inhibición general del sistema nervioso”.

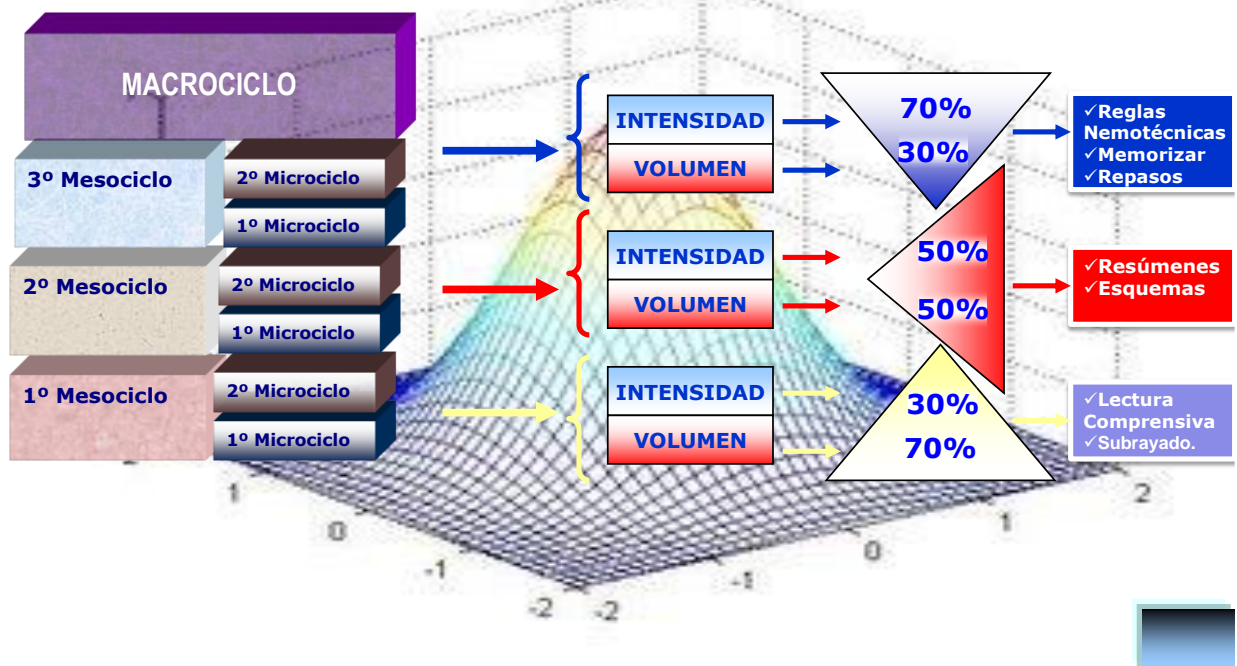
Para práctica en nuestro centro del *mindfulness*, les hemos grabado a los alumnos unos audios que ellos han podido escuchar en casa, previamente nosotros los hemos introducido en esta técnica, con la ilusión y el gran deseo de que les pudiera ayudar a mejorar y gestionar mejor sus emociones.

En clase durante varias semanas y hemos encontrado momentos para practicarlo, y aunque al principio produjo algunos recelos, con el paso de los días muchos de los alumnos, notaron como bajaba su ansiedad y mejoraba el rendimiento en el estudio y su aptitud en general... encontrando de esta forma una recompensa sorprendente por nuestra parte como docentes y pudiendo corroborar los escritos de Lavilla, Molina y López (2008), al obtener beneficios en la salud y bienestar mental.

Nuestro gran objetivo en este apartado ha sido que este trabajo de autoreflexión no se limita sólo al ámbito de estudio y temporalizado al examen y clases de la ESA, sino que llegue a formar parte de sus vidas para así evitar recaídas y descuidos emocionales...

2º PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO

CAMPANA DE GAUSS 3D



Para la interpretación de esta gráfica que hemos diseñado, antes debemos de entender algunos conceptos que hemos adaptado. Conceptos de asociación, así hemos hecho las siguientes correspondencias:

Hemos asociado:

- ✓ Continuidad con lectura comprensiva y subrayado.
- ✓ Resistencia con el desarrollo de resúmenes y esquemas.
- ✓ Y fuerza explosiva con memorización y creación de reglas nemotécnicas.

El conocimiento de estas complejas asociaciones es fundamental para poder entender toda nuestra investigación, ya que estos conceptos son los que han dado fundamento al entrenamiento de cada una de las sesiones de trabajo en las que hemos formado a nuestros alumnos.

Los ciclos de entrenamiento están escalonados en niveles de desarrollo y de adaptación, y cada unos de los microciclos los hemos subdivididos a su vez en intensidad y volumen; entendiendo la intensidad como la parte más técnica y sofisticada de los conceptos trabajados y el volumen en cambio asociado a trabajos más aeróbicos donde primarán grandes tiempos de lectura comprensiva y subrayado, si bien he de decir que en tiempos muy prolongados de planificación de estudio como puede ser la preparación de una oposición, los momentos de volumen primaran sobre la intensidad, con el gran objetivo de no agotar al estudiante, e hilar muy fino para saber aplicar la intensidad y ascender a ciclos mayores buscando supercompensaciones y saltos en la mejora como estudiantes...

Para que exista una progresión, sea cual sea nuestro objetivo de estudio: exámenes, exposición de trabajos, conferencias..., debe existir una lógica de control en la organización del entrenamiento del estudio. Si omitimos algunas divisiones del entrenamiento o no realizamos una correcta periodización, podemos tener problemas de estancamientos, olvido de los contenidos...

Siguiendo con el paralelismo de conceptos nos apoyamos en definiciones que argumentan la necesidad de una planificación adecuada de entrenamiento: "El entrenamiento es un proceso continuo de trabajo que busca

el desarrollo óptimo de las cualidades físicas y psíquicas del sujeto para alcanzar el máximo rendimiento deportivo. Este es un proceso sistemático y planificado de adaptaciones morfofuncionales, psíquicas, técnicas, tácticas, logradas a través de cargas funcionales crecientes, con el fin de obtener el máximo rendimiento de las capacidades individuales en un deporte o disciplina concreta.” (Prof. González Badillo)

Siguiendo con esta misma idea de entrenamiento, entroncamos con la definición (Vittori, 1983), presentando que el entrenamiento deportivo es un proceso pedagógico-educativo, el cual se caracteriza en la organización del ejercicio físico repetido suficientemente en número de veces y con la intensidad tal que aplicadas de forma creciente, estimulen el proceso fisiológico de supercompensación del organismo, favoreciendo el aumento de la capacidad física, psíquica, técnica y táctica del atleta con la finalidad de mejorar y consolidar el rendimiento en la prueba.

Otro autor relevante a tener presente es (José Luis López, 2007), Él define el entrenamiento deportivo como un proceso sistemático y complejo que debe estar muy bien organizado. Para obtener un buen rendimiento, cualquier entrenador o preparador físico debe planificar cronológicamente el proceso global de entrenamiento mediante unas determinadas acciones o pasos a seguir.

Cuando tenemos un objetivo particular a medio, largo plazo, no podemos ir a entrenar el estudio de forma intuitiva y sin control, se deben seguir unas pautas y unos principios establecidos.

Cualquier entrenamiento aplicado debe ser controlado, individualizado y planificado previamente organizado por un profesional (profesorado) o por nosotros mismos si ya tenemos adquiridos ciertos conocimientos sobre la forma de planificar la materia.

Metodología del entrenamiento: conceptos básicos

Para desarrollar una buena metodología de entrenamiento con un control previo y racional, debemos conocer los conceptos básicos de macrociclo, microciclo y mesociclo, que hacen referencia a los tipos de división del entrenamiento del estudio

- **Macrociclo:** es el concepto que hace referencia al plan de organización general del entrenamiento, pudiendo dividirse en: anual, bianual...
Microciclo: son las unidades menores del entrenamiento y pueden variar entre 1 y 4 semanas, extendiéndose a veces hasta 6 cuando se trata de vacaciones prolongadas, dolencias pasajeras, etc. Los microciclos a su vez se subdividen en fases que poseen un objetivo concreto, pasando por entrenamientos muy fuertes y pesados (creación de nemotecnias y memorización de los contenidos) hasta entrenamientos de recuperación (lecturas comprensivas y subrayados).
- **Mesociclos:** este tipo de división se compone de varios conjuntos o bloques de microciclos. Cada mesociclo puede contener de 1 a 12 microciclos.

Microciclos y duración

MICROCICLOS		
SUBDIVISIONES	CARACTERÍSTICAS DURANTE EL MICROCICLO DE ENTRENAMIENTO	DURACIÓN
Ordinario o formativo	Entrenamiento lineal y sin modificaciones en los porcentajes de cargas. Se aplican sólo ajustes en las cargas que queramos que evolucionen durante el entrenamiento del estudio. No hay grandes modificaciones.	De una a dos semanas
Choque	Entrenamiento de una máximo de dos microciclos, con cargas de choque potentes, que supongan un “reclutamiento” de un 20% más en: tiempo de estudio, número de contenidos estudiados, tiempo dedicado a la memorización... + intensidad - volumen	De una a dos semanas
De recuperación	Entrenamiento con reducción intensidad de trabajo. + volumen - intensidad	De dos a cuatro semanas
Autoevaluación	Destinado al control de posibles errores en la planificación de las cargas, ajustes de contenidos...	De una a dos semanas

El objetivo de esta planificación es producir en el rendimiento del alumnado una fase de supercompensación, este es uno de los principios en los que he basado mi estudio de investigación y que ha estado sustentado y fundamentado en los pilares del entrenamiento deportivo; en mi búsqueda de encontrar un paralelismo entre el entrenamiento del cerebro y el desarrollo y adaptación muscular y del organismo en general...

Cuando el alumnado es sometido a un esfuerzo persistente el cerebro se altera, lo cual es reflejado en la fatiga que experimenta el alumno, reduciéndose así su capacidad funcional.

Una vez finalizado el esfuerzo, el cerebro pone en funcionamiento mecanismos para restaurar su capacidad funcional originaria (anterior a producirse el esfuerzo). Pero los citados mecanismos no cesan al recuperar al cerebro, si no que siguen trabajando para compensar la disminución de su

capacidad funcional, compensándola, es decir, aumentando la capacidad funcional del organismo y del cerebro para la siguiente vez que se produzca el esfuerzo.

Así, se pueden dar hasta cuatro casos según la intensidad de la repetición del esfuerzo y la duración del periodo de descanso:

5. Si el periodo de descanso es muy prolongado, desaparecerá el efecto de la supercompensación, por lo que el alumno no obtendría beneficio alguno.
6. Si el periodo de descanso es muy corto, no finalizando la fase de recuperación, produciéndose por tanto la fatiga y el continuo descenso de la capacidad funcional del cerebro.
7. Si la repetición del esfuerzo se hace coincidir con la supercompensación, se producirá una supercompensación adicional, aumentando de forma progresiva la capacidad funcional del cerebro. Este caso es el ideal.
8. Si se elimina el periodo de descanso y se produce un aumento de la concentración de esfuerzos, de cara a un mayor descenso de la capacidad funcional del cerebro, posteriormente tendrá lugar una supercompensación más alta. Eso sí, el periodo de descanso posterior habrá de tener una mayor duración.

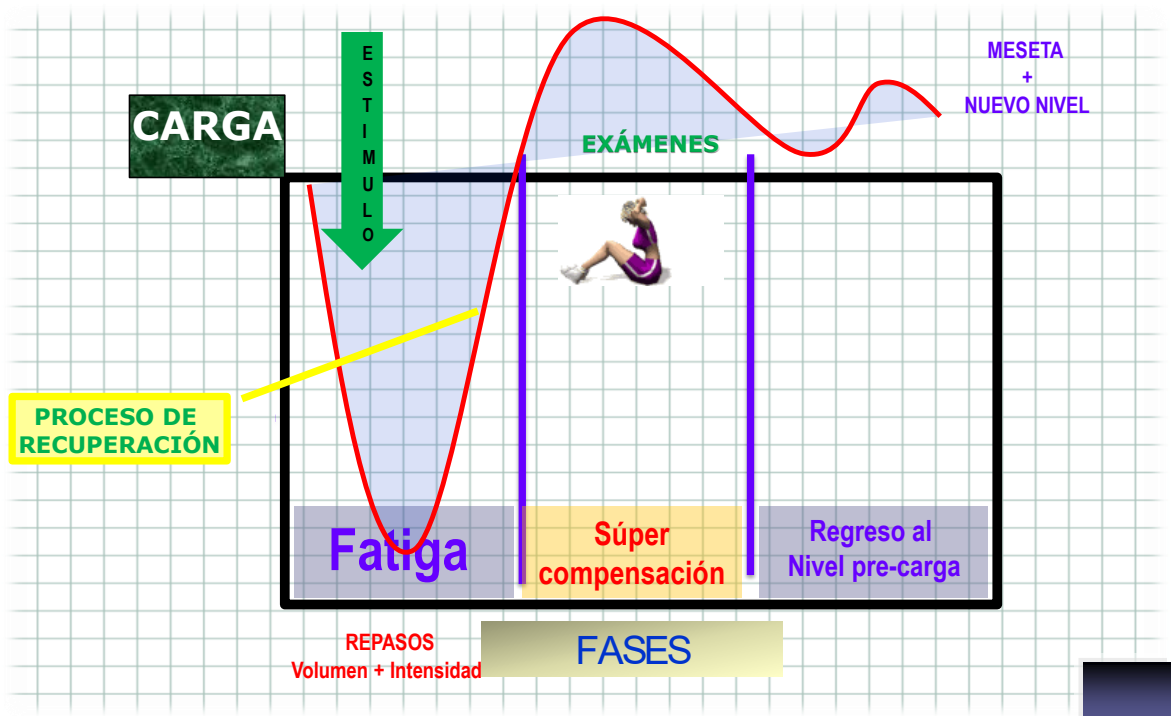
Otro aspecto a considerar es el aspecto motivacional, estudiar no es una tarea fácil. Son muchos los elementos que parecen estar en nuestra contra, como lo mal que nos cae un profesor, lo largo de los temarios, el poco tiempo del que solemos disponer, lo complicado de determinadas asignaturas, el ruido que hay en nuestra casas, problemas..., falta de metas y de sueños...

En definitiva, es fundamental controlar los periodos de descanso entre las distintas sesiones de entrenamiento del estudio, de cara a favorecer la supercompensación, y el aumento progresivo del rendimiento del alumnado.

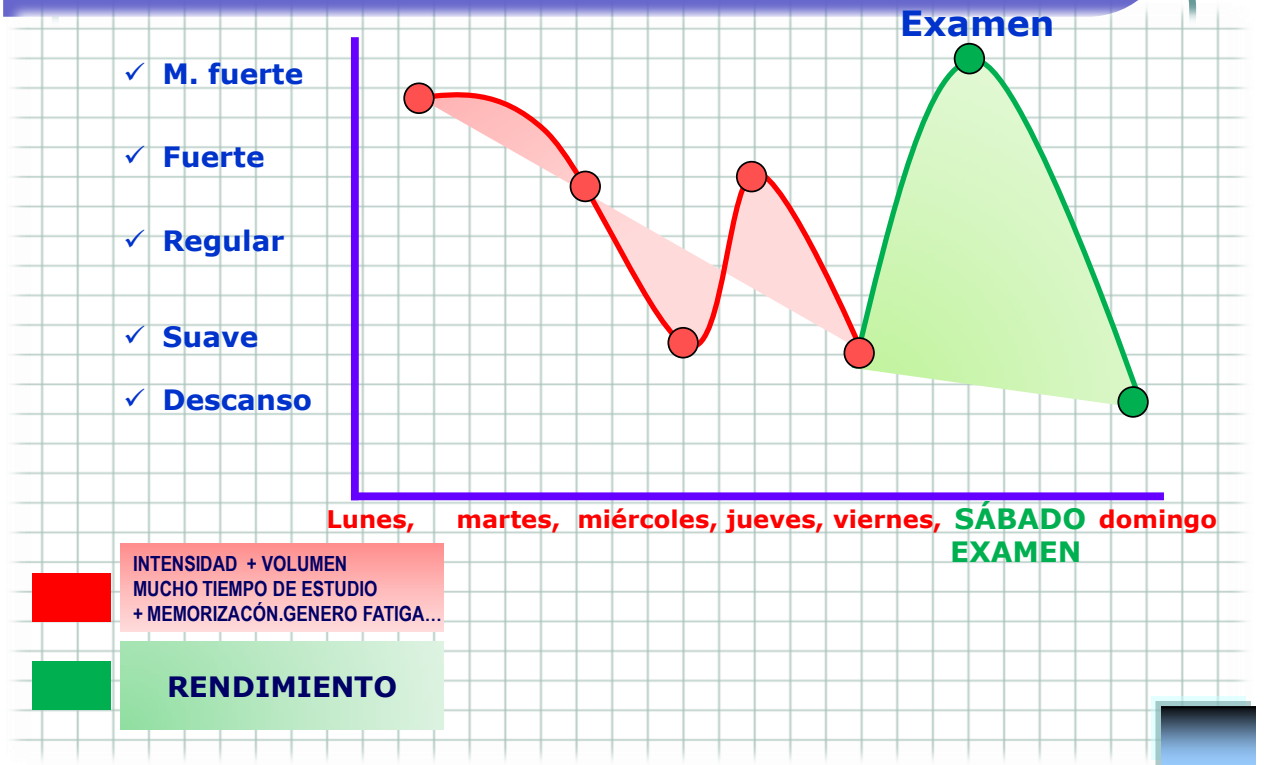
A continuación presentamos unos gráficos de propia creación donde queda reflejado claramente la argumentación sostenida en mi hipótesis de trabajo.

Principio de Supercompensación:

LA SUPERCOMPENSACIÓN



Gráfica de intensidad para SEIS días de estudio



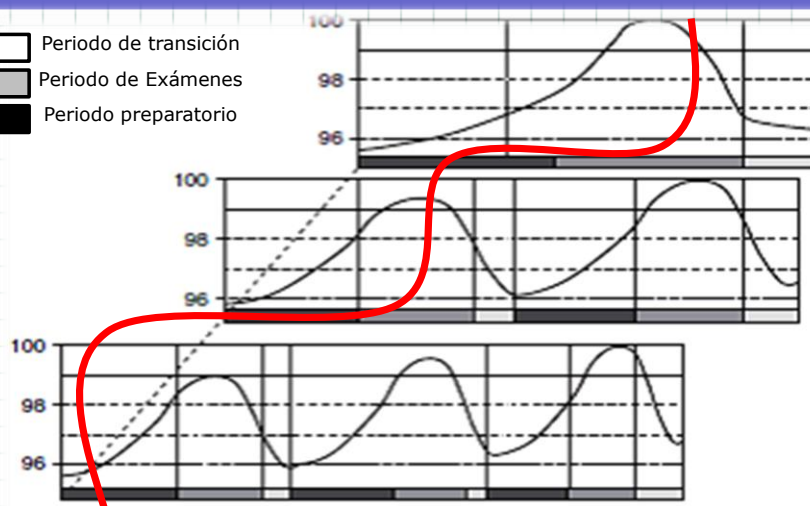
El cerebro al recibir el estrés de una sobrecarga se prepara para la siguiente sobrecarga con un crecimiento neuronal gracias a las características de neurogénesis y neuroplasticidad se generan adaptaciones neuronales que hacen que la sinapsis del cerebro coordine mejor y sea más eficiente, además de otra serie de mejoras más complejas. Así la siguiente vez que entrenes tu cerebro estará más preparado y será más rápido y competente en los procesos de aprendizaje, memorización y maduración de los contenidos, estrategias.... Esta capacidad de adaptación o subida de nivel es la llamada supercompensación

Aprendizaje acumulado:

Ciclos anuales de: tres picos,, dos picos y un pico haciéndolo coincidir con la fecha de Exámenes.



- Periodo de transición
- Periodo de Exámenes
- Periodo preparatorio



3º TRIMESTRE

2º TRIMESTRE

1º TRIMESTRE

APRENDIZAJE ACUMULADO

LA PROGRESIÓN SE REALIZA A BASE DE MESETAS Y SALTOS. DE TAL MANERA QUE EL PERIODO DE SUPERCOMPENSACIÓN, SE HACE MAS ESTABLE Y LARGO A MEDIDA QUE HAY MAS ENTRENO ACUMULADO.

En general el “aeróbico ligero” se puede hacer cada día (lectura comprensiva, subrayar...), el aeróbico medio-intenso (hacer esquemas, mapas mentales, conceptuales...) requiere de un día de recuperación, aunque también se pueden hacer dos o tres seguidos y tomar un descanso de uno o dos días; las sesiones de carga (construir reglas nemotécnicas) conviene espaciarlas dejando un día completo de descanso y cuando hablamos de fuerza máxima y trabajos con alto componente anaeróbico, (memorización) porque no olvidemos que (el cerebro es el órgano que más glucosa consume), es aconsejable no repetirlos hasta dos días después

de todo el proceso de entrenamiento de estudio, cada sesión es como una pequeña pieza de un puzzle, la planificación anual o incluso plurianual de un estudiante se basa en la combinación adecuada de esas diferentes piezas (sesiones) para llegar a completarlo con éxito.

Se puede decir que al igual que un escritor debe combinar adecuadamente las palabras para componer las frases y estas para componer los capítulos y a su vez estos hasta completar su obra, una buena planificación del estudio debe hacer lo mismo con las sesiones de trabajo para diseñar las diferentes estructuras temporales

Debemos tener en cuenta que una sesión por si sola sin objetivos concretos a medio o largo plazo no tiene la misma efectividad que si se engloban en un plan de trabajo de orden superior.

Factores de influencia:

Existen una serie de factores que determinarán directamente el contenido y su distribución, el volumen de trabajo la intensidad y orientación de las cargas, etc.

La edad del estudiante: existen diferencias considerables a la hora de diseñar una sesión en función de la misma, no es lo mismo entrenar a niños que está en edad de crecimiento y desarrollo neuronal, y por el contrario con poca experiencia y faltos de registros y de conocimientos previos, que a jóvenes, adultos o a personas mayores.

La experiencia: el propio nivel o grado de experiencia del estudiante es determinante ya que para una misma edad puede haber grandes diferencias, es necesario conocer el historial formativo, motivacional, maduración de contenidos previos...

El estado de acondicionamiento en general

El período de la temporada: en función del momento dentro de cada macrociclo, mesociclo y microciclo habrá que incidir en unos aspectos o en otros para que el entrenamiento sea coherente y efectivo.

Los objetivos de la propia sesión: con cada sesión se pretende conseguir una serie de objetivos que nos marcarán el diseño de la misma.

3. Estructura de la sesión de entrenamiento:

Por norma general se compone de tres partes bien diferenciadas:

- Calentamiento
- Parte principal
- Vuelta a la calma

Partes de una sesión de estudio.



1.- Primera parte: también llamada calentamiento, parte inicial, prepara al organismo y la mente para posteriores esfuerzos más exigentes, favoreciendo el rendimiento y evitando posibles desmotivaciones o falta de concentración.

Para realizar un completo calentamiento deberíamos respetar las siguientes fases:

a.- Recibimiento, instrucción y preparación: antes de iniciar cualquier sesión de estudio, se puede utilizar esta primera parte para dar instrucciones a los deportistas, explicar los objetivos de la sesión, establecer diferentes grupos y configuraciones, preparar el material etc.

b.- Parte genérica o calentamiento genérico: en la que se utilizan ejercicios de preparación mental general, de intensidad progresiva.

c.- Parte específica o calentamiento específico: ahora se comienzan a ejecutar ejercicios directamente relacionados con la actividad que posteriormente vayamos a realizar incrementando la intensidad hasta llegar a un nivel similar al que exigiremos en la parte principal.

d.- Recuperación: para iniciar el entrenamiento, lo ideal es dejar un periodo de unos minutos de descanso y recuperación del aspecto motivacional y mental, si este descanso superara los 20' los efectos del calentamiento comenzarían a disminuir.

2.- Segunda parte o Parte principal:

La parte principal de la sesión no debe de exceder de una hora y media de trabajo, los ejercicios a desarrollar estarán en función de los objetivos marcados previamente, estos pueden ser de desarrollo o mantenimiento de estructuras mentales, técnicas de estudio, tácticas o psicológicas y motivacionales, por lo que el trabajo a realizar está íntimamente ligado al tipo de sesión que realicemos.

Para el diseño y distribución de las cargas es necesario tener muy en cuenta los factores de influencia señalados anteriormente.

3.- Tercera parte, vuelta a la calma o conclusión:

Toda sesión de estudio, no debe terminar repentinamente después del trabajo duro, se trata de realizar una disminución gradual del trabajo y llevar al

organismo y la mente a un estado de recuperación. Se deben realizar ejercicios de estiramiento, ejercicios de relajación y respiración, etc.

También se puede aprovechar esta fase para realizar una autoevaluación por parte del estudiante, analizando el trabajo realizado, observando y detectando las posibles deficiencias, errores, etc.

Por último diseñamos un modelo de sesión que ha sido el que hemos seguido con el alumnado de la sesión.

4. Ficha de sesión:

Es de gran utilidad, para el alumnado, diseñar las sesiones de trabajo con suficiente antelación, siendo conscientes de que estas siempre podrán estar sujetas a cambios y modificaciones.

Sería importante reflejar en la ficha aspectos como:

- Orden de la sesión dentro de la programación de la temporada.
- Edad, y nivel de los mismos
- Material a utilizar: nos ayudará a tenerlo todo preparado con antelación.
- Objetivos generales y específicos de la sesión.
- Descripción de cada ejercicio: indicando tiempos de trabajo o repeticiones así como los descansos necesarios, se pueden incluir representaciones gráficas.
- Duración total de la sesión: indicar el tiempo de cada parte de la sesión y la duración total

- Observaciones: indicar, una vez finalizada la sesión, todo lo que en el proceso de análisis y autoevaluación haya surgido para así poder corregir posibles errores.

TABLA DE AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIO EN EDUCACIÓN PERMANENTE

ALUMNADO:

MES:

SEMANA:

DÍAS DE LA SEMANA	LUNES	Ti e	MARTES	Tie	MIÉRCOLES	Tie	JUEVES	Tie	VIERNES	Tie	SABADO	Tiemp	DOMINGO	Ti
TIEMPO <i>EJERCICIOS</i>	Mañana:		Mañana:		Mañana:		Mañana:		Mañana:		Mañana:		Mañana:	
	Tarde:		Tarde:		Tarde:		Tarde:		Tarde:		Tarde:		Tarde:	

METACOGNICIÓN	VALORACIÓN	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Midfulness:													
	Relajación:													

MOTIVACIÓN	Razones:
	...
	Metas:
	...

CUMPLIMIENTO DE LA TAREA		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
E	strategias de elaboración												
	subrayado												
	Resúmenes												
	Esquemas												
	Conocimientos previos												
Audios													
E	strategias de organizativa												
	Mapas mentales												
	Mapas conceptuales												
Diagramas													
E	strategias de Ensayo												
	Tomar notas												
	Repetición												
Recitación													
C	onductas												
	Revisión												
	Diaria												
Semanal													
Mensual													
CONTEXTO		Bueno	Malo	Bueno	Malo	Bueno	Malo	Bueno	Malo	Bueno	Malo	Bueno	Malo
C	ontexto												
	Lugar de estudio												
Ambiente familiar													

<i>Repasos</i>	CURVA DEL OLVIDO												
Diarios													
Cada dos días													
Cada seis días													
Cada diez días													
Otros...													

PREPARACIÓN DEL EXAMEN

VALORACIÓN	PREPARACIÓN REMOTA	PREPARACIÓN PRÓXIMA	DÍAS ANTES DEL EXAMEN
BIEN			
MAL			
REGULAR			

5. Tipos de sesiones:

Existen diferentes clasificaciones de las sesiones de entrenamiento:

Según el tipo de tarea:

- 1.- De repasos
- 2.- Nuevos contenidos

Según la organización del grupo:

- 1.- Sesiones en grupo:
- 2.- Sesiones individuales:
- 3.- Sesiones mixtas:

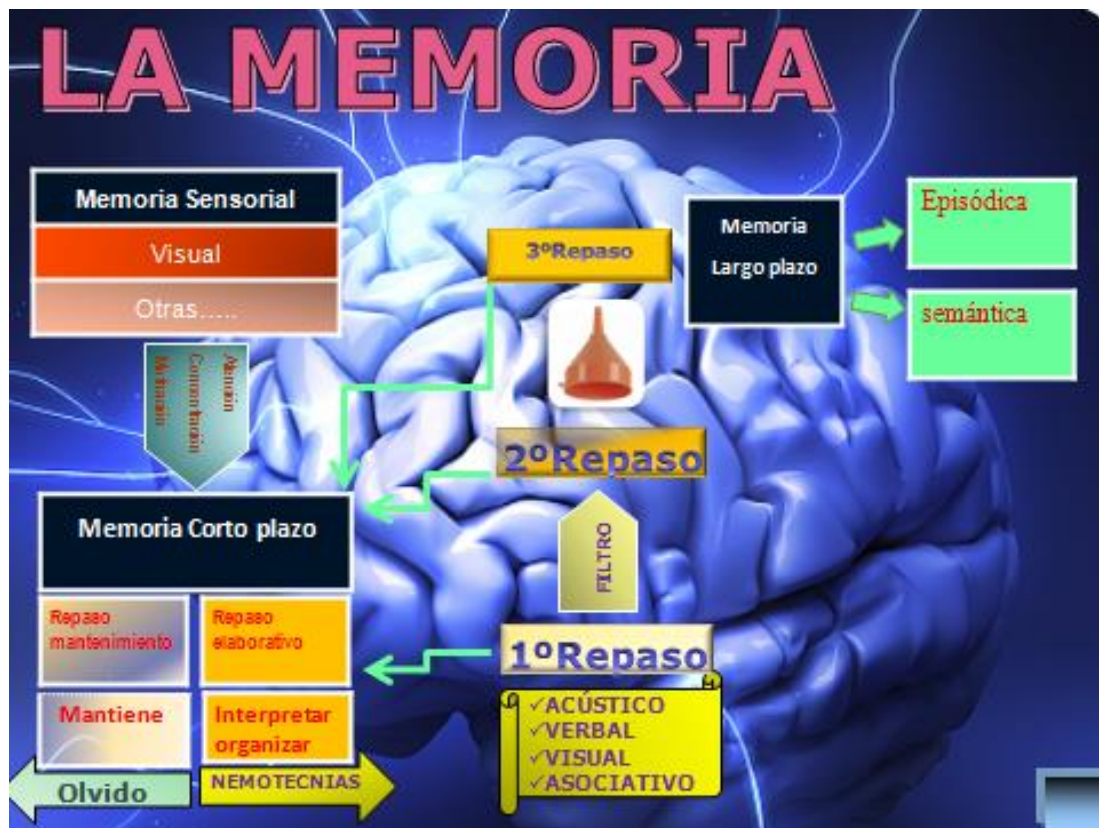
Según la magnitud de las cargas:

- 1.- Sesiones de desarrollo:
 - ✓ Carga extrema.
 - ✓ Carga pesada.
 - ✓ Combinadas. (Fartlek)
- 2.- Mantenimiento:
- 3.- Sesiones de recuperación:

La memoria y la Curva del olvido

Según las investigaciones de Michael M. Lombardo y Robert W. Eichinger del "Center for Creative Leadership":

- Aproximadamente el 70% del aprendizaje se basa en las experiencias en el puesto de trabajo, las tareas y la resolución de problemas,
- Aproximadamente el 20% del aprendizaje se basa en la retroalimentación y la interacción con los demás,
- Aproximadamente el 10% del aprendizaje se adquiere de cursos y la lectura.



Es difícil decir quién fue el primero que empezó a realizar estas investigaciones, sin embargo, podemos decir que uno de los precursores fue Ebbinghaus (EN: Ruiz, 1991), quien se interesó por el estudio del aprendizaje y la memoria.

Una de las críticas que le hacen a Ebbinghaus fue Bartlett (EN: Ruiz 1991), porque consideró que trabajó en condiciones superficiales y simplificadas que apenas tiene relevancia para el funcionamiento de la memoria en la vida cotidiana, y una crítica más fue que él se limitó demasiado a un estímulo, por no tener en cuenta las actitudes y el conocimiento previo del sujeto.

Estas, son dos tipos de propuestas sobre como poder medir el aprendizaje que se almacena en la memoria, estos dos enfoques diferentes dan un panorama de como se adquiere la memoria, pero sin embargo, existen dudas sobre porque después de cierto tiempo se origina el olvido. Uno de los psicólogos que se preocupó por averiguar porque se olvidan algunas cosas y otras no, fue Freud (EN: Norman, 1988), ya que menciona que lo olvidado está relacionado con sucesos o acontecimientos con carga emocional y que el mecanismo responsable de su desaparición era la represión, esto se profundizó en el tema del olvido.

Según el enfoque Freudiano, menciona que la memoria es una vía que por medio de ella entra al sistema, permanece para siempre y el olvido es por lo tanto un problema de recuperación.

Por su parte el enfoque conductista, se refiere al recuerdo como base en las asociaciones entre estímulos y respuestas, por ello entre más fuerte sea la asociación mayor será el recuerdo y con ello la memoria será mejor.

Otro de los enfoques de mayor importancia es el cognoscitivo, que dice que la memoria se centra entre distintos tipos de almacenamiento, fundamentalmente en la división entre los almacenes sensoriales a corto y a

largo plazo; hacen hincapié en el modo en que se codifica, almacena y estructuran los elementos situados en una determinada situación (Sebastián, 1983).

Dentro de las definiciones importantes de la psicología cognoscitiva, es la que planteó Neisser (EN: Norman, 1988), la cual define como el estudio de los procesos mediante los cuales se transforman, reducen, elaboran, recuperan y utilizan la información del mundo que el individuo adquiere por su interacción con este. Esta definición nos explica que el conocimiento, es un primer paso para interactuar con el medio, y por lo tanto, obtenemos la información que luego será transformada de su forma primitiva o simple a como fue adquirida en otra nueva.

Cabe mencionar que un factor importante en los últimos años, es que el concepto de la memoria se ha dirigido a la fase de retención, y que tal vez el cambio se ha debido a la analogía con otro tipo de memoria.

Por su parte Sperman (EN: Hellen, 1990), se vio obligado a descartar a la memoria del concepto de inteligencia, ya que consideraba que los test de memoria implicaban una educación especial, es decir, que se podían traducir tanto como deducción e inducción, y por lo tanto estaban relacionados con la misma inteligencia, por ello no tomo dicho concepto.

Cabe mencionar que Sperman (EN: Hellen, 1990), distinguía una separación entre la memoria verbal y la no verbal, así como aptitudes separadas para la información visual y auditiva. Sin embargo el también pensaba que existía una aptitud mas general de memoria el la cual incluía

ambas, así puso concluir que no existía ninguna separación entre la memoria de reconocimiento y la memoria de evocación.

Por otro lado, Binet (EN: Middleton, 1992) considero que la aptitud para poder recordar era un campo separado de la inteligencia, además de que el postulo varias clases de aptitudes de la memoria, distintas a la inteligencia.

La memoria es definida por Tulving (1987) como la capacidad de los organismos de adquirir, retener y utilizar conocimiento o información. Así, la memoria participa de todo ingreso de información sea este deliberado o completamente involuntario.

En el proceso de recordar una experiencia deben establecerse tres procesos: 1) dicha experiencia debe ser almacenada en la memoria; 2) luego debe ser codificada u organizada de tal manera que tenga significado; y, por último 3) esta experiencia ya codificada debe ser recuperada (Klein, 1994).

Independientemente de la manera como se consolida la información, uno de los capítulos más fascinantes de la investigación de la memoria se refiere a las diversas evidencias y teorías de cómo se constituye su almacenamiento. La propia palabra *memoria* remite a la expresión latina *memini* que significa grabar o incrustar. Se supone que debe existir una huella, una traza de la información procesada previamente a la que sea posible regresar mediante la recolección o el recuerdo. En este punto en particular el problema mente–cuerpo adquiere una expresión muy precisa, pues se supone que esa huella debe ser de índole física, es decir, que debe grabarse de alguna manera en el cuerpo y en particular en el cerebro para ser recuperable a la conciencia.

Desde el punto de vista de la investigación científica sobre el almacenamiento de la información también debemos distinguir varios aspectos. Uno de ellos cuestiona sobre qué capacidad tiene el almacén, otro sobre cómo está organizado y un tercero en qué consiste la huella física de un recuerdo. En la historia de la investigación sobre la memoria, una de las primeras preguntas abordada experimentalmente es la capacidad del sistema de la memoria. En este inciso, ya desde los tiempos de William James (1842–1910), a finales del siglo XIX, se distinguían dos almacenes de memoria, uno de corta y otro de larga duración. De esta manera, James se constituyó en un precursor de los modelos estructurales o multi-almacén de memoria (Fernández, 2008).

Broadbent (1957) fue uno de los primeros en describir y distinguir entre una memoria a corto plazo y una a largo plazo. Atkinson y Shiffrin expresaron estas mismas ideas en un modelo matemático de simulación computarizada (Anderson, 2001).

Richard Atkinson y Richard Shiffrin (1971, 1983) señalan tres etapas en el almacenamiento de la información o, también llamados, almacenes de memoria: 1) registro sensorial (memoria sensorial); 2) memoria a corto plazo; y 3) memoria a largo plazo. Los eventos externos, esto es, los *inputs* se almacenan en un primer momento en el registro sensorial. Este almacenaje es muy breve, siendo sólo una impresión inicial sobre el ambiente externo. Estas experiencias almacenadas en la memoria sensorial son copias exactas de los estímulos externos (Klein, 1994). Es información pre-conceptual, pre-semántica, ya que si no fuera así no sería biológicamente viable. A la memoria sensorial no llega información *top-down*. La información decae con rapidez luego de dejar su registro sensorial y se pierde a no ser que sea procesada en

la memoria a corto plazo. Baddeley (1999) postula que el almacenamiento de información sensorial establece un microcosmos del sistema de la memoria en su totalidad. Asimismo plantea que los sistemas de la memoria icónica y ecoica almacenan información visual y auditiva por milisegundos como parte de los procesos implicados en la percepción.

Neisser (1967) llamó memoria ecoica o eco al recuerdo de una experiencia auditiva almacenada en el registro sensorial como duplicado exacto de dicha experiencia. Las experiencias de Moray, Bates y Barnett (1965) y de Darwin, Turvey y Crowder (1972) demostraron que el eco se almacena durante un breve instante y que esta copia almacenada en la memoria ecoica es transitoria decayendo en parte antes de ser transferida a la memoria a corto plazo. Wingfield y Bymes (1981) hablan de dos segundos como la duración usual de un eco mientras que un ícono (información visual en el registro sensorial) tiene una duración de 0,25 segundos aproximadamente (Sperling, 1967). Esta mayor duración de un eco frente a un ícono se debe a que la duración media de una sílaba hablada varía entre 0,2 y 0,3 segundos, por lo tanto, la memoria de la sílaba auditiva debe ser mayor a 0,3 segundos para lograr que el hablante pueda recordar el inicio de la sílaba cuando registra su final. Liberman, Delattre y Cooper (1952) realizaron experiencias que los llevaron a afirmar que el reconocimiento de un fonema particular depende de la percepción que se tenga de los sonidos que lo preceden o le siguen, por lo cual el eco de un sonido debe proseguir aunque haya concluido dicho sonido para permitir su identificación.

Existe en el ambiente mayor cantidad de información de la que puede atenderse y codificar, lo cual genera que muchos de los registros sensoriales

que los sujetos establecen no formen parte de su bagaje permanente (Anderson, 2001). Se han mencionado las memorias transitorias para los sistemas auditivo y visual, aunque no son las únicas. Los demás sentidos también cuentan con memorias sensoriales, tal el caso del recuerdo que posee el sistema táctil de que un pie ha sido pisado. Estos registros transitorios de los sistemas sensoriales pueden servir como memorias temporales (Anderson, 2001). Por extensión, existiría también memoria sensorial para la percepción olfativa y también para la modalidad gustativa.

Hoy en día se establece que el almacén de corto plazo, como el que empleamos al memorizar efímeramente un número telefónico para marcarlo, es de cinco a 10 ítems. El otro almacén es el de largo plazo, aquello que podemos recordar en un periodo muy prolongado de tiempo si no es que por toda la vida. A lo largo del tiempo esta capacidad se ha mostrado como más y más grande. En la actualidad podríamos decir que es virtualmente ilimitada. Vale la pena mencionar que, con el ánimo de conseguir un récord Guinness, el hindú Rajan Mahadevan recitó de memoria 31 811 decimales del número pí (3.1416) por tres horas y 49 minutos consecutivos sin cometer ningún error. Fue rebasado en 1987 por el japonés Hideaki Tomoyoni quien memorizó 40 000 dígitos.

Ahora bien, en referencia a la organización del depósito, se sabe que el almacenaje a largo plazo de la memoria semántica de hechos y datos, lejos de ser un acopio amorfo de información, se encuentra finamente estructurada mediante el ordenamiento de los significados. Mediante esta organización no sólo es posible el archivo y el recuerdo, sino la adquisición de nuevos conocimientos al ligar la información nueva con la que ya está organizada en la memoria. La memoria se ordena de manera similar al sistema para instalar una

biblioteca, lo cual hace posible encontrar un libro particular entre otros miles, en este caso un recuerdo específico en el sorprendente lapso de milisegundos en el que ocurre. Aunque útil, el símil es imperfecto pues en todo caso la memoria sería como una biblioteca en renovación constante, no sólo de ítems sino de criterios de almacenamiento. En cualquier caso el depósito de información se realiza mediante la categorización siguiendo un orden particular según las características comunes de los ítems. En efecto, la memoria semántica de largo plazo está conformada por subconjuntos de significado afín, algo que la ciencia cognitiva denomina *campos semánticos*. Se trata de conjuntos de palabras o conceptos que tienen un rasgo de significado en común, como podrían ser *hospital, jeringa, enfermera, quirófano, galeno*. Como se puede ver, en la estructuración de los campos semánticos intervienen factores extra-lingüísticos de tipo cultural o histórico.

La memoria de largo plazo no se limita a los conceptos, sino que existe una poderosa memoria para las imágenes que ha sido menos explorada. Sin duda podemos evocar imágenes precisas durante décadas, aun sin necesidad de nombrarlas, pero hasta hace poco no se conocía la fidelidad o la capacidad de este almacén. Recientemente el Grupo de Ciencias Cerebrales y Cognitivas del MIT analizó esta cuestión mostrándole a 14 sujetos voluntarios 2500 imágenes de objetos a razón de tres imágenes por segundo durante 5.5 horas. Las imágenes aparecían en pares de objetos diferentes (una taza y un plato, por ejemplo), dos objetos de la misma categoría (dos tazas distintas) o un solo objeto en dos situaciones (la misma taza llena y a medio llenar). Al terminar la serie se examinaba el recuerdo de los sujetos mostrándoles éstos y otros pares de imágenes y preguntándoles cuáles habían visto. La fidelidad del recuerdo

fue extraordinaria: 92% para las comparaciones fáciles, 88% para las intermedias y 87% para las difíciles. De esta manera podemos afirmar que la memoria visual humana tiene una capacidad de almacenamiento masiva y sumamente precisa para el detalle, lo cual contradice la noción de que la memoria es bastante imprecisa aunque refuerza la idea de que existen sistemas mnemónicos de capacidades diferentes.

Conviene distinguir dos procesos cognitivos muy diferentes de recuperación de la información: el reconocimiento y la rememoración. El reconocimiento es el recuerdo sensorial o perceptivo ante estímulos que ya fueron procesados o experimentados. Esto ocurre de manera automática y sumamente rápida mediante procesos de identificación y categorización específicos del tipo de procesamiento perceptual. Por ejemplo, múltiples formas que vemos en el campo visual se reconocen por sus partes relevantes y por sus caracteres en tanto que la identidad de una palabra nos está dada por sus letras, todo ello en tiempo de milisegundos. Es bien sabido que las neuronas visuales individuales se encargan de detectar caracteres y que los componentes se integran mediante neuronas complejas. En el caso del reconocimiento intervienen entonces dos tipos de influencias en la jerarquía de los sistemas cerebrales, pues por una parte el reconocimiento está guiado por los datos sensoriales, por las características del estímulo, y por otro está guiado por el contexto o por la historia del sistema en relación a ese estímulo, por la atención que se ponga en la escena y que varía según la tarea y por otras características ya no de los datos, sino por la arquitectura y la historia del sistema perceptivo involucrado. Un caso muy relevante para este tema es el de la agnosia visual que se ha reportado en ciegos de nacimiento operados de

cataratas congénitas y que llegan a ver, pero no a reconocer durante un tiempo los objetos de su campo visual, lo que les imposibilita para desenvolverse significativamente en el mundo que ven pero no pueden interpretar.

A diferencia del reconocimiento, la rememoración es una búsqueda activa en los almacenes de la memoria de tal manera que se recupera algo aprendido sin necesidad de estímulos actuales. Sin embargo hay formas de rememorar que ocurren también ante ciertos estímulos. Solemos usar el concepto de *reminiscencia* para hablar de un recuerdo vívido usualmente evocado por un estímulo.

El recuerdo implica una búsqueda en rutas de conexiones establecidas durante el proceso de aprendizaje en referencia al significado de los hechos y con las que se construye una organización ordenada de la memoria. El recuerdo deliberado, no el que surge por un estímulo significativo que lo dispara, sino el que evocamos voluntariamente, es uno de los procesos más fascinantes y llamativos de la memoria.

Otro fenómeno peculiar del recuerdo es el llamado *flashback* en el cual un sujeto tiene una recolección repentina, vívida y no deliberada de una experiencia pasada. Se trata de eventos episódicos intensamente coloreados por la emoción y usualmente asociados a un recuerdo traumático, como ocurre en veteranos de guerra, en víctimas de abuso físico y sexual o bien a la alteración del estado de conciencia producido por los alucinógenos.

A modo de resumen y de recopilación, podríamos decir: que la memoria, según Tulving (1987), es la capacidad de los organismos de adquirir, retener y utilizar conocimiento o información. Atkinson y Shiffrin (1971, 1983) la proponen

constituida como multialmacén, que incluye un registro sensorial, una memoria a corto plazo y una memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo no es solamente un sistema de retención de información sino que funciona como sitio de interpretación y organización, de allí que sea denominada también memoria operativa. La memoria a largo plazo es un sitio de almacenamiento permanente y pueden establecerse diferentes tipos, como la memoria episódica y la semántica (Tulving, 1972, 1983).

El aprendizaje de cualquier información ocurre en gran medida en el cerebro y el papel de la memoria en el aprendizaje es primordial de tal manera que para Gross (1994) es la función que retiene los aprendizajes.

El desarrollo de la memoria debería encuadrarse a la luz de las adquisiciones de los conceptos mentales, es decir, en la creciente teoría de mente del niño. La teoría de mente alude al sistema conceptual que subyace a la habilidad de los sujetos de otorgar estados mentales, esto es, lo que se sabe, lo que se piensa, aquello que se quiere o se siente respecto a sí mismo y a los demás. El estudio de estos conceptos es esencial para la comprensión de la memoria en tanto ésta no constituye solamente un almacén de información, sino que también depende del conocimiento de los propios procesos de información-almacenaje (Perner, 2000). La memoria humana posee una característica muy singular que es la de poseer conocimiento de su propio conocimiento (Tulving & Madigan, 1970).

Todo material aprendido corre el riesgo de ser olvidado, tarde o temprano. Esto rige en especial para el caso del aprendizaje de vocablos. El investigador de la memoria Hermann Ebbinghaus presentó en 1885 los

resultados de un experimento que demostraba que, apenas dos días después, el educando no podía reproducir las dos terceras partes de los contenidos, un fenómeno que desde entonces se conoce como "la curva del olvido de Ebbinghaus".

Lo que significa que en las primeras horas después de haber estudiado se olvida más deprisa que en las posteriores. La solución para contrarrestar el olvido consiste en una buena planificación de repasos.

Ebbinghaus intentó explicar por qué se producía el olvido proponiendo varias teorías. La primera afirmaba que las huellas de memoria se deterioraban por el paso del tiempo por erosión, como le ocurre a una montaña, de forma que "las imágenes persistentes sufren cambios que afectan cada vez más a su naturaleza", es la conocida como *teoría del decaimiento de la huella*. Otra posible explicación sería la *teoría de la interferencia*, según la cual "las imágenes anteriores están cada vez más superpuestas, por así decir, y cubiertas por las posteriores". Por último la *teoría de la fragmentación* que suponía "el desmenuzamiento y la pérdida de distintos componentes antes que un oscurecimiento", en el marco de la *teoría multicomponente* de la huella de memoria (Bower, 1967).

En general, nuestra capacidad para recordar sucesos, planes o caras, entre otra información, es extraordinaria. Tanto es así que a lo largo de la vida acumulamos cantidades ingentes de información, hasta el punto de que en las culturas que no poseen escritura se deja el conocimiento de la historia del grupo en manos de los ancianos, capaces de rememorar acontecimientos de

varias generaciones remontándose a cientos de años, capacidad que tienen que compartir con los propios recuerdos.

Bahrick, Bahrick y Wittlinger (1975) encontraron que incluso 48 años después de dejar el colegio, los sujetos todavía eran capaces de identificar con relativa exactitud a sus compañeros de entonces.

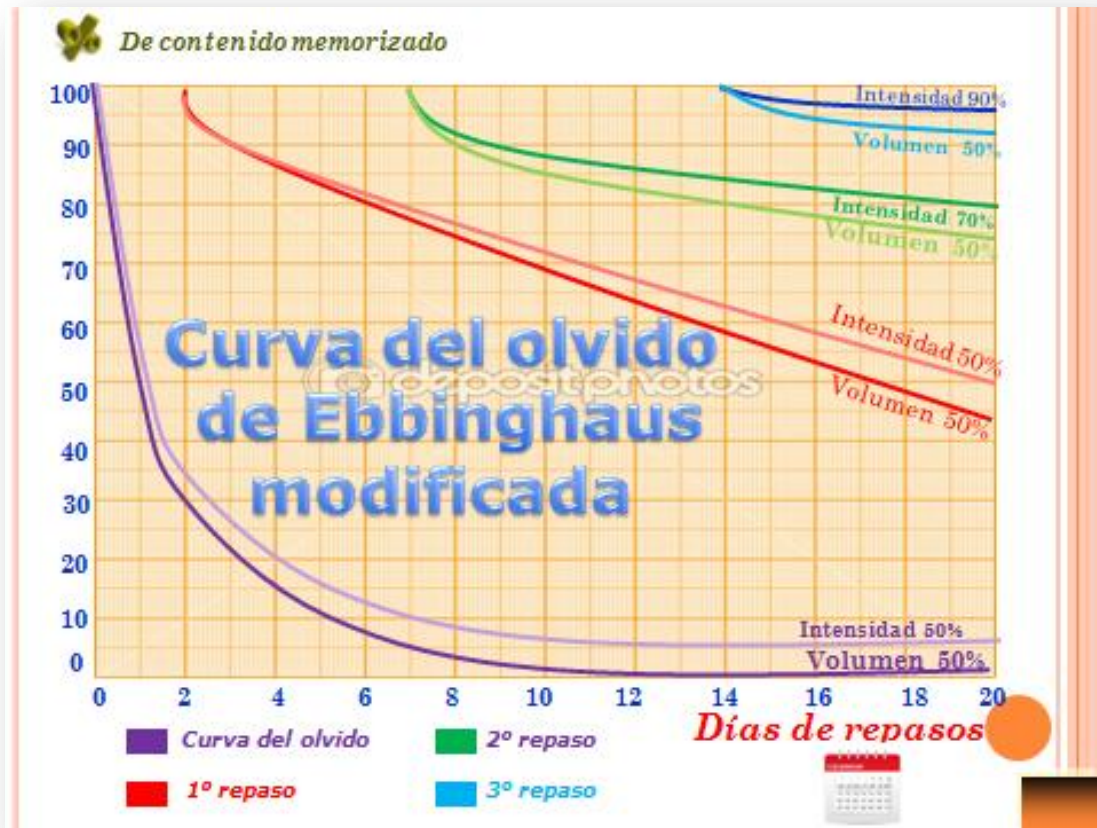
Sin embargo, la memoria no es perfecta, y diferentes factores afectan a la capacidad de retención a lo largo del tiempo. En un estudio posterior, Bahrick (1984) mostró cómo profesores de universidad identificaron dos semanas después al 69% de sus alumnos a los que dieron clase durante 2-3 veces a la semana durante un período de 10 semanas, un año después al 48%, cuatro años después al 31%, y ocho años después al 26%, ya próximo al azar.

Evidentemente, no es lo mismo identificar a un compañero de clase con el que estás compartiendo varias horas al día durante años que a un alumno al que sólo ves unas pocas horas a la semana durante un único año, ni hay tantos compañeros en clase como alumnos puede tener un profesor a lo largo de un mismo año, y más aún con el paso de los cursos. Así, una persona vista una única vez durante un corto espacio de tiempo (20-40 segundos) suele olvidarse en relativamente poco tiempo. Sheperd (1983), por ejemplo, halló en una investigación que la tasa de identificaciones correctas disminuía del 50% cuando se realizaba entre una semana y 3 meses, y al 10% cuando se hacía a los 11 meses.

Es un hecho que no somos capaces de recordar absolutamente todo, y que en ocasiones olvidamos cosas fundamentales. A lo largo del presente capítulo nos centraremos en el olvido, qué es y por qué se produce, distinguiendo entre los olvidos que forman parte del funcionamiento normal de la memoria y los olvidos patológicos.

Entonces, ¿qué determina el olvido?. Tulving (Tulving y Osler, 1968; Tulving y Pearlstone; 1966; Tulving y Thomson, 1973) propuso una alternativa a las teorías sobre el olvido, argumentando que se produciría debido a la falta de claves de recuperación adecuadas, y no tanto por la sobrescritura o destrucción de las huellas de memoria iniciales. Así, el olvido sería tanto un problema de pérdida de la información como de *accesibilidad* a las huellas de memoria correctas (Tulving y Pearlstone, 1966). La interferencia retroactiva según este autor se debería a que los ensayos interpolados dificultaban la ejecución de la tarea al eliminar claves de recuperación, pero no destruirían la información en sí misma. Diferentes investigaciones le llevaron a proponer el *principio de codificación específica*, que es la principal teoría para explicar los errores cometidos por los testigos de un suceso al describir los hechos presenciados.

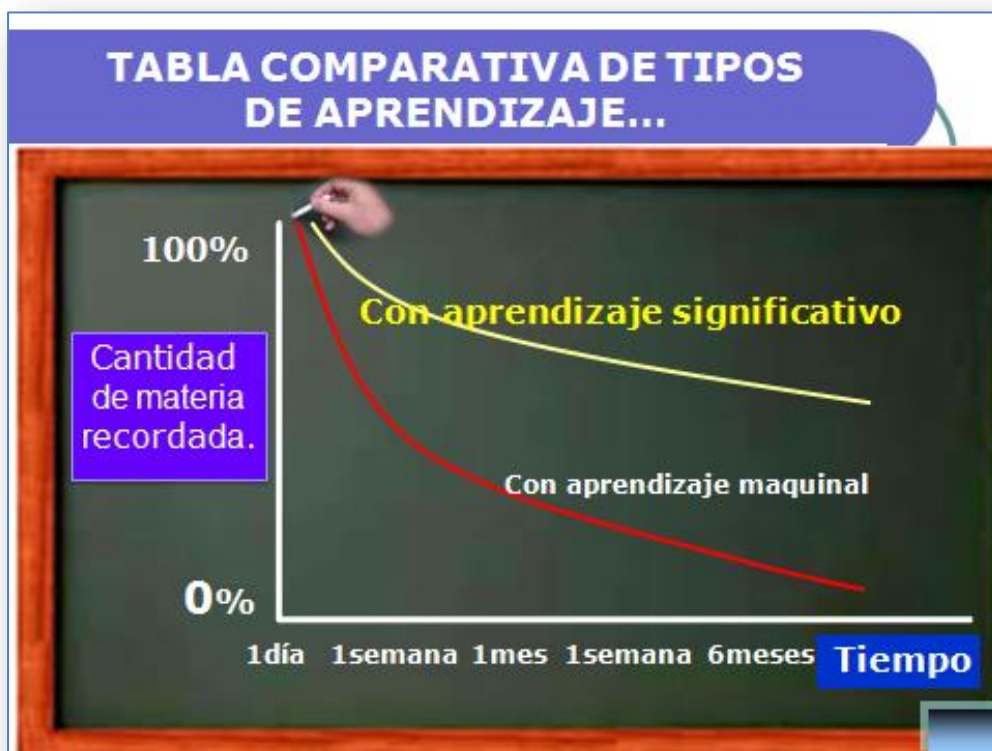
Curva del olvido de Ebbinghaus adaptada y modificada.



Sumando resultados podríamos concluir que es importante no dirigir las energías en un sobre-estudio, sino repartir mejor los tiempos de estudio, con periodos de tiempo más largos. Con repeticiones continuadas, podemos precisamente no sobrepasar la curva del olvido. Al contrario: Es mucho mejor, estudiar tan sólo el tiempo necesario, hasta que dominemos los nuevos contenidos. Con un total de cuatro o cinco repeticiones, que se harán cada vez más cortas, ya que de una vez a otra necesitamos menos tiempo, llegamos otra vez al 100% y conseguimos con ello que la materia se fije más tiempo en nuestro cerebro. Por eso, no es que algunos aprendan más que otros, sino que reparten mucho mejor su tiempo de estudio.

En la gráfica que presentamos a continuación, se observa como mejora muy considerablemente el aprendizaje cuando se aprende de forma significativa, frente al aprendizaje maquinal.

Importancia del aprendizaje significativo frente al maquinal.



Por aprendizaje significativo se entiende el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Aprendizaje significativo se opone de este modo a aprendizaje mecanicista.

Se debe al psicólogo cognitivo D. Ausubel (1968) el desarrollo de la teoría del aprendizaje significativo. Según dicha teoría, para aprender un concepto, tiene

que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Zona óptima del Rendimiento para el estudio.

Importancia de tomar como punto de partida los conocimientos previos para así aprender sin general lagunas de aprendizaje que impidan el desarrollo normal del aprendizaje. (una apuesta por la enseñanza individualizada).



El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios

En esta plantilla podemos ir cotejando hasta 12 preguntas, nos permite valorar un rango mayor de contenidos estudiados.

Todas las preguntas del tema, estarán depositadas en el fichero nº 1. Comenzamos con el estudio, y empezamos a valorar como de bien nos sabemos cada una de las preguntas. Las preguntas valoradas en el rango de regular y mal, no podrán pasar del fichero nº 1, por lo que tendrán que volver a ser repasadas, (siempre con la ayuda de las técnicas propuestas), las preguntas que hayan obtenido una puntuación de muy bien pasarán al fichero nº2, que repasaremos a los tres días. Todas las preguntas del fichero nº2, si cuando intentamos repasarlas, no obtienen la nota deseada, volverán a pasar al fichero nº1. Si por el contrario obtienen una calificación positiva pasarán al fichero nº3 donde serán repasadas a los 7 días.

Tabla de Algoritmos por repetición espaciada.

TABLA DE ALGORITMOS DE REPETICIÓN ESPACIADA POR PREGUNTAS									
TEMA N°:				ASIGNATURA:				FICHA N° ____	
FECHA:				EXAMEN					
PREGUNTAS FICHEROS	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	REPASOS
1° FICHERO									1° DÍA
2° FICHERO									3° DÍA
3° FICHERO									7° DÍA

En este gráfico iremos almacenando todos los resultados obtenidos, tantos de trabajo realizados, como de temas estudiados. Esta imagen nos permite tener una visual general y muy gráfica del estudio realizado sobre cada uno de los temas.

Tabla de almacenamiento.

TABLA DE COMPUTACIÓN Y ALMACENAMIENTO DE DATOS.													
TÍTULO DEL TEMA							ASIGNATURA:						
TEMA Nº:			Nº DE PREGUNTAS:					FECHA DEL EXÁMEN:					
PREGUNTAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º
SUBRAYADO:						X							
RESUMEN:											X		
ESQUEMAS						X							
MAPAS MENTALES:											X		
AUDIOS:						X							
NEMOTECNIAS						X							
RESULTADOS DE LOS CONTENIDOS MEMORIZADOS													
PREGUNTAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º
Muy bien													
Bien													
Regular													
Mal													

Esta forma de repasar de creación propia, se basa en un repaso bidireccional, trabajamos de forma horizontal y vertical. En el eje de abscisa he colocado los diferentes ejercicios a desarrollar en el plan de estudios propuestos, con esta metodología, defendemos un trabajo de repaso visual en el que siempre que nos ponemos a estudiar, vamos a tener presentes los tres niveles de concreción. La dirección en el proceso de estudio siempre parte del subrayado, continua con los esquemas y finaliza con los métodos más complejos de memorización.

En el eje de ordenadas indicamos la intensidad en tanto por ciento de tiempo y de esfuerzo que hay que dedicarle a cada actividad, siendo menor la energía depositada en el subrayado que la dedicación recaída en los métodos nemotécnicos.

Forma de repasar...



Teoría de la "U" invertida.



Tabla de Control del estudio.

TABLA DEL CONTROL DEL ESTUDIO MENSUAL																														
LEYENDA:		ALUMNADO:														MES:														
CUMPLIDO	X	NO CUMPLIDO	X																											
SEMANAS	1*							2*							3*							4*								
DIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
SEMANA																														
LUNES																														
MARTES																														
MIERCOLES																														
JUEVES																														
VIERNES																														
SABADO																														
DOMINGO																														

Por último al alumnado se les entregó una ficha de control, donde ellos han podido contactar en qué medida han seguido y autorregulado su propio estudio; haciéndose conscientes del nivel de implicación, responsabilidad y cumplimiento del trabajo diario personal

PROCESO SEGUIDO EN EL ESTUDIO

