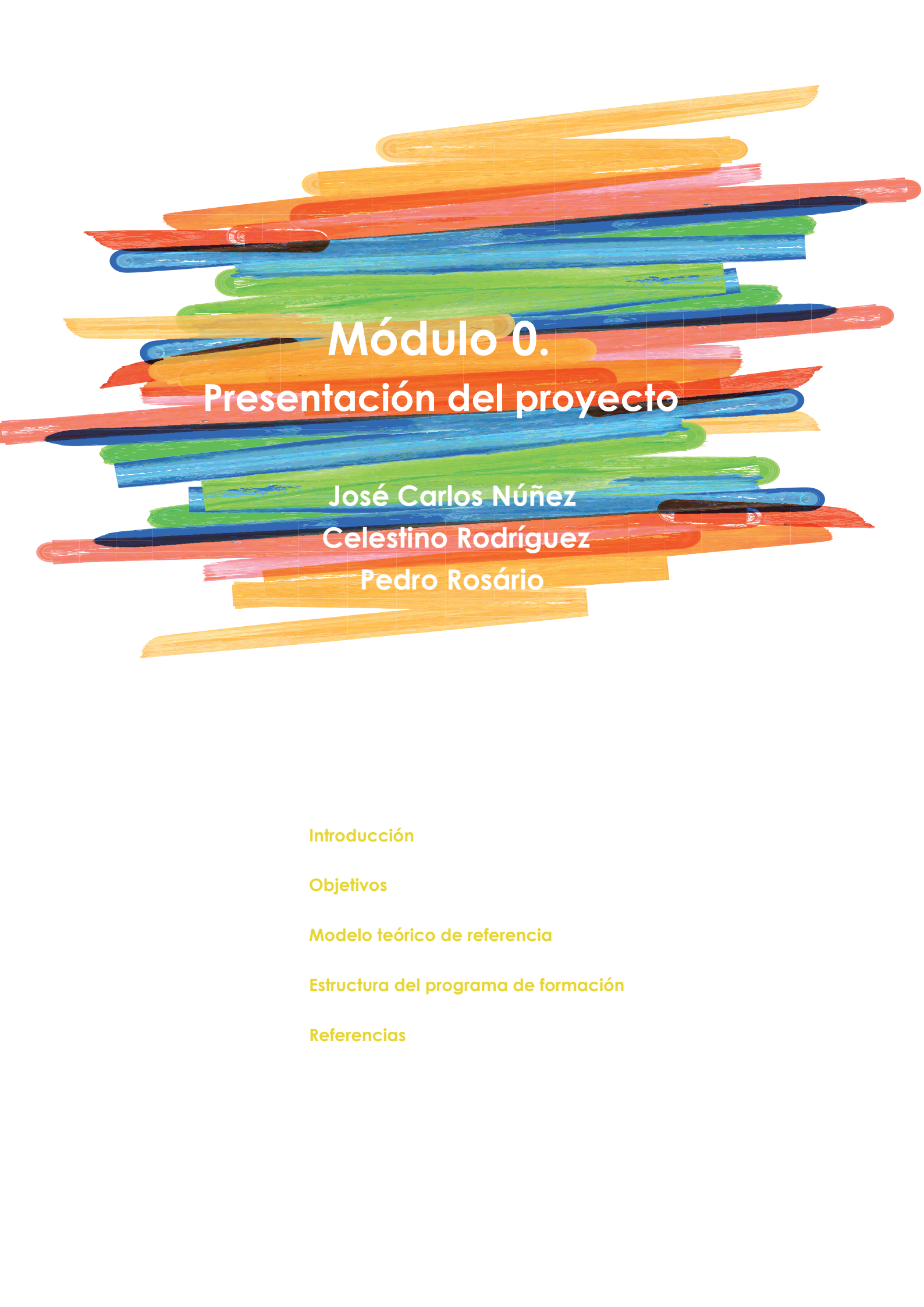




Módulo 0.

Presentación del proyecto

José Carlos Núñez
Celestino Rodríguez
Pedro Rosário

Introducción

Objetivos

Modelo teórico de referencia

Estructura del programa de formación

Referencias

Introducción

Las intervenciones psicoeducativas basadas en estrategias (por ejemplo, intervenciones en estrategias de aprendizaje autorregulado) se han centrado principalmente en incrementar el conocimiento de los estudiantes sobre habilidades y estrategias de aprendizaje, mejorar la metacognición, aumentar el uso de las estrategias y, consecuentemente, mejorar el rendimiento en diversas áreas académicas (Cerezo et al., 2019; Dignath y Büttner, 2008; Manalo et al., 2017). Sin embargo, paradójicamente, estudios recientes han mostrado que la variabilidad en el rendimiento no siempre está asociada con el aumento en el uso de las estrategias, entrenadas en las intervenciones o en las actividades escolares diarias (por ejemplo, Jansen et al., 2019; Núñez et al., 2022). Por tanto, no parece lógico persistir en mejorar las condiciones de los estudiantes para realizar aprendizajes de calidad y de foma autónoma, y no asegurarnos de que, una vez logrado esto, los estudiantes no encuentren un contexto de aprendizaje que favorezca el uso de tales conocimientos y competencias o, incluso, que lo impida.

Tal y como recoge la literatura previa (Jansen et al., 2019; Núñez et al., 2022), la intervención psicoeducativa para la mejora de las competencias necesarias para autorregular el propio proceso de aprendizaje parece eficaz para incrementar el conocimiento y dominio de las estrategias propias de un aprendizaje autónomo, pero esta mejora tiene un impacto limitado en el rendimiento académico (tanto a corto como a largo plazo). Teniendo esto en cuenta, a pesar del consenso entre los educadores sobre la necesidad de desarrollar competencias para un aprendizaje autónomo en la escuela (por ejemplo, estrategias de autorregulación del aprendizaje, de aprender a pensar), los enfoques de enseñanza habitualmente utilizados en las aulas en Educación Primaria pueden no brindar suficientes oportunidades, o ser poco adecuadas, para el uso de dichas estrategias en las actividades escolares diarias. Consecuentemente, los estudiantes con oportunidades limitadas para usar estas estrategias en clase (por ejemplo, debido al uso de enfoques instruccionales centrados en los contenidos más que en los estudiantes) pueden percibir que estas intervenciones carecen de utilidad. En realidad, es probable que la enseñanza en los primeros años de la escuela primaria se apoye en la regulación externa (de profesores y padres) en lugar de fomentar la autorregulación.

Convencidos de la fiabilidad, validez y relevancia de los datos aportados por los estudios revisados en cuanto a que el incremento de competencias para un aprendizaje autónomo ocurrido como consecuencia de una intervención psicoeducativa (por ejemplo, estrategias para un aprendizaje autorregulado) no es el responsable directo de los cambios en el rendimiento académico de los alumnos, nos planteamos desarrollar un modelo de intervención para la formación continua de profesores cuyo objetivo se sitúa en la capacitación de éstos para la planificación y gestión de procesos instruccionales que faciliten el aprendizaje cada vez más autónomo del alumnado. Así, surge este proyecto con el que buscamos FORMAR para que el aprendizaje y rendimiento de los alumnos se asocie principalmente, y de manera positiva, con el uso de estrategias de aprendizaje comprensivo y profundo, y menos con estrategias superficiales tendentes a aprendizajes memorísticos y de escasa capacidad de transferencia. Asimismo, pretendemos dar un paso más en la transición digital dentro del campo de la formación del profesorado y de la educación en general.

Deseamos que los profesores que sigan esta formación consigan al menos dos beneficios principales. De un lado, mayor competencia percibida para crear contextos de aprendizaje auténtico. De otro lado, mayor compromiso en el diseño de procesos instruccionales facilitadores de aprendizajes autónomos y, en consecuencia, un enfoque de enseñanza más centrado en el estudiante (en sus necesidades y sus potencialidades) y menos en los contenidos. Con todo ello, buscamos demostrar con hechos lo que en teoría siempre ha sido obvio: que para que ocurra un aprendizaje de calidad tiene que haber una enseñanza acorde.

Objetivos

Teniendo como lógica central los argumentos expuestos y considerando que las condiciones instruccionales que tienen lugar en nuestras aulas habitualmente no son las más propicias para andamiar aprendizajes activos, autónomos y significativos (Rosário et al., 2019), este proyecto se ha configurado para elaborar un modelo de formación del profesorado (proyecto FORMAR) con el fin de facilitar la adquisición de información sobre las condiciones más importantes a considerar a la hora de diseñar marcos

y procesos de aprendizaje que favorezcan la implicación de los estudiantes en aprendizajes verdaderamente activos y de alta calidad. Además, con este modelo formativo tratamos de favorecer el desarrollo de competencias personales que posibiliten la aplicación de estos conocimientos en el tiempo y la transferencia a diferentes áreas del conocimiento.

Aprovechando el gran impulso que ha tomado la enseñanza online, hemos desarrollado este modelo de formación del profesorado aprovechando las inmensas posibilidades que nos aportan las plataformas de enseñanza actuales.

Modelo teórico de referencia

Para el diseño del programa de formación de profesores, en la presente propuesta utilizamos el modelo socio-cognitivo del aprendizaje como modelo teórico de referencia. En concreto, tal y como se va a presentar en el Módulo 1, usaremos el Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado elaborado por Zimmerman (2000). En este modelo se describen tres grandes fases en el aprendizaje autorregulado (fase previa o planificación, fase de realización, ejecución o monitorización y fase de autorreflexión o evaluación), que se relacionan de forma cíclica. Muy en síntesis, cuando un alumno tiene que hacer frente a una actividad o tarea por primera vez, ha de analizarla bien, valorando su capacidad para realizarla con éxito. Por ello, en este modelo se sugiere que el estudiante planifique cómo va a realizar la tarea estableciendo para ellos metas pequeñas. De este modo, en esta fase el alumno ha de llevar a cabo dos procesos. Tendrá que examinar y/o analizar las características de la tarea, dividiéndola en elementos más pequeños ayudándose del conocimiento previo que tenga sobre ella. Un segundo proceso consistirá en analizar el valor que tiene la tarea para sí mismo; por lo que deberá de adaptar el esfuerzo que llevará a cabo, así como la atención y la motivación que empleará. A lo largo de la segunda fase (de control volitivo), el estudiante ya se encuentra realizando una actividad determinada. Es por ello, que es muy importante que el alumno mantenga su concentración y que emplee las estrategias de aprendizaje más adecuadas por dos motivos. El primero de ellos, para que su interés y su motivación no decaigan mientras está llevando a cabo la

actividad y, segundo, para que pueda alcanzar los objetivos de aprendizaje que se había fijado previamente. Pero para alcanzar los objetivos, además, tiene que ayudarse de las estrategias de auto-observación y de auto-control. Gracias al proceso de auto-control, el alumno pone en marcha pequeñas estrategias tanto metacognitivas como motivacionales con el fin de mantener el interés y su concentración en la realización de la tarea. Algunas estrategias específicas que se pueden poner en marcha para ayudar en este proceso pueden ser: darse auto-instrucciones, elaborar imágenes mentales, controlar el ambiente donde se está llevando a cabo la tarea, gestionar el tiempo de trabajo, etc. Por otra parte, mediante la estrategia de auto-observación, el alumno tiene en cuenta la adecuación y la calidad de lo que está realizando, bien para continuar si lo está haciendo correctamente, o bien para modificar su conducta si percibe que no lo está siendo eficaz. Finalmente, en el transcurso de la última fase (autorreflexión), el alumno valora su trabajo, intentando manifestar las razones de los resultados alcanzados y justificando su éxito y/o su fracaso. Esta es una fase muy importante, porque dependiendo de a qué atribuya el alumno sus resultados, éste podrá experimentar emociones positivas y/o negativas, las cuales pueden acabar influyendo en su motivación y en su autorregulación futura.

Estructura del programa de formación

Con el modelo teórico de Zimmernarn como referencia, la formación que se propone está destinada al desarrollo de habilidades docentes para la planificación de contextos de enseñanza favorecedores de aprendizajes autorregulados. Para lograrlo, el modelo formativo diseñado incluye dos fases.

En la primera fase de formación (curso e-learning) que se inicia con esta presentación, se trata de dar formación teórica al profesorado sobre las condiciones (cognitivas, motivacionales, conductuales y emocionales) que debe reunir un alumno que trabaja para conseguir aprendizajes profundos y significativos y para desarrollar autonomía y control sobre su propio proceso de aprender. Se parte del supuesto de que para diseñar contextos acordes con este tipo de alumnado es necesario que el profesorado sea conocedor de ello. Esta primera fase se compone de seis módulos formativos que incluyen

cada uno de ellos la visualización de una entrevista previa con expertos para la aproximación a los aspectos a tratar en el módulo, un texto descriptivo de los aspectos principales a trabajar y las estrategias a emplear en el aula, y actividades prácticas de evaluación y aplicación de lo aprendido. Con el fin de valorar la eficacia del programa formativo y la mejora de los participantes en su conocimiento teórico y aplicado sobre la autorregulación, se proponen algunos cuestionarios de autoevaluación a cumplimentar antes y después del desarrollo de esta primera fase formativa. Estos cuestionarios están destinados a valorar: (a) los conocimientos generales adquiridos; (b) las características del proceso instruccional empleado habitualmente (c); la competencia percibida para implementar un aprendizaje autorregulado (d); la actitud hacia una enseñanza que promueva un aprendizaje autorregulado.

En la segunda fase de formación (b-learning) que tendrá lugar en cursos posteriores para quienes tengan interés en continuar con la formación, se pretende que los profesores, ayudados por los materiales del curso así como por los gestores (expertos) de los grupos de formación, desarrollen competencias y perciban la necesidad para crear contextos de aprendizaje que inviten al alumnado a llevar a cabo aprendizajes profundos. Esta segunda parte de formación mediante b-learning trata de completar la adquisición de conocimiento (conceptual y procedimental) y ayudar a desarrollar competencias como docentes para crear contextos de enseñanza y aprendizaje que permitan al alumnado poner en prácticas estrategias propias de un aprendizaje autorregulado. Para ello, en esta segunda etapa de formación se tratará (i) de profundizar en los conocimientos propios de los componentes abordados en el primer curso, así como de (ii) facilitar mediante la interacción con los profesores el desarrollo de recursos (personales y curriculares) necesarios para diseñar e implementar en sus clases procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con los objetivos del aprendizaje autorregulado.

En resumen,...

Aprovechando el gran impulso que ha tomado la enseñanza online, se pretende poner en marcha un modelo de formación del profesorado aprovechando las inmensas posibilidades que nos aportan las plataformas de enseñanza actuales. Con ello, además de intentar contribuir al incremento de la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la última etapa de Educación Primaria, se ofrece un apoyo para el profesorado que pretenda profundizar en la enseñanza autorregulada. En la Figura 1 se presentan los contenidos de los seis módulos asociados a la primera fase de formación.

Figura 1

Estructura general del curso MOOC



Referencias

- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2019). The mediating role of self-efficacy and perceived usefulness between strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001>
- Dignath, C., y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at elementary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., y Jak, S. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>
- Manalo, E., Uesaka, Y., y Chinn, C. A. (Eds.) (2017). *Promoting spontaneous use of learning and reasoning strategies: Theory, research, and practice for effective transfer*. Routledge.
- Núñez, J. C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F. J., Manalo, E., y Rosário, P. (2022). Effect of interventions in self-regulation strategies on academic performance in elementary school: Study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.repc.2011.11.008>
- Rosário, P., Högemann, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Rodríguez, C., y Fuentes, S. (2019). The impact of three types of writing intervention on students' writing quality. *PLoS ONE* 14(7): e0218099. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>
- 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. 13-41). Academic Pres.

Proyectos Estratégicos Orientados a la Transición Ecológica y
a la Transición Digital [MCINN-22-TED2021-131054B-I00]

