



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Programa de “Aprender a Pensar”, para Apoyo al Plan de Enseñanza-Aprendizaje; y su futura aplicación práctica en la asignatura de Psicología.

Directora: Ana Rodríguez



Ana Isabel Fuentes Sánchez

Máster en Profesorado de Secundaria.
Orientación Educativa.
Curso 2013-14

ÍNDICE

1	Introducción.....	página 3
2	Justificación de la selección de proyectos.....	página 6
2.1	Primer Proyecto: Programa “Aprender a Pensar”.....	página 7
2.2	Segundo Proyecto: Desarrollo de las habilidades del pensamiento en Psicología.	página 12
3	Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos.....	página 20
4	Conclusiones y propuestas de futuro.....	página 25
4.1	Resultados de las actividades.....	páginas 26
4.2	Perspectiva de futuro de la Orientación Educativa.....	páginas 26
4.3	Competencias desarrolladas.....	páginas 28
5	Referencias bibliográficas.....	página 31
6	Anexos.....	página 33
6.1	Anexo I. Programa “Aprender a Pensar”.....	página 34
6.2	Anexo II. Desarrollo de las habilidades del pensamiento en la asignatura de psicología.....	página 60

I. Introducción.

La Orientación Educativa hoy día es reconocida como un elemento inherente del sistema educativo, cuya finalidad es ayudar y acompañar a todas las personas, de forma continua y a lo largo de la vida, con el objetivo de potenciar la prevención y el desarrollo humano en todas sus áreas. Supone la puesta en marcha por parte del centro educativo, de un conjunto de actuaciones encaminadas a asegurar por un lado una educación integral del alumno/a, y por otro, un proceso educativo que se ajuste al máximo a las características y necesidades de todos y cada uno de ellos. Por lo tanto, la Orientación Educativa es un proceso de ayuda continuo y sistemático inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir a la adquisición de competencias por parte del alumno/a que le capaciten para ser dueño de su proyecto personal y profesional.

La orientación educativa es un derecho básico de todo el alumnado recogido en la legislación educativa (LOE); es un factor fundamental para asegurar la calidad de la educación, y las Administraciones Públicas con competencias en educación están obligadas a garantizar ese derecho respetando y promoviendo los principios de integración, inclusión, equidad educativa y compensación de las desigualdades. La orientación está dirigida a todas las personas, es decir, a la comunidad en su conjunto, esto incluye a los miembros que integran y participan en el centro escolar (docentes, familias, alumnos) y a otros agentes que pertenecen a servicios comunitarios (trabajadores sociales, educadores, animadores socio-culturales, profesores de refuerzo, médicos, especialistas, etc).

Personalmente, durante mi estancia en el centro educativo, pude observar como el Departamento de Orientación es el marco institucional donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, con el profesorado, alumnos y familias. Actúa desde una perspectiva educativa de apoyo curricular y docente con profesores y tutores, realiza docencia directa en las horas de tutoría con el primer ciclo de Educación Secundaria, catalizador de la acción tutorial con tutores de segundo ciclo de Educación Secundaria, orientación educativa y profesional de/con los alumnos y sus familias.

Todos los profesores de Educación Secundaria pertenecen al Departamento de Orientación, debido a las especiales características socio-educativas de mi centro de prácticas, se demanda una continua comunicación entre los profesionales, por lo que desde una perspectiva de la organización se consignan reuniones en el Departamento de Orientación con carácter semanal. A través de dichas reuniones con los tutores, se asesora en la orientación general de las programaciones de los diferentes profesores del centro, para que éstos, respondan, a través de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, a una adecuada atención a la diversidad de todos los alumnos, y a un desarrollo de las competencias básicas.

El modelo de orientación en el proyecto del centro es el de Intervención por programas complementado con el asesoramiento. Dicho modelo es el que defiende tanto Bisquerra (1998) como Rodríguez Espinar (2001), por ser el que mejor asume los principios de prevención, desarrollo e intervención social. El modelo de intervención por programas considera un análisis de las necesidades a partir del cual elaborar programas basados en determinados planteamientos teóricos, por ello los programas que se proponen servirán para dar respuesta a las necesidades detectadas en el centro tras el análisis del contexto y de las características de los alumnos, sus familias y el entorno.

Toda programación de Departamento de Orientación se desarrolla en tres ámbitos específicos de intervención: Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, con el fin de colaborar en la atención a la diversidad del alumnado, elaborando propuestas relativas al conjunto de medidas de carácter general y específico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la totalidad del alumnado. Apoyo al Plan de Acción Tutorial, con el fin de favorecer la integración y participación de todos los alumnos en la vida del instituto, a realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje y a facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional. Siguiendo a Álvarez y Bisquerra (1996), el plan de acción tutorial se articula en torno a cinco líneas o ámbitos: enseñar a ser, enseñar a convivir, enseñar a comportarse, enseñar a pensar y enseñar a decidirse. Y el tercer y último ámbito de intervención es el Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional, el cual contribuye a solicitar la toma de decisiones de cada alumno respecto a su itinerario académico y profesional; y cuyo elemento fundamental es el consejo orientador que debe realizarse al terminar la Educación Secundaria o los Programas de Cualificación Profesional.

La metodología para llevar a cabo el proyecto de orientación en un centro se basa en el establecimiento de contextos colaborativos, potenciando los recursos individuales, grupales, institucionales y comunitarios que favorezcan los aspectos relacionales y socializadores presentes en toda relación educativa. Se busca la mayor participación de todos los implicados en el proceso educativo: profesorado, familias, alumnado, y resto de comunidad educativa, siempre desde el ámbito de la corresponsabilidad. Se utilizan las reuniones de tutores como espacio principal de intercambio de información y atención a las demandas planteadas; se procura realizar una intervención socio-educativa con el alumnado y sus familias; y se fomenta la relación familias-escuela por lo que se trata de realizar las intervenciones en el centro escolar como forma de acercamiento de las familias a un espacio formal.

Como retos de la orientación educativa considero que todos los Departamentos de Orientación deberían tener en su equipo, además de los profesionales de apoyo pertinentes, un Psicólogo Escolar para diagnosticar, intervenir o hacer las derivaciones oportunas de todos aquellos casos que presentasen problemas emocionales, afectivo-motivacionales, comportamentales o de personalidad. Esto es importante porque muchos de los problemas actuales son más emocionales que cognitivos. Por tanto, la educación emocional va a ser uno de los grandes retos de la Orientación para los próximos años (Bisquerra, 2006).

Además, el Departamento de Orientación debería estar representado en el Equipo Educativo del Centro e intervenir en las Juntas de Evaluación, en las reuniones del Claustro, en las decisiones que afectan a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en las repeticiones, cambios de Etapa, en la optionalidad y optatividad; de ahí, la necesidad de su participación en la elaboración de los Proyectos de Centro, sobre todo, en los aspectos relacionados con la inclusión de medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad, en las Programaciones de Aula, en la detección temprana de necesidades educativas especiales, en la puesta en marcha de los planes de apoyo y refuerzo educativo, en la evaluación psicoeducativa, en la atención socio-familiar y en la elaboración de materiales de apoyo (Trillo, 2006).

Para ello, es necesaria una colaboración estrecha entre los Tutores y los Departamentos de Orientación, lo cual debe ir más allá del mero asesoramiento profesional. El Orientador Educativo, muchas veces, debe centrar más sus tareas en el asesoramiento individualizado de necesidades educativas especiales asociadas a déficit cognitivo, emocional, sensorial, comportamental o social; mientras que el tutor será la figura que tenga una visión integral de la tarea educativa que se está ejerciendo sobre cada estudiante. Además, el tutor actuará como puente entre el resto del profesorado y el alumno y entre la familia y el centro. De ahí que, la figura del tutor en la Educación Secundaria sea clave, pero muchos profesores se sienten reacios a ser tutores porque no han sido formados convenientemente. Por tal motivo, la tarea del Orientador Educativo será también la de formar a los jóvenes tutores en el ámbito psicoeducativo, para así poder coordinar sus funciones y trabajar en una misma dirección. La Administración, por su parte, debería incentivar la tutoría y contemplarla en período lectivo para potenciarla no solo de palabra, sino también con hechos.

Ahora bien, la importancia de la orientación no se circunscribe exclusivamente a los Centros de Educación Secundaria, sino también a los Centros de Educación Infantil y Primaria. Las Unidades de Orientación de los Centros de Infantil y Primaria deberían ser inseparables, a nivel funcional y organizativo, de los Departamentos de Orientación de los IES a los que se encuentran adscritos (Ojea, 2006). Se plantea, de esta manera, un modelo de orientación globalizada, de esta forma, la orientación podrá llegar a convertirse en un elemento dinamizador del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorar la eficacia de los Centros.

El Trabajo Fin de Máster que presento y elaboro más detalladamente a continuación, versa en torno a dos actividades desarrolladas a lo largo de estos meses académicos. El primer proyecto es un programa de Aprender a Pensar con la intención de desarrollarlo dentro del ámbito de Apoyo al Plan de Enseñanza-Aprendizaje, durante las clases de tutoría, y el cual tiene como finalidad que el alumno/a tome conciencia de sus propios procesos cognitivos, antes, durante y después de la realización de un trabajo; esto implica que aprenda a reflexionar sobre sus razonamientos, dando un significado más personal y profundo a aquello que trabaja; y también que aprenda a planificar, regular, controlar, y valorar sus pensamientos, con el objetivo de optimizar el rendimiento. El segundo proyecto que expongo y detallo en el siguiente apartado, hace referencia a un conjunto de actividades elaboradas personalmente,

con el fin de desarrollar las habilidades del pensamiento en la asignatura de Psicología; con dicho proyecto pretendo hacer hincapié en la importancia de llevar a cabo en el aula actividades que potencien el desarrollo de las habilidades del pensamiento, ya que la aplicación práctica del primer proyecto en una asignatura curricular, hace que estemos enseñando a pensar a los alumnos, y fomentar en éstos una mayor competencia en la materia propuesta.

II. Justificación de la selección de proyectos.

Durante el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, he realizado dos actividades que personalmente considero muy interesantes, desde la temática abordada, hasta la metodología utilizada y la puesta en práctica del mismo. La primera actividad planteada, como he comentado anteriormente, es un programa de “Aprender a Pensar” que desarrollé dentro del Plan de Actuación del Departamento de Orientación, elaborado durante el primer cuatrimestre en las asignatura “Contexto de la actividad docente”, junto con “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de orientación educativa”. La segunda actividad que quiero plantear y relacionar con la mencionada, hace referencia a un conjunto de actividades desarrolladas para la asignatura de Psicología, con el fin de desarrollar el pensamiento convergente, divergente y metacognitivo; dicha actividad la desarrollé en la asignatura “Habilidades del pensamiento. Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Con estas dos actividades pretendo hacer explícitas las competencias generales desarrolladas como alumna universitaria, y específicas como alumna de la especialidad de orientación educativa.

El primer proyecto realizado consistió en la elaboración de un programa de “Aprender a pensar” con el fin de llevarse a cabo durante las tutorías centradas en el ámbito del Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza- Aprendizaje. El objetivo general de este ámbito es colaborar en la atención a la diversidad del alumnado, elaborando propuestas relativas al conjunto de medidas de carácter general y específico que se puedan llevar a cabo en el instituto para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la totalidad del alumnado. Es un hecho constatado que el diseño y aplicación de medidas destinadas a prevenir las dificultades de aprendizaje mediante la adaptación de formas de enseñanza, contenidos y métodos de evaluación a las necesidades del alumnado, contribuyen a mejorar el rendimiento escolar de todos los alumnos, y no sólo la situación de los más desventajados. El apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje es el ámbito de intervención prioritaria del Departamento de Orientación, ya que son las necesidades a atender en este ámbito las que justifican por sí mismas la existencia de los Departamentos de Orientación en los institutos de Educación Secundaria. Las actividades de apoyo y asesoramiento al proceso de enseñanza y aprendizaje deben hacerse desde la perspectiva psicopedagógica y los principios de atención a la diversidad, con la finalidad de que las decisiones que se adopten en los distintos niveles de planificación de las enseñanzas consideren la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

El segundo proyecto planteado hace referencia a un conjunto de actividades elaboradas para poder llevarse a cabo en la asignatura de Psicología en Bachillerato, con el fin de desarrollar las habilidades del pensamiento, como son el pensamiento convergente, divergente y metacognitivo. Con las actividades elaboradas lo que se pretende es que el alumno “aprenda a pensar” para conseguir una mayor competencia en la materia de Psicología, consiguiendo ser más competente en el desempeño profesional y personal; y damos por hecho, que las actividades sirven para enseñar, a parte de aprender a pensar en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Primer Proyecto: Programa “Aprender a Pensar”

Aprender a aprender..., enseñar a pensar..., enseñar a aprender... y también algunos dirían... aprender a enseñar... Son frases que están en boca de mucha gente dentro del sistema educativo que nos rodea. Últimamente se descubre que la verdadera función de la escuela es la de transmitir una habilidad que sintetice todas las demás funciones que le son propias: pensar. Despues, y dependiendo del estilo y formación del interlocutor, se añaden otros complementos al verbo pensar: creativamente, críticamente o de manera autónoma.

Pero, si tratamos de entender y comprender qué es esto de pensar y por qué razón es ahora el centro de la educación, los argumentos no acostumbran a ser, ni creativos, ni tan solo críticos, ni mucho menos autónomos. Nada más hay que revisar la abundante producción de libros con programas informáticos, sesiones psicopedagógicas por especialistas, que se limitan a ofertar un repertorio de "recetas" con las que nos podemos acomodar a las exigencias de la concepción escolar del pensar: como subrayar un texto, memorizar un formula, hacer un resumen, leer y enterarse, como relajarse y cargarse de optimismo ante un examen...

Y es que, si la escuela no es capaz de enseñar a pensar, es que realmente no es escuela; y enseñar de verdad no es limitarse a impartir y repartir paquetes de información y, de tanto en tanto, controlar su ingestión.

Quiero incidir, en algunos términos implicados en este concepto: de un lado se habla a menudo de técnicas de estudio y de su falta, como un factor negativo en el proceso educativo. Es muy cierto que tradicionalmente el acto didáctico se ha caracterizado por una transmisión casi unívoca de los conocimientos (con mucha frecuencia solamente conceptuales), sin pararse en los procesos cognitivos que el alumno desarrolla en este momento. También se ha abordado el dominio de ciertas técnicas como el aprendizaje de métodos para aprobar. Y es que en realidad el conocimiento de unas determinadas técnicas no es sinónimo de éxito, pero ayuda a la realización y concreción de trabajos educativos. No podemos pretender nada más enseñar y aprender técnicas y los procedimientos algorítmicos

de su uso. Hemos de procurar razonar y determinar la conveniencia de su utilización en función de diferentes factores personales, ambientales, de la demanda del trabajo, etc.

Esta actitud de análisis previa de las condiciones que envuelven un hecho didáctico supone un nivel superior de procedimientos de aprendizaje. Nos referimos, evidentemente, a una actitud estratégica hacia las cosas. Es aquello que haría un experto delante de un tema de su dominio. Primero planificaría la acción y sus posibles consecuencias, más tarde desarrollaría y regularía el procedimiento escogido, para acabar evaluando todo el proceso. La práctica estratégica genera inferencia y transferencia de los contenidos a otros ámbitos semejantes, y por consiguiente, esta negociación intra-inter psicológica (meta-cognición) hace crecer la zona de desarrollo próximo (ZDP) del individuo.

El aprendizaje continuo es necesario no sólo para mantenernos, sino para permanecer en la cima de la vida profesional. Y esto de ir más lejos que poseer el éxito individual: mantener nuestro nivel de vida requiere un aprendizaje profundo tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo de nuestra colectividad.

Aprender a aprender no es la única manera de alcanzar unos estándares, mejorar el comportamiento o alcanzar cualquier objetivo en los colegios. Podemos alcanzar altos estándares sin aprender a aprender. Porque los objetivos de aprender a aprender no son siempre lo mismo que los objetivos necesarios para obtener unos resultados buenos en un examen. Podemos tener éxito en los exámenes con una buena memoria y con un profesor que en cierta forma trabaja por nosotros, facilitándonos la tarea. Podemos tener éxito en los exámenes y no por eso ser un buen aprendiz.

El proyecto pretende que aprender a pensar obtenga diferencias importantes en términos de mejora de resultados y motivación, principalmente cuando es utilizado por profesores que alcanzan altos estándares y además están activamente interesados en la pedagogía. Otro punto que merece la pena aclarar es que a pesar de encontrar que el aprender a aprender crea una motivación en el alumno y una autoestima, no asegura un buen comportamiento por si mismo.

Para desarrollar esta temática explicada hasta ahora, he optado por una aplicación en las aulas tiendo en cuenta el modelo de intervención basado en Programas, el cual nace como consecuencia de las limitaciones observadas en los modelos de consulta y el de consejo. La intervención mediante Programas intenta dar respuesta a las necesidades evaluadas por la orientación, a todos los alumnos y como método de integración en la totalidad del contexto escolar. Como acabo de comentar, este modelo diseña, desarrolla y lleva a cabo programas de intervención, teniendo en cuenta las necesidades evaluadas y valoradas como pertinentes y necesarias, en el contexto escolar en el cual desarrollemos nuestra labor como profesionales

de la orientación. Dichos programas se dirigen a todos los alumnos, los cuales desarrollarán un papel activo y protagonista durante su propio proceso de orientación; se actúa con un carácter de prevención y de desarrollo (como es el caso del Programa “Aprender a Pensar”), más que con un carácter terapéutico; por lo que en la mayoría, se fundamenta en los principios de prevención o desarrollo psicosocial. Para poder llevar cabo los programas de forma satisfactoria, una variable o factor primordial es la necesaria implicación y cooperación por parte de todos los agentes educativos y sociocomunitarios implicados. Los programas diseñados deben tener un carácter global e integrador, y deben estar enfocados tanto a estimular nuevas potencialidades como a fortalecer otras ya desarrolladas.

Para diseñar los programas es fundamental insistir en la prevención primaria, es decir, otorgar toda la información pertinente para evitar la aparición de futuras situaciones problemáticas. En el caso de que el problema ya esté presente pero no se haya desarrollado del todo, la prevención se realizaría de tipo secundario y dirigida a las poblaciones de riegos. Y cuando el problema ya está presente y arraigado, se procederá a una intervención más clínica y desde una perspectiva sistémica.

Este programa, es importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado. Partimos de la base de que el desarrollo cognitivo es variable y se puede mejorar y entrenar. En esto tienen una importante labor los diferentes agentes de orientación en los distintos niveles (el tutor a nivel de aula, los departamento de orientación a nivel de centro y los Equipos de Orientación Educación a nivel de zona) como agentes especialistas en esta materia proporcionando ayuda al profesorado sobre cómo llevar programas a cabo.

El programa de Aprender a Pensar constituye un instrumento básico para comprender y procesar la información. Todo ello supone un entrenamiento sistemático de aspectos que desarrollen contenidos, como los que integran la oferta educativa: a) Conceptuales: condicionantes físicos y psíquicos del estudio y el conocimiento de técnicas de estudio (subrayado, esquema, resumen y mapa conceptual); b) Procedimentales: organización y planificación las tareas, con horarios de estudio coherentes, racionales y eficaces; la comprensión, y la exactitud (eficacia) lectora, etc.; c)Actitudinales: motivación hacia el estudio para dotar de significación y funcionalidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la óptica cognitiva se plantea qué quiere decir enseñar a aprender a pensar, lo que presupone una transformación y, en según qué circunstancias, una modificación de los esquemas que tienen los alumnos. Así, se aportan sistemas nuevos de enseñar y de adecuación de esquemas a los procesos de aprendizaje, lo que representa un planteamiento de estrategias nuevas, el fomento de habilidades de pensamiento (resolución de problemas, procesos de análisis-síntesis...), etc. No interesa sólo que el alumnado sepa más, sino que entienda más los conceptos y que sea capaz de aplicar el conocimiento a una nueva situación.

Los objetivos que se pretenden lograr con la puesta en marcha del Programa “Aprender a Pensar” son:

1. Que el alumno pueda conocer, trabajar y desarrollar diferentes procedimientos de estudio en función de diferentes condicionantes personales, en función de la demanda, de sus objetivos y en relación a factores externos, es decir, que conozca las técnicas de estudios que más le beneficien personalmente y académicamente.
2. Que el alumno pueda proveer de conocimientos estratégicos de orden superior en función del análisis y discusión de casos, de la imitación de modelos y de mecanismos de interrogación.
3. Que el alumno tome conciencia de sus propios procesos cognitivos, antes, durante y después de la realización de un trabajo. Esto implica que aprenda a reflexionar sobre sus razonamientos, dando un significado más personal y profundo a aquello que trabaja. También implica aprender a planificar, regular y controlar, y también valorar sus pensamientos, con el objetivo de optimizar el rendimiento.
4. Que el alumno aprenda a trabajar y organizar unos determinadas datos y desarrolle con ello diferentes tipos de habilidades metacognitivas. (Observación, comparación, clasificación, representación, retención y recuperación, interpretación, inferencia y transferencia, y evaluación).

Como educadores la mejor enseñanza que podemos y debemos realizar con los estudiantes es la de enseñarles a aprender y enseñarles a pensar. Y como estudiantes el mejor aprendizaje que pueden hacer es el de aprender a aprender y aprender a pensar. No es tan importante la cantidad de información que es capaz de recordar una persona como la habilidad de saber qué información le falta, cómo adquirirla y qué estrategias utilizar en el tratamiento de dicha información. Asimismo, conocer qué habilidades del pensamiento posee, cómo desarrollarlas y cómo utilizarlas en los distintos momentos y situaciones problema de la vida es más importante que sobresalir en alguna de las aptitudes del pensamiento. Para aprender a aprender y para aprender a pensar hay un denominador común que es el conocimiento metacognitivo. El conocimiento de su perfil de estilos de aprendizaje y de estilos de pensamiento aumentará dicho conocimiento metacognitivo. Para un mayor y mejor conocimiento metacognitivo es conveniente que los estudiantes conozcan cuáles son sus perfiles de estilos de aprendizaje y de pensamiento. Este conocimiento contribuirá muy positivamente en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, y para aprender a aprender y aprender a pensar, y les será especialmente útil para saber cómo afrontar las distintas tareas de aprendizaje.

Dependiendo de los estilos de aprendizaje y pensamiento predominantes en los estudiantes, éstos lograrán un mayor rendimiento cuando las metodologías y los sistemas de evaluación utilizados en las asignaturas se asemejen más a dichos perfiles de estilos predominantes. Por otra parte, cada profesor/a tiene un perfil de estilos de pensamiento en el que se encuentra más cómodo a la hora de explicar e incluso a la hora de planificar metodológicamente las materias que tenga que impartir en el aula, pero de acuerdo con Michavila (2009), “*Debe conseguirse que, en definitiva, la prioridad la tenga el aprendizaje, más allá de la enseñanza*”.

Por tanto, el profesorado más allá de sus preferencias, según su perfil de estilos de pensamiento predominante, debe conseguir llegar a todos los estudiantes desde los diferentes estilos, metodologías y sistemas de evaluación, de tal forma que los estudiantes sean capaces de desarrollar estrategias de trabajo para los diferentes estilos de aprendizaje y pensamiento logrando un mayor y mejor aprendizaje. Asimismo, según la materia, el profesorado debe utilizar y enseñar a trabajar con las metodologías más acordes con los estilos de aprendizaje y de pensamiento más adecuados para esa materia. Para Allueva, Herrero y Franco (2010), “*Tanto el estilo de pensamiento del alumnado como el del profesorado deben ser flexibles, de forma que sean capaces de adaptarse a distintos tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje*”. Es decir, hay que llegar a todos los estudiantes desde los distintos estilos de aprendizaje y pensamiento, pero también debe incidirse especialmente en los estilos de aprendizaje y pensamiento que favorezcan el aprendizaje de las diferentes materias. De tal forma que los estudiantes desarrollen distintas estrategias y habilidades cognitivas y metacognitivas, que les ayuden a aprender a aprender y a aprender a pensar, y así poder transferirlas a distintas situaciones de aprendizaje y desarrollo. No obstante, los docentes, además de decidir qué habilidades quieren enseñar y cómo lo hacen, tendrán que tener en cuenta las características de los alumnos y la de los profesionales que tienen que llevar a cabo la propuesta, las áreas de conocimiento a través de las cuales se trabajará y el procedimiento que se utilizará, etc., es decir, las características del contexto de enseñanza y aprendizaje en que se enseñará al alumno a pensar.

Consecuentemente, los planteamientos teóricos que fundamentan las nuevas propuestas educativas, expresadas en el Diseño Curricular, reflejan claramente la necesidad de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en aprender a aprender y enseñar a pensar. Según esto, la función del educador no tiene que ser la de transmitir conocimientos, sino la de proporcionar al alumno sistemas de codificación de la información amplios y funcionales para que posibiliten un aprendizaje inteligente, productivo y creativo que facilite la adaptación a la gran cantidad de peticiones del medio y a su variabilidad. El auténtico protagonismo de la escuela tiene que dirigirse a ayudar a pensar a la persona; a enseñar a aprender. Tiene que ir fomentando en el alumno su potencial para el aprendizaje permanente.

Es necesario que el trabajo de estas habilidades se haga durante el tiempo suficiente y en situaciones lo más variadas posibles para asegurar la transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes y, en consecuencia, su rentabilidad. Los conocimientos específicos no tienen ningún sentido si no llevan hacia un saber pensar, pero difícilmente los alumnos aprenderán a

pensar si, en la primera tarea en la cual tienen que aplicar su conocimiento, la tarea escolar, no son eficaces.

Segundo Proyecto: Desarrollo de las habilidades del pensamiento en Psicología.

El pensamiento lo utilizamos constantemente, aunque no siempre conscientemente. La vida es pensamiento, y gran parte de ella la empleamos en resolver problemas, relacionados con cuestiones cotidianas, personales o profesionales; y para dar respuestas adecuadas a los diferentes problemas que se nos plantean en necesario saber pensar.

“*Enseñar a la gente cómo pensar se ha considerado un objetivo educativo importante*” (Garnham y Oakhill, 1996, p.310). A pesar de la importancia que tiene saber pensar no siempre se tiene en cuenta en el ámbito educativo. Es una competencia transversal que debería potenciarse en todos los niveles educativos. Los estudiantes utilizan fundamentalmente habilidades del pensamiento convergente; esto es debido a que el profesorado en general ni fomenta, ni exige otro tipo de pensamiento para la realización de actividades y tareas de aprendizaje y evaluación. Hay profesorado que incide en que el aprendizaje sea reflexivo, lo que fomenta el conocimiento metacognitivo en los estudiantes; y, en menor medida, parte del profesorado procura fomentar el pensamiento divergente. Debemos tener en cuenta que “*La forma de trabajar del alumnado ante una materia depende fundamentalmente del planteamiento general de la asignatura, de la metodología específica utilizada durante el curso y muy especialmente del método de evaluación*” (Allueva, Herrero y Franco, 2010, p. 238).

Se puede afirmar que todos pensamos, es decir, suponemos que somos capaces de concebir y relacionar ideas. Pero no todos tenemos buenos hábitos de pensamiento, como la capacidad de generar preguntas y problemas con claridad y precisión; de recopilar y evaluar información relevante; o de llegar a conclusiones y respuestas bien razonadas. Nunca aprendimos a pensar bien porque nadie nos preparó para ello.

Por cubrir y evaluar “la materia” en lugar de enseñar a pensar, hasta la actualidad no se ha permitido que los alumnos desarrollen sus capacidades para asumir, con responsabilidad, su papel protagonista en el proceso de aprendizaje. Se presume que los alumnos son educados por los informados, no necesariamente como agente activos y pensantes, por lo que muchos docentes no motivan a los alumnos a interrelacionar ideas entre las distintas disciplinas del conocimiento, adoptar posturas sobre dilemas complejos, ni defender sus puntos de vista con argumentos y evidencias.

Mediante esta actividad pretendo hacer explícito que el proceso de enseñar a pensar no es antagónico a enseñar la materia (concretamente Psicología). Los contenidos curriculares proveen la oportunidad para ser descubiertos, analizados y sintetizados; pero también la mente crea, organiza y transforma los contenidos, por lo que los alumnos deben aprender la materia por medio del ejercicio del pensamiento crítico, no con la realización de tareas memorísticas rutinarias. Es así como el alumno puede aprender información valiosa, pero además debe comprender su propósito, las cuestiones que plantea, los conceptos que la estructuran, las suposiciones que la subyacen, las conclusiones que se extraen, las implicaciones que se derivan de ésta, y los puntos de vista que se dilucidan.

Si se pretende que los alumnos aprendan a pensar y disfruten de su proceso de enseñanza, deben ejercitarse sus capacidades de razonamiento al leer, escribir, hablar y escuchar. Si se pretende que los profesores enseñen a razonar, deben saber razonar ellos mismos y el sistema educativo debe evaluar esa capacidad en los alumnos y sus docentes.

El diseño de situaciones de aprendizaje y estrategias deberá tener como punto central el desarrollo de actividades que favorezcan el razonamiento, aprovechando las particularidades de cada disciplina. Los docentes deben aprender a presentar los contenidos de tal manera que promuevan la observación sistemática, favorezcan la distinción entre conocimiento y opinión verdadera, reconozcan la validez de la evidencia y busquen fundamentos para ella.

Siguiendo a De Bono (1998:40), para seleccionar un método para enseñar a pensar habría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 1º. Debe ser simple, práctico y deben poder utilizarlo gran cantidad de docentes.
- 2º. Debe ser lo suficientemente sólido como para que pase de instructor a instructor y de docente a alumno y siga intacto.
- 3º. Debe utilizar un diseño en el que cualquier parte sea utilizable y útil en sí misma, aún cuando se olviden o no se atiendan las demás.
- 4º. Debe estar específicamente referido a situaciones de la vida real.

5º. Debe ir más allá del pensamiento reactivo y la selección de la información para llegar a las técnicas operativas necesarias en la vida real, lo que incluye el énfasis en el pensamiento perceptivo (cómo vemos el mundo que nos rodea).

6º. Debe poder ser utilizado con alumnos de diferentes edades y capacidades, por docentes con distintas aptitudes y diferentes culturas, religiones y experiencias.

7º. Deben hacer disfrutar a los alumnos con la enseñanza del pensamiento.

Si queremos enseñar a pensar de manera adecuada y consistente, necesitamos tener en cuenta que se trata de una habilidad fundamental, no importa si la materia es álgebra, biología o historia. Hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades interconectadas que actúan sinérgicamente y es por medio de ellas que se manifiestan las habilidades del pensamiento. Evidentemente, esto requiere que los maestros se propongan en forma deliberada lograr esta tarea. Para hacerlo, las situaciones de aprendizaje deberán trabajar con los procesos y los productos, y al parecer la única manera en que esto puede lograrse es al tomar conciencia de la relación profunda existente entre el lenguaje y el pensamiento.

Se ha demostrado que un profesor que posea un bagaje sólido sobre estas cuestiones, es capaz de diseñar actividades interesantes que lleven a construir explicaciones sólidas sobre los fenómenos, que luego pueden contrastarse con la teoría, por tanto se debe trabajar en la formación de profesores desde esta perspectiva.

Las actividades deben ser siempre planteadas desde una metodología activa, donde el alumno sea protagonista con la aportación y el apoyo del profesor que orienta. Es muy importante “la expresión oral” como canal de nuestra creatividad, ya que es el motor de nuestra propia imagen. Debemos favorecer que nuestros alumnos se expresen, dialoguen y confronten sus opiniones, que cuántas más, mejor desarrollo de la creatividad.

La creatividad se basa en el pensamiento alternativo y divergente. Hay que estimular el que los alumnos busquen diferentes soluciones a problemas planteados. No propongamos soluciones únicas, como correctas. Plateemos actividades donde haya múltiples soluciones y caminos, y donde lo correcto sea encontrar posibles soluciones. Es importante tener en cuenta, siempre, el trabajo de la “autoestima” de nuestros alumnos. Motivarla, teniendo en cuenta que todo es válido aunque necesite mejorar. Además si nos acostumbramos a encontrar lo positivo de los errores, nos acostumbramos a “construir” y ser cada día más creativos.

Aprender a pensar contribuye a mejorar el desempeño intelectual en materias abstractas y a elevar el rendimiento escolar y la competencia en situaciones sociales. A través de los conocimientos impartidos en las áreas curriculares, el profesorado puede y debe subrayar la importancia de la participación, la exploración y el descubrimiento como estrategias de conocimiento por parte de los alumnos.

En los objetivos generales de las áreas en esta etapa, se incluyen específicamente diferentes aspectos del enseñar a pensar. Aunque el uso de estrategias de pensamiento parece más ligado a los contenidos científicos de algunas materias, en todas las áreas se precisa un control cognitivo para planificar, controlar y aplicar dichas estrategias a otras situaciones de aprendizaje. Así el trabajo en clase no se vivirá como momentos aislados donde no existe una interrelación de lo que se aprende.

Las actividades serán muchas veces fruto de la marcha de los contenidos en ese momento: pueden ser propuestas por los chicos: es interesante contar con sus aportaciones, de forma asidua en el aula; pueden ser propuestas por el profesor, haciendo hincapié en el sentido de porqué es una buena alternativa. Si acostumbramos a trabajar con las aportaciones de los padres, éstos pueden participar en clase a través de actividades más o menos puntuales. Esta alternativa ayuda muchísimo de cara a trabajar valores comunes (Familia-Escuela). Es muy interesante abrirse a recursos externos a la escuela y que puedes ser utilizados en momentos determinados: charlas, teatros, cine, exposiciones, empresas, opiniones de expertos, ... siempre que estos recursos sean válidos para los objetivos que nos proponemos, no por cumplir con la necesidad de hacer tantas visitas. Dentro del aula también existen recursos de organización y metodologías que favorecen la creatividad: libro forum, mesas redondas, debates, asambleas, rol playing,... Y claro está, que la coordinación de profesionales es un aspecto muy importante, sin el cual las “redes” que siguen favoreciendo esta forma de trabajar, se debilitan en un punto determinado.

Otro aspecto importante y conocido por todos, es que compartiendo experiencias, aprendemos unos de otros, sobre todo a valorar métodos y formas diferentes a los nuestros, respuestas, etc. Abrimos canales de trabajo entre nosotros, como compañeros.

Es importante, en este punto de la coordinación, partir de dos ideas claves: la programación y la evaluación. El equipo iría diseñando actividades tipo, dinámicas, formas... que generen una unidad en la etapa, y esto quedaría complementado con una evaluación continua que llevase a la mejora constante el proceso creador del equipo docente.

Una vez analizada la importancia de desarrollar las habilidades del pensamiento en cualquier asignatura curricular, procedo a sintetizar y enumerar las diferentes técnicas que podemos utilizar a la hora de desarrollar de forma global el proceso de enseñanza-aprendizaje

ante cualquier tarea y alumno. Enseñar a pensar implica enseñar a utilizar de forma adecuada los recursos cognitivos que tiene el sujeto, esto se conseguirá mediante el entrenamiento de las habilidades del pensamiento convergente, divergente y de las habilidades metacognitivas.

Siguiendo a Raymond S. Nickerson, R., David N. Perkins, Edward E. Smith (1987), las habilidades del pensamiento de alto nivel se pueden mejorar mediante entrenamiento y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas habilidades surjan automáticamente como el resultado del desarrollo o de la maduración. Para desarrollar las habilidades del pensamiento se debe aprender a pensar. Tres elementos del pensamiento tienen especial relevancia en este aprendizaje: el pensamiento convergente, el pensamiento divergente y la metacognición.

Desarrollo de las habilidades del pensamiento convergente:

Las habilidades del pensamiento convergente mejorarán mediante el entrenamiento y la utilización adecuada de aptitudes como son: la memoria, observación, atención y concentración, análisis y comparación, toma de decisiones y resolución de problemas. Para Sternberg y Spear-Swerling (2000), “*la acción de razonar bien, consiste en un conjunto de habilidades de razonamiento y aprendizaje desarrolladas, utilizando para resolver los problemas académicos y cotidianos*” Presentan siete aptitudes necesarias para acometer el trabajo adaptativo en varias situaciones que son: la identificación del problema, el proceso de selección, la representación de la información, la formulación de la estrategia, la asignación de recursos, observar la solución, y la evaluación de las soluciones. A continuación, proponemos otros métodos para conseguir el desarrollo de dichas habilidades:

- Interaccionando con el alumnado, que tiene que ser un activo constructor para el aprendizaje y favoreciendo la participación de los estudiantes (teorías constructivistas).

- Partir del conocimiento inicial que tienen los estudiantes e ir aumentando ese conocimiento (currículo en espiral).

- Desarrollando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) según Vygotski, que es la diferencia entre lo que el alumnado puede hacer por sí mismo o con algo de ayuda.

- Aprendizaje memorístico, desarrollando tareas que ejerciten la memoria de los estudiantes (memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo). También,

podemos desarrollar estrategias mnemotécnicas a través del método de los lugares, de las palabras percha o del método para recordar nombres y caras.

- Desarrollo del conocimiento procedimental, que se basa en crear una serie de rutinas que pueden ser aplicadas de manera automática incluyendo a su vez tres etapas: cognitiva, asociativa y autónoma.

- Explicación de conceptos fundamentales y relación entre éstos mediante mapas conceptuales, sirviendo para organizar los contenidos de una materia cumpliendo una función motivadora, exploratoria y guía del nuevo aprendizaje.

- Aprendizaje receptivo, siendo el alumnado capaz de comprender el contenido para poder reproducirlo.

- Aprendizaje significativo, en el que el alumnado debe de relacionar sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas. Otra forma de alcanzarlo es poniendo ejemplos reales cuando se realice una explicación teórica para que los alumnos lo entiendan.

- Aprendizaje por descubrimiento o método de Bruner, en la que el alumnado debe desarrollar habilidades para la solución de problemas y ser activos investigadores experimentando el descubrimiento por sí mismos.

- Enseñanza expositiva, incentivando al alumnado en la búsqueda de información con una adecuada planificación de la clase (introducción, desarrollo y cierre).

- Aprendizaje por deducción, ayudando a la comprensión de los conceptos generales hasta los más específicos, guiando el análisis de la información y presentando ejemplos cuidadosamente elegidos.

- Desarrollo del método del caso, que consiste en la descripción de una situación concreta para que los alumnos estudien la situación, definan los problemas y lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender.

- Aprendizaje observacional, en la que el aprendizaje se produce al observar la conducta de un modelo.

Desarrollo de las habilidades del pensamiento divergente:

El pensamiento divergente se ha estudiado como producto y como procesos. El producto es el resultado de un proceso, por tanto, el conocimiento del proceso y el desarrollo de habilidades que lo mejoren redundarán en un mejor producto.

Sternberg y Lubart (1997) tienen en cuenta seis recursos para desarrollar los productos creativos: inteligencia, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y entorno. Según Allueva (2004) “*Toda persona es creativa en mayor o menor medida y en una u otra tarea*”, destacando una serie de características personales en el sujeto que pueden condicionar su creatividad:

1. Estimular las actitudes favorables hacia la creatividad.
2. Eliminar las barreras a la creatividad.
2. Crear el clima adecuado para el desarrollo de la creatividad.
3. Fomentar estilos cognitivos favorecedores del desarrollo de la creatividad.
5. Utilización adecuada de los recursos que tienen el sujeto.
6. Enseñar las estrategias para el desarrollo de las habilidades creativas.
7. Reforzar las situaciones creativas.

Por ello, consideramos el pensamiento divergente una forma de ser uno mismo, manifestándose de forma natural. Pero, ¿hasta qué punto un sujeto es libre para ser creativo?. Desde pequeños tanto en la escuela como en la familia como en la sociedad o en cualquier entorno en el que se mueve, está basado en unos cánones, en unas normas e incluso en unas instrucciones en las que basarse para desarrollarse como persona, corriendo el riesgo de perder la esencia de la creatividad, de ser introducido en un camino muy rígido del cual si eres natural puedes hasta parecer diferente o “raro” ante una sociedad en la que se marcan unos patrones que hay que seguir, o en un tipo de educación en el que te enseñan unos contenidos para obtener unos objetivos determinados.

Desarrollo de las habilidades del pensamiento metacognitivo:

“La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto concreto” (En Nisbet, J. y Shucksmith, J. 1986, P.54). Brown (1978), destaca cuatro puntos o momentos sobre lo que el sujeto debe conocer y saber de su propio conocimiento: saber cuándo uno sabe, saber lo que uno sabe, saber lo que necesita saber y conoce la utilidad de las estrategias de intervención.

Podemos diferencias entre diferentes clases de metacognición o modalidades metacognitivas, según el conocimiento que tenemos de las distintas habilidades o capacidades, así por ejemplo, podemos hablar de metapensamiento, metamemoria, metaatención, metacomprepción, metalenguaje, metalectura, metaescritura, etc. La metacognición es un ejercicio que difícilmente se realiza solo, necesita del pensamiento, ya sea convergente o divergente, y una evaluación permanente de los productos o resultados. Esta gestión se puede sintetizar en las etapas de planificación, predicción, regulación y control a través de las estrategias, y finalmente verificación. Para ello caben las reflexiones que se pueden hacer para cada uno de los casos en alusión a la metamemoria, metaatención, metacomprepción y metapensamiento.

Siguiendo a Allueva (2002), si tuviésemos que resumir el concepto de metacognición en dos palabras, deberían ser: conocimiento (conocimiento del propio conocimiento) y regulación (control y organización de las estrategias y habilidades metacognitivas).

Por último, el principal objetivo de todo profesor es que sus enseñanzas sean aprendidas por sus alumnos, pero a pesar de transmitirlas adecuadamente, en muchos casos no se producen esos aprendizajes deseados, o cuando menos, no se producen de la forma adecuada. Son alumnos que no han desarrollado suficientemente las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas que les ayudarán a realizar un aprendizaje satisfactorio con menor esfuerzo y mejor rendimiento de sus capacidades.

III. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos.

Para poder relacionar las dos actividades planteadas, debo analizar en primer lugar, las diferentes áreas de intervención de la orientación educativa, es decir, la orientación académico-profesional, la orientación para el desarrollo psicosocial, la intervención en el contexto sociocomunitario, y la atención a la diversidad mediante el Plan de Apoyo a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

La primera de las áreas de intervención es la orientación académico-profesional, denominada como orientación vocacional, la cual trata de servir de ayuda al alumnado en la toma de decisiones sobre la opción académica o laboral al finalizar la Educación Secundaria. A lo largo de dicha etapa, el alumno inicia la elección de su propio itinerario formativo con la elección de materias optativas; por ello se establece el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), para que las opciones elegidas por cada alumno se ajusten a sus capacidades, motivaciones, intereses y expectativas; y todo proceso educativo debe asesorar a los alumnos, al aprendizaje de los mecanismos y de las estrategias necesarias para la toma de decisiones respecto a su itinerario académico y profesional.

La segunda área de intervención consiste en la prevención y el desarrollo humano, es decir, el desarrollo psicosocial, la cual se concreta en el Plan de Acción Tutorial (PAT), dentro del Proyecto Educativo del Centro. Supone la estructura organizadora del conjunto de acciones de orientación y seguimiento dirigidas a todo el alumnado a lo largo de su escolaridad, cuyo objetivo es el logro de las competencias básicas. La finalidad de la acción tutorial es que el alumno/a se conozca y se acepte, mejore su proceso de socialización, aprenda a decidir, a resolver sus problemas de aprendizaje, y se sienta protagonista de su propio proyecto personal y profesional. La acción tutorial como dimensión de la práctica docente tiende a favorecer la integración y participación de todos los alumnos en la vida del instituto, a realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje y a facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional. El Plan de Acción Tutorial organiza los contenidos curriculares de orientación a desarrollar, a nivel de grupo en las horas de tutoría. Sistematiza, así mismo, la intervención del tutor/a en los diferentes ámbitos de seguimiento individual y grupal del alumnado, la relación con las familias, la coordinación con el profesorado y con otros agentes externos.

La tercera área es la intervención en el contexto sociocomunitario la cual se sitúa dentro de la propia comunidad pero fuera de las instituciones formativas. El marco institucional desde el que se realiza esta intervención son los servicios sociales, generalmente dependientes de la Administración Pública, ya sea central, autonómica o local, aunque también se lleva a cabo a través de los servicios de orientación de distintas asociaciones. En este contexto sociocomunitario, los profesionales de la orientación tienen un ámbito de acción muy amplio, bien sea desde su posición como miembros de instituciones públicas o privadas de atención comunitaria, o bien como coordinadores entre los centros educativos y los servicios

comunitarios.

La cuarta y última área de intervención es el Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, cuyo objetivo es colaborar en la atención a la diversidad del alumnado, elaborando propuestas relativas al conjunto de medidas de carácter general y específico que se puedan llevar a cabo en el instituto para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la totalidad del alumnado. Es un hecho constatado que el diseño y aplicación de medidas destinadas a prevenir las dificultades de aprendizaje mediante la adaptación de formas de enseñanza, contenidos y métodos de evaluación a las necesidades del alumnado, contribuyen a mejorar el rendimiento escolar de todos los alumnos y no sólo la situación de los más desventajados. En sus actividades de colaboración con el profesorado del Instituto, al orientador le corresponde asesorar en la adopción de medidas educativas adecuadas a todo el alumnado, preventivas o específicas.

Es en ésta última área de intervención, en la cual se desarrolla el programa expuesto de “Aprender a Pensar”, ya que el orientadora es quien lleva a cabo la programación durante las horas de tutoría en Educación Secundaria, con el fin de hacer que los alumnos sean agentes activos en su propio y personal proceso de aprendizaje, y así poder beneficiarse a la hora de aplicarlo en las asignaturas curriculares.

Otro aspecto sobre el cual reflexionar y así poder relacionar los dos proyectos justificados, son los modelos de intervención en la orientación educativa. Ya que se apuesta por la profesionalización de la orientación, un elemento primordial y relevante es la propia acción orientadora, la cual permite justificar todo ejercicio profesional. Por ello existen como referencia tipos de modelos que guían el diseño, aplicación y análisis de las prácticas orientadoras (Arraiz, A. y Sabirón, F., 2012).

Siguiendo a Arraiz, A. y Sabirón, F (2012 ,p. 143) se diferencian tres modelos profesionales: consejo, consulta y programas. El modelo de consejo tiene como objetivo prioritario atender a las necesidades que el individuo tiene tanto en los ámbitos personal y educativo como socioprofesional. Este modelo se ha conocido también como modelo clínico, modelos de consejo o modelo de asesoramiento directo. Se considera el counseling como un proceso dirigido a ayudar al sujeto a comprender la información relativa a sus aptitudes, intereses y expectativas, con el objetivo de tomar una decisión vocacional. También se configura como una técnica para la orientación profesional, que utiliza como instrumento primordial la entrevista. En definitiva, esta propuesta de orientación representa la tradición y evolución del campo profesional como acción de ayuda directa al individuo, y el orientador se perfila como responsable indiscutible de la función orientadora (Arraiz, A. y Sabirón, F., 2012, p. 143-144).

El segundo modelo es el de consulta; en este caso se trata de propuestas de intervención centradas en las demandas de un miembro de la organización (consultante), en su nombre o en el de la institución u organización que representa, que están referidas a un caso problemático o situación de crisis, que afecta directamente al destinatario o destinatarios de la acción (clientes). En este sentido, la intervención se vertebría desde una relación triádica entre consultor, consultante y cliente (Arraiz, A. y Sabirón, F., 2012, p. 150).

Y el tercer modelo es el de Programas, explicado anteriormente en la justificación del programa de “Aprender a Pensar”. En este modelo según Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012, p.158) se trata de gestionar la acción orientadora desde el diseño, aplicación y evaluación de los procesos sistemáticos, fundamentados teóricamente, contextualizados en las necesidades actuales o futuras de los miembros-usuarios, para alcanzar objetivos vertebrados en los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Las acciones son planificadas previamente, se integran en la dinámica y contribuyen decisivamente a conformar la idiosincrasia de la organización.

El caso del programa “Aprender a pensar”, opino que la mejor manera de poder desarrollar y llevar a cabo los objetivos, es mediante la aplicación de un modelo de programa, ya que se tiene en cuenta la amplitud del contexto o usuarios implicados, en nuestro caso un curso académico de Educación Secundaria; la contextualización también es un prerequisito a tener cuenta a la hora de diseñar y desarrollar el programa, así como para ponerlo en marcha y llevarlo a cabo. Otro aspecto que podemos observar en el diseño del programa expuesto, es la multirreferencialidad y sistematización del proceso de intervención, ya que dicho programa está controlado tanto en su diseño como en su implementación y ejecución. Y por último, otra variable a tener en cuenta a la hora de implementar el programa, es el dinamismo de los procesos de intervención, ya que la praxis de los programas se interpreta con carácter abierto, continuo y en permanente transformación, por ello la evaluación es un elemento transversal tanto en el diseño como en la implementación, con el fin de incrementar la calidad del propio programa y del proceso.

Una vez analizadas las áreas de intervención, los modelos y ver la relación existente y latente entre el área de orientación académica-profesional y el programa “Aprender a Pensar”, paso a explicar un concepto clave para poder relacionar ambas actividades explicadas en mi trabajo. Éste concepto es el de Integración Curricular, el cual hace referencia a la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo en actividades que favorecen la globalización de los saberes. Con ello se pretende superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento, la fragmentación de los aprendizajes, de manera que el aprendizaje sea funcional. Es decir, que el alumno pueda establecer nuevas relaciones significativas entre contenidos diversos siendo capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Hay dos maneras de integrar en el currículo:

• Sumatoria de materias: la integración no es simplemente poner juntos contenidos de varias materias, sino que es el profesor quien va diciendo qué conexiones se hacen entre los temas y cuál es su sentido. De alguna manera, las relaciones entre los conocimientos pasan a ser un tema más que presenta el profesor y que el alumno debe "aprender". Si en esta situación el profesor deja de mostrar esas relaciones, el alumno dejará de integrar conocimientos. La integración no se basa en la estructura misma de las disciplinas, ni tiene en cuenta los procesos de aprendizaje que utiliza el alumno.

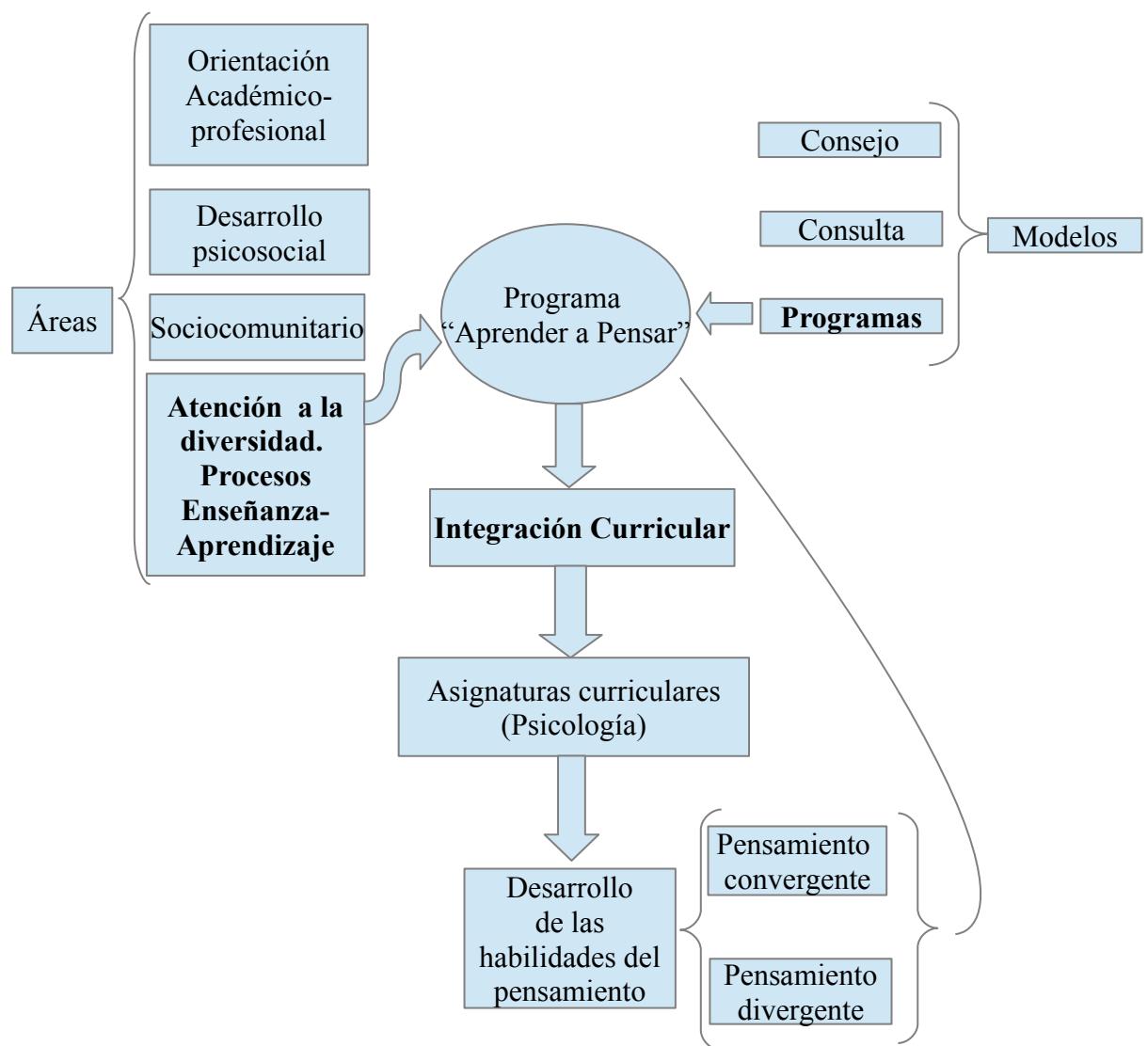
• Interdisciplinariedad: aquí se pone mayor énfasis en las relaciones entre áreas, con el intento de poner en común la visión de diferentes disciplinas en torno a un tema. No obstante, sigue siendo una integración externa al alumno. Según las bases teóricas del aprendizaje significativo (propuesto por la teoría de la asimilación de David Ausubel) atender a esta propuesta exige que la integración parte de los conocimientos previos del alumno, de sus experiencias personales, el tipo de razonamiento y las estrategias espontáneas que utiliza, sus actitudes y hábitos. Y por parte del profesor de la organización lógica de los temas y la organización pedagógica, es decir la secuenciación y nivel de tratamiento adecuado a las necesidades e intereses del alumno.

Con la metodología de Integración Curricular podemos interrelacionar lo aprendido con el programa de "Aprender a Pensar" y aplicarlo en las distintas asignaturas, en mi caso, en la signatura de Psicología. Se trata de una propuesta original, por cuanto desplaza al conocimiento desde el centro del proceso educativo en que lo ubican los enfoques académicos y por objetivos. De esta forma toma cuerpo una pedagogía para la cual lo más importante no es únicamente la transmisión de conocimiento ni las estrategias conducentes a una transmisión eficiente y exitosa, sino un sujeto, cuyas opciones presentan múltiples fases. Se necesita el combinar los currículos, la parte biosicosocial del joven, para que de ésta manera la calidad de la educación resulte ser de beneficio y de pertinencia para el alumno. Muchas disciplinas presentan dualidad de temas con otras materias, resultaría en beneficio el que cada materia se uniera y propiciara la integración entre ellas, esto permitiría ampliar y profundizar nuestra comprensión de nosotros mismos y de nuestro mundo por medio de un aprendizaje integrador, permitiendo nuevos conocimientos y experiencias. De esta forma se fortalece la educación, se propicia un aprendizaje mucho más ameno y enriquecedor por parte de los alumnos y rompe con el aislamiento de las distintas asignaturas.

Tras haber explicado los lazos de unión y relación entre los dos proyectos, mediante las áreas de intervención, los modelos en orientación educativa, y la técnica de la integración curricular como nexo de unión entre la teoría y la práctica; me pregunto tras la reflexión y análisis exhaustivo realizado, si el concepto global de enseñar a pensar, podría relacionarse, en cierta manera, con la idea de Immanuel Kant sobre pensar por sí mismos, es decir, ejercitarse la capacidad de pensar por sí mismo y no permitir que otros piensen por él; esto era justamente la divisa del movimiento ilustrado: !Atrévete a pensar!, es decir, acostumbrarse a ejercitarse nuestra propia inteligencia sin seguir necesariamente las pautas determinadas de cualquier otro. Resumiendo, el alumno no ha de aprender pensamientos, sino aprender a pensar; no se lo ha de llevar, sino de conducir, si se quiere que en el futuro esté capacitado

para andar por sí mismo.

"Aprender sin pensar es inútil. Pensar sin aprender, peligroso".
Confucio.



IV. Conclusiones y propuestas de futuro.

Es posible afirmar que el interés por desarrollar programas dirigidos a la enseñanza de habilidades de pensamiento ha existido durante muchos años, y en la primera parte de este siglo se desarrollaron muchos programas, incluyendo la tormenta de ideas y la sinéctica, que intentaban promover además el pensamiento creativo.

¿Es posible enseñar el pensamiento crítico? y, si es así, ¿cómo y cuándo es el momento para comenzar a hacerlo?; ¿es posible enseñar a pensar críticamente en cualquier momento de la vida?, ¿qué medios emplear para ello?; estas son tan sólo algunas de las preguntas que los investigadores en el campo del pensamiento crítico se han formulado y cuyas respuestas dadas, desde enfoques y objetivos diversos, se plasman en programas tan heterogéneos como las perspectivas desde las cuales son concebidos.

Algunos autores que abordan el tema de la enseñanza del pensamiento en este sentido son: Feuerstein, Hoffman y Miller (1980) y el enriquecimiento instrumental; Dewey (1989), y el desarrollo del pensamiento reflexivo; Lipman, y la enseñanza del pensamiento complejo a través de la filosofía para niños; y De Bono (1994), y su propuesta de pensamiento paralelo, y constructivo, y estrategias para favorecer su desarrollo, entre otros.

Existen algunas coincidencias entre los planteamientos de las posiciones de los autores nombrados. En primer lugar, independientemente de la edad señalada por los investigadores respecto al momento oportuno para la formación del pensamiento crítico, todos coinciden en que existen medios para favorecerlo, bien sea desde la Filosofía como propuesta paradigmática, a partir del empleo de los seis sombreros para pensar (metodología para discusiones y toma de decisiones en grupo), o de la enseñanza basada en estándares de (Paul). Las discrepancias se originan cuando se aborda la edad en que esto puede tener lugar.

Un punto de discrepancia fundamental entre autores como Lipman (et al. 1992, 1997), y Santisteban, V. y González-Pérez, J. (2001), frente a aquellos formulados por De Bono (1994), queda explicitada en la afirmación de Lipman en el sentido de que es un error la enseñanza de habilidades de pensamiento de manera aislada y fuera de un contexto humanístico. Lo anterior se entiende teniendo en cuenta que un propósito fundamental en su teoría es que las habilidades de pensamiento sean aprendidas de manera humanizada, para que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad.

Resultados de las actividades:

Mediante las actividades del programa de Aprender a Pensar, podemos inferir que el conocimiento obtenido por parte de los estudiantes, a partir de los cuestionarios realizados, sobre su forma de aprender y pensar, les ayudará a desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento favoreciendo el proceso de aprendizaje. Asimismo, que el profesorado conozca el Perfil de Estilos de Aprendizaje y de Pensamiento de los estudiantes facilitará que realice un diseño metodológico y de sistema de evaluación que estimule y favorezca dicho proceso de aprendizaje y desarrollo en los estudiantes, de forma que aprendan a aprender, y aprendan a pensar.

Consecuentemente, una enseñanza eficaz de las habilidades de pensamiento mejora la capacidad intelectual, pero aunque no fuera así, esto no significaría que los esfuerzos hechos para mejorar las habilidades del pensamiento hubieran sido infructuosos, ya que si la inteligencia no es modificable queda todavía la posibilidad de que el entrenamiento pueda ser eficaz para mejorar la calidad de capacidad en tareas intelectualmente exigentes, ayudando a la gente a utilizar con más eficacia la inteligencia que tenga.

Finalmente, cabe destacar que la docencia debe comenzar a abordar de manera decidida los factores metacognitivos, al igual que sucede con las ideas previas de los alumnos o con sus concepciones epistemológicas. Una ventaja muy importante del desarrollo y uso de estrategias metacognitivas es que estas estrategias pueden resultar útiles en contextos muy variados y aunque se aprendan en un determinado ámbito, como puede ser en ejercicios de evaluación, habrá transferencia a otras situaciones de la vida cotidiana.

Podría inferirse, que es necesario que quienes tienen en sus manos la orientación de procesos de aprendizaje, tomen conciencia de la importancia de los procesos de razonamiento que están fortaleciendo en sus alumnos y asuman de manera consciente la enseñanza de habilidades en este sentido.

Perspectiva de futuro de la Orientación Educativa:

El modelo de orientación educativa que contempla la LOGSE establece un continuo de acciones encaminadas a lograr la formación integral de los alumnos, que va desde la acción tutorial de un profesor con sus alumnos hasta la intervención especializada del experto. El nuevo modelo organizativo y funcional propuesto quedó estructurado en tres niveles de intervención: a nivel de aula, a nivel de centro educativo, y a nivel de sistema escolar. Desde este modelo organizativo se entiende que, aunque la orientación es responsabilidad de todo

profesional de la educación, precisa por su complejidad de un apoyo especializado, que es el que cumplen los equipos interdisciplinares y los orientadores de centros. Por supuesto este modelo organizativo de la orientación es mejorable.

En primer lugar, considero que la orientación no debe reducirse únicamente a las etapas educativas, sino que se podría mejorar si se entendiese como un proceso continuo que debe abarcar la infancia, la adolescencia y la edad adulta, es decir, una ampliación del ámbito de intervención, por ejemplo a la comunidad universitaria y al ámbito laboral. Opino que sería necesario y muy beneficioso para los alumnos y en general todos los agentes del sistema educativo, que en los centros de Educación Infantil y Primaria estuviese presente de forma continua la figura del orientador educativo, ya que muchos de los problemas o dificultades que desembocan en fracaso o abandono escolar, tiene su origen en estas etapas, las cuales considero primordial para prevenir e intervenir si es necesario, por ejemplo, ante dificultades de lecto-escritura.

Otro de los aspectos clave que debe mejorar la orientación con visión de futuro, consiste en contar con más recursos humanos y técnicos necesarios para poder ejercer con eficacia, tanto en el asesoramiento como en el apoyo técnico a la institución educativa en su conjunto.

Considero que un nuevo rol del orientador debería de formar parte de la formación y asesoramiento al profesorado, y no tanto a las intervenciones clínicas centradas en unos pocos alumnos. Personalmente y tras mi experiencia en el instituto, creo que los profesores nos consideran imprescindibles ya que en muchas ocasiones son ellos mismos los que solicitan asesoramiento y orientación; debido a que la escuela es cada vez más compleja, en el sentido de que la heterogeneidad va aumentando cada vez más en las aulas, y es necesario e imprescindible adaptarnos a las nuevas necesidades del alumnado y de la sociedad actual, por ejemplo, debemos asesorar al profesorado en cuanto a problemáticas que antes no existían o se desconocían.

En cuanto al futuro de la intervención psicopedagógica, considero que debe ser más sistemática, con más intervenciones globales y conjuntas con el resto del profesorado; así como es prioritario que se tengan más en cuenta las medidas preventivas ya que es necesario intervenir en los problemas antes de que se hagan más serios o irresolubles, tanto en Primaria o Infantil, como en Secundaria, ya que en Primaria cuanto antes se diagnostique un problema educativo (por ejemplo dificultades en las habilidades sociales) mejor pronóstico tendrá el alumno en un futuro; y a nivel de Secundaria se podrían evitar problemas como la adicción a las drogas, acoso escolar, y otros muchos.

Un punto primordial en nuestra acción orientadora es ejercerla de un modo multidisciplinario, basado en la coordinación de las actuaciones con todos aquellos agentes

educativos profesionales, o no, que estén implicados en todo proceso educativo. El carácter dinámico, la amplia formación y continuada, y la experiencia del asesor externo, se convierten en los pilares adecuados para coordinar el conjunto de los servicios de orientación con otros servicios estableciendo canales de información permanente. El modelo de intervención de la orientación educativa debería en un modelo combinado del modelo de servicios (cada vez se extiende más y se forma el profesorado en ello) y de programas (aplicando actualmente), con un carácter correctivo y terapéutico, además del carácter preventivo y de desarrollo.

Competencias desarrolladas:

Con el fin de justificar las competencias desarrolladas a lo largo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, me fundamento en dos documentos: el listado de competencias generales marcadas por el Proyecto Tuning, y el listado de competencias centrales y especializadas que marca la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional.

El Proyecto Tuning presenta una clasificación de las competencias genéricas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Durante el proceso de aprendizaje a lo largo de éste curso académico, he podido desarrollar las siguientes competencias que a continuación detallo.

Dentro de las competencias instrumentales, considero que he desarrollado la capacidad de análisis y síntesis, ya que para realizar los portafolios de las distintas asignaturas he tenido que reflexionar sobre distintos documentos y artículos ofrecidos por el profesorado; así como analizar las distintas conferencias de profesionales que asistieron a nuestras aulas; y a la hora de realizar la memoria de las prácticas, ya que tuve que hacer un gran trabajo de síntesis sobre las funciones y actuaciones en el centro y en el aula. Otra de las competencias desarrolladas es la capacidad de organización y planificación, tanto a la hora de realizar los trabajos de las distintas asignaturas, como a la hora de poner en marcha los programas elaborados personalmente en el centro de prácticas. También he podido profundizar en el conocimiento básico de la profesión, debido a que en varias asignaturas el análisis sobre las funciones, ética y narrativas del orientador eran unos aspectos a profundizar exhaustivamente. Otra competencia desarrollada es la comunicación oral y escrita, ya que durante todo el Máster hemos realizado numerosos trabajos escritos, y de la mayoría de ellos realizamos exposiciones orales en clase. Las habilidades básicas informáticas las he desarrollado personalmente elaborando los documentos de los trabajos realizados, así como las presentaciones visuales expuestas en clase; también desarrollé mi conocimiento sobre las TICs, ya que fue un tema a tratar en la asignatura “Procesos de Enseña-Aprendizaje”, en la cual nos enseñaron distintos recursos tecnológicos relacionados con el mundo educativo. Y otra competencia relacionada con la mencionada, es la habilidad de gestionar información, ya que para la elaboración de los trabajos, las memorias de prácticas, el presente Trabajo Fin de Máster, etc., fue necesario hacer una búsqueda de información para posteriormente analizarla

y decidir cuál era importante, relevante y pertinente para el trabajo a realizar.

En cuanto a las competencias interpersonales desarrolladas a lo largo del Máster, considero que han sido bastante elaboradas debido a la gran cantidad de trabajos realizados mediante una metodología grupal, lo que ha favorecido el desarrollo de las mismas. Por ejemplo, la competencia de trabajar en distintos grupos en asignaturas comunes a diferentes especialidades, así como adaptarse a la forma de trabajo del grupo tradicional, en las asignaturas de la mención de orientación educativa. El trabajo en equipo interdisciplinar y la capacidad para comunicarse con expertos de otros campos, son competencias que personalmente desarrollé durante las prácticas, ya que una de las funciones primordiales del centro, se basaba en la comunicación, colaboración y cooperación entre todos los agentes educativos implicados, servicios sociales, comunitarios, etc. En el centro de prácticas también pude comprobar mi capacidad de apreciación a la diversidad y multiculturalidad, debido a que la mayoría del alumnado era de etnia gitana e inmigrantes. En cuanto al compromiso ético, considero que ha sido muy analizado y profundizado en la asignatura “El orientador y sus funciones básicas”; así como la capacidad de crítica y auto-crítica al realizar la cosmovisión personal y la perspectiva de futuro como profesional de la orientación educativa.

Y por último, en cuanto a las competencias sistémicas, he podido desarrollar la capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica, hecho reflejado durante las prácticas en el instituto; así como la capacidad de aprendizaje mediante la experiencia obtenida. He sido capaz de adaptarme de forma eficaz a nuevas situaciones, tanto en las clases con los compañeros, como en el particular contexto de mi centro de prácticas, lo que me ha ayudado a conocer otras cultural y costumbres, sobre todo la cultura gitana, ya que para poder trabajar con ellos en el aula y de forma individual, fue necesario informe y formarme sobre su cultura en general. Y por último, he aprendido a aplicar la teoría en la práctica mediante el desarrollo, diseño y gestión de proyectos realizados y explicados en éste mismo Trabajo Fin de Máster.

El segundo documento mencionado anteriormente, es el listado de competencias centrales y especializadas que marca la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional. Dicho documento diferencia entre las competencias centrales y las especializadas.

En cuanto a las centrales, durante las prácticas realizas pude demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de mis tareas ya que realicé cualquier tarea con profesionalidad, confidencialidad, respeto, responsabilidad y conducta ética bajo la supervisión de la orientadora del centro. También pude promover en los alumnos el aprendizaje y desarrollo personal y de la carrera mediante la puesta en marcha de programas de higiene personal, prevención de adicciones: tabaco y alcohol, sexting, análisis de los resultados académicos obtenidos en la segunda evaluación, etc. También pude apreciar y atender a las diferencias culturales de los alumnos, con el fin de que las interacciones con los mismos fuesen lo más efectivas posibles ante la gran diversidad del alumnado. Como he

comentado anteriormente pude diseñar, implementar y evaluar los resultados de los programas elaborados por mi u otorgados por el mismo Departamento de Orientación. Durante mi estancia en el centro hice explícita mi capacidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarme con otros profesionales, alumnos, familias, ya que eran constantes las interacciones comunicativas con dichos agentes. En cuanto al conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de trabajo, mercado de empleo y asuntos sociales; en el máster nos han dado información sobre herramientas, páginas web, revistas, tanto de educación como de orientación educativa, para saber estar actualizados. El contexto donde realicé las prácticas fomentó mi sensibilidad social e inter-cultural debido a que la mayoría del alumnado era de etnia gitana e inmigrantes.

En cuanto a las competencias especializadas, en las prácticas pude demostrar compromiso con las habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo, ya que durante una tutoría analizando los resultados académicos del segundo trimestre me apoye más en los puntos fuerte y positivos de los alumnos, acentuando las habilidades y calidad de los mismos; también pude guiar a los alumnos de forma grupal e individual en el desarrollo de sus planes educativos. En cuanto a la ayuda de toma de decisiones por parte de los alumnos, es un aspecto que desarrollé en una tutoría inicial sobre la prevención de adicciones, en la cual se planteaban situaciones, planteé los pasos a seguir en una toma de decisiones y ellos realizaban las actividades ofrecidas. Un aspecto desarrollado mediante el programa de prevención de adicciones fue ayudar a los estudiantes a conocerse mejor, saber decir no, etc. Otra función realizada en el centro educativo fue el asesoramiento y consulta con las familias de los alumnos, contexto en el cual recogíamos información sobre el desarrollo y progreso educativo de los hijos en sus casas. Y una de las funciones principales ante la atención a la diversidad del alumnado, fue ayudar y asesorar a los docentes a implementar la orientación en el currículum, mediante las reuniones semanales planificadas en el horario.

Tras haber analizado las competencias desarrolladas a lo largo del Máster en Profesorado de Secundaria, realicé un análisis introspectivo y una autocrítica, y soy consciente de mis capacidades, pero también de mis limitaciones; por ello considero oportuno y necesario desarrollar mi capacidad de liderazgo y autoridad ante las funciones del orientador, y sobretodo seguir formándome como profesional de la orientación educativa, basándome en los componentes formativos, actitudinales, competenciales y éticos.

Referencias bibliográficas.

Allueva, P. (2007). Habilidades del Pensamiento. En M. Liesa, P. Allueva y M. Puyuelo (Coords.). *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad*. Barbastro, Huesca: Fundación “Ramón J. Sender” 133-149.

Allueva, P. (2011). Aprender a pensar y enseñar a pensar. Proceso de resolución de problemas. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comp.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid:Asociación de Psicología y Educación.

Allueva, P. y Bueno, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes Universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 187, 261-266.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: PUZ.

Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Díaz, P. E. y Carrillo, M.M. (2012). Sobre cómo un buen profesor puede enseñar a pensar. *Revista de colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, 20, 48-53.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Marciales, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Complutense de Madrid.

Raymond S. Nickerson, David N. Perkins, Edward E. Smith (1987): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.

Ojea, M. (2006). El Departamento de Orientación en Educación Infantil y Primaria. Un modelo basado en la integración curricular. *Padres y Maestros*, 267, 28-32.

Robert J. Sternberg, Tood I. Lubart (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Espinar, S. (2001). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. *Ponencia presentada en el Seminario: Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, celebrado en Madrid en febrero de 2002 y organizado por el Consejo General del Estado.

Tesouro, M. (2006). Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. *REIFOP*, 9, 1- 14.

Trillo, A.C. (2006). Orientación y LOE. La Integración del Departamento de Orientación en los Centros Educativos. *Revista Padres y Maestros*, 297, 33-36.

Webgrafía:

- <http://www.iaevg.org>
- <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>

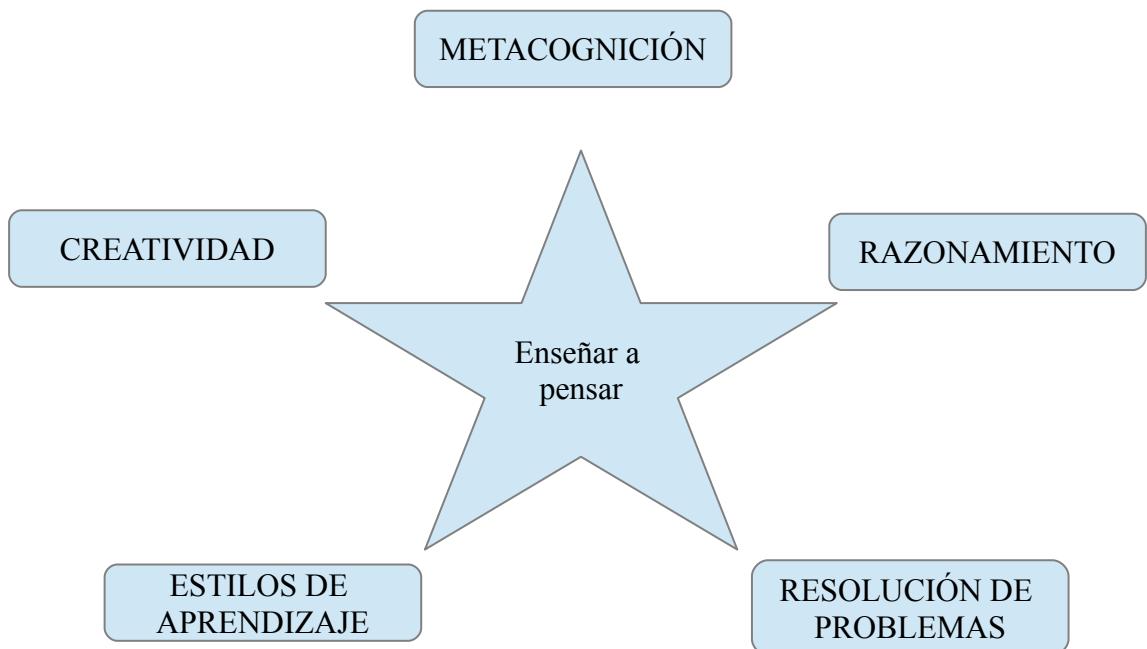
ANEXOS

ANEXO I
PROGRAMA “APRENDER A PENSAR”

1. Contenidos.

El programa que elaboro para enseñar a pensar, trata de desarrollar cinco aspectos fundamentales del pensamiento, atendiendo a los objetivos que se persigue:

- ✓ Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje.
- ✓ Metacognición.
- ✓ Razonamiento.
- ✓ Solución de problemas.
- ✓ Creatividad.



2. **Competencias.**

Definimos el concepto de enseñar a pensar como el conjunto de actuaciones encaminadas a la estimulación cognitiva de los alumnos/as. Su finalidad es estimular sus capacidades cognitivas, como por ejemplo la comprensión, la codificación, la elaboración y la memorización, favorecer al desarrollo de los procesos cognitivos implicados,etc.

La distinguimos de aprender a aprender porque éste se refiere a proporcionar al alumno/na una serie de instrumentos o estrategias concretas para que le sea más fácil y más productivo el aprendizaje, pues a través de ellas podrá realizar un aprendizaje significativo. Entre estas técnicas hacemos referencia a las técnicas de trabajo intelectual, como por ejemplo la enseñanza de mapas conceptuales, el hábito de estudio o la preparación de exámenes.

Aprende a pensar, ofrece a los alumnos las competencias de:

- ✓ Saber cómo aprender y sus fortalezas para el aprendizaje.
- ✓ Saber cómo pueden motivarse a sí mismos y tener la autoestima necesaria para el éxito.
- ✓ Conocer algunas de las estrategias específicas que pueden utilizar, por ejemplo: para mejorar su memoria o encontrar sentido a la información compleja.
- ✓ Saber qué hábitos deberían desarrollar, que se reflejen su aprendizaje y lo mejoren.

3. **Metodología.**

Las actividades deben ser siempre planteadas desde una metodología activa, donde el alumno sea protagonista con la aportación y el apoyo del profesor que orienta.

Es muy importante la expresión oral, como canal de nuestra creatividad, ya que es el motor de nuestra propia imagen. Debemos favorecer que nuestro alumnos se expresen, dialoguen y confronten sus opiniones, que cuántas más, mejor desarrollo de la actividad.

La creatividad se basa en el pensamiento alternativo y divergente. Hay que estimular el que los alumnos busquen diferentes soluciones a problemas planteados.

No propongamos soluciones únicas, como correctas. Planteemos actividades donde haya múltiples soluciones y caminos, y donde lo correcto sea encontrar posibles soluciones.

Es importante tener en cuenta, el trabajo de la autoestima de nuestros alumnos. Motivarla, teniendo en cuenta que todo es válido aunque necesite mejorar. Además si nos acostumbramos a encontrar lo positivo de los errores, nos acostumbramos a construir y ser cada día más creativo.

4. Temporalización.

El programa se desarrollan en dos sesiones de tutoría, las cuales duran alrededor de 55 minutos.

La temporalización será la siguiente:

SESIONES	CONTENIDO	ACTIVIDADES	TIEMPO
1 ^a Sesión	“Estilos de aprendizaje y hábitos de estudio” “Metacognición”	Cuestionario de hábitos de estudio	10 min.
		Cuestionario de estilos de aprendizaje	20 min.
		Charla formativa	20 min.
2 ^a Sesión	“Razonamiento” “Solución de problemas” “Creatividad”	Test sistema de representación	10 min.
		Charla formativa	20 min.
		Acertijos, juegos de ingenio y juegos de palillos.	25 min.

5. Sesiones.

1^a Sesión: “ESTILOS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO” y “METACOGNICIÓN”

Algunas técnicas es preciso favorecer dentro de la escuela, sobre todo, en la etapa de Primaria, son aquellas que predisponen y preparan para un aprendizaje mejor, más funcional, y no las que preparan para exámenes. Las técnicas o destrezas instrumentales básicas son adecuadas para saber comprender y asimilar la información objeto de estudio. Se incluyen aquí todas las actividades relacionadas con: la comprensión lectora, las técnicas de recogida de información sobre un tema y las técnicas para mejorar la retención y el recuerdo.

La aplicación de factores motivacionales es necesaria, ya que para aprender es necesario estar totalmente motivado. Es preciso, por tanto, conseguir una motivación intrínseca, es decir, una motivación relativa a la propia tarea o actividad, que entonces se realiza por sí misma, por su propio valor.

La metacognición, es decir, el conocimiento a cerca del propio conocimiento que a su vez, se halla vinculado a estrategias de control de pensamiento y cuya importancia ha resaltado la investigación más reciente.

El objetivo general es analizar el impacto entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos ante distintas situaciones o problemas planteados.

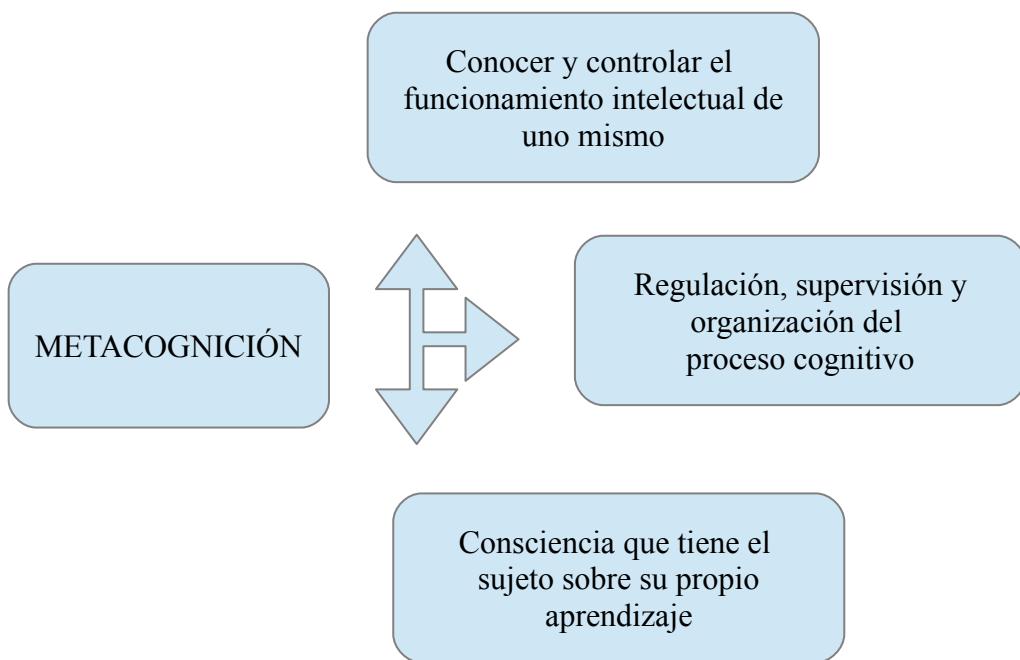
Los objetivos específicos son:

- Identificar las preferencias en cuanto al estilo de aprendizaje de los alumnos.
- Contrastar las puntuaciones obtenidas en cuanto a las preferencias de estilos de aprendizaje, distinguir los tipos y observar que tipo de materias y estrategias les funcionan mejor a cada uno.

- El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos.

- La regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Tanto la meta cognición como las estrategias son en cierto modo indisociables, pero no obstante se refieren a dos conceptos diferentes.



Los objetivos y competencias que deseamos desarrollar en el aula como estrategias metacognitiva son:

- Decidir cuál es la naturaleza del problema que hay que solucionar.
- Formar una representación mental que guíe la ejecución de las estrategias.

- Localizar la atención y otras operaciones mentales.

- Observar los procesos de la solución.

De esta manera estaríamos generando mejores y más sólidos aprendizajes en nuestros alumnos y alumnas. Se colabora al mismo tiempo en la construcción de saberes y se responde a los principios del constructivismo, que son:

- El conocimiento no es recibido en forma pasiva, sino construido activamente por el sujeto cognoscitivo.
- La función cognitiva es adaptativa y permite al que aprende la construcción de explicaciones viables sobre las experiencias.
- El proceso de construcción de significados está siempre influenciado por el entorno social del cual el individuo forma parte.

Actividades:

1. Se pasará un cuestionario de hábitos de estudio, el cual realizarán los alumnos de manera individual. Servirá como guía para los profesores tras su corrección.
2. Se les pasará también de forma individual, el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso, para que cada uno conozca su tipo y sea consciente de ello.
3. Y por último el orientador del centro, realizará una charla explicativa de los distintos estilos de aprendizaje, conociendo las tareas y los métodos más adecuados para un próspero aprendizaje académico.

2^a Sesión: "RAZONAMIENTO", "SOLUCIÓN DE PROBLEMAS" y "CREATIVIDAD"

En esta sesión pretendemos explicar el razonamiento deductivo e inductivo, mediante el desarrollo de la capacidad de razonar de acuerdo con los principios de la inferencia, tanto deductiva como inductiva. Así como la solución de problemas, mediante la presentación de situaciones-problema al alumnado, aplicando un modelo para su solución con varias fases: comprensión del problema, ideación de un plan, ejecución del plan y verificación de los resultados. Todo ello basado en la creatividad, mediante estrategias que favorezcan el pensamiento creativo. Figuran entre las más conocidas el torbellino de ideas (Brainstorming), transformaciones imaginativas, análisis de supuestos, etc.

La institución educativa estimula el desarrollo de la creatividad, a través de:

Creación de un clima de libertad. El desarrollo de la creatividad y la inteligencia, se propicia en un ambiente rico que facilite la posibilidad de las preguntas, cuestionamientos, pensamiento dirigido al logro de un propósito, tener unos parámetros claros de lo que se pide pero dar mucha libertad en el cómo se lleva a cabo.

Educación centrada en problemas. Una educación centrada en problemas, exige una actitud de interrogación, de búsqueda, de investigación que está en plena sintonía con la que se requiere para el desarrollo de la creatividad.

Las actividades que desarrollan la creatividad se basan en desarrollar el pensamiento divergente. El pensamiento divergente invita al sujeto a lanzarse a buscar un abanico de alternativas y se caracteriza por la flexibilidad, la originalidad y la fluidez frente al pensamiento convergente que es unidireccional y potencia una respuesta determinada. Las respuesta de verdadero-falso, o blanco-negro son típicas del pensamiento convergente. El profesor debe suscitar los interrogantes o intentar no dar soluciones únicas.

Siguiendo a Guadalupe Medinilla (Ilustradora de cuentos), podemos proponer algunas técnicas:

La metáfora y la analogía: A través de la analogía buscamos nuevos modos de ver un problema o una situación, en vez de quedarnos cruzados de brazos esperando la llegada de la inspiración.

Los contrarios: Modificar puntos de vista convencionales suele ser camino de creatividad.

El método P.N.I. (Positivo - Negativo – Interesante). Dicho método consiste en imaginar algo que no existe o en formular una hipótesis determinada y preguntarnos: lo positivo, favorable o ventajoso; lo negativo, desfavorable o perjudicial; y lo interesante o curioso.

Las cadenas de “por qué”: Consiste en interpelarse y cuestionar las explicaciones habituales. Por ejemplo, una experiencia interesante suele ser que un “observador ajeno o visitante”, es decir, una persona que no tiene ningún tipo de conocimiento sobre una materia, comience a preguntar el porqué de algunos procedimientos. Por ejemplo: ¿por qué las puertas de los coches no abren hacia arriba en vez de hacia un lado? Aquel que se pregunta una y otra vez el por qué puede llegar a conocimientos muy interesantes.

Ejercicios de relaciones remotas: Tiene por objeto establecer relaciones entre objetos y situaciones muy dispares. Nuestro cerebro es especialista en efectuar múltiples conexiones. Al forzar las relaciones se ejercita la creatividad, como resultado de la combinación de elementos no combinables a primera vista. Es la base de los anuncios publicitarios que permiten estimular varios sentidos al mismo tiempo.

Actividades:

1. Para empezar pasaremos un cuestionario sobre sistemas de representación que realizarán y corregirán los alumnos de forma individual.

2. A continuación, con los resultados obtenidos en el cuestionario, el orientador del centro realizará una charla formativa sobre el razonamiento, la solución de problemas y los pasos a seguir, y por último de la importancia de la creatividad a la hora de aprender y exponer. También explicará los distintos métodos expuestos anteriormente por Guadalupe Medinilla, con ejemplos para que puedan comprenderlos mejor.

3. Luego repartiremos unas hojas de ejercicios sobre acertijos, juegos de ingenio y de palillos, para que los solucionen primero de forma individual, y a continuación en pequeños grupos y sean conscientes de que cada uno razonamos de una manera distinta, y de que llegamos a los mismos resultados por vías diferentes.

6. Recursos.

Los recursos necesarios para desarrollar este Programa de “Aprender a Pensar” son:

- Aula-clase.
- Material audiovisual (diapositivas) elaboradas por el orientador para dar las charlas de cada sesión.
- Ficha de actividades de la segunda sesión.
- Cuestionarios y test.

7. Evaluación.

La evaluación del Programa “Aprender a Pensar” se llevará a cabo al principio de la primera sesión, como una evaluación pre; con el cuestionario de hábitos de estudio. Y una vez realizados los exámenes de las evaluaciones se hará una evaluación post.

Se pasará un cuestionario para conocer si los alumnos han llevado a cabo las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio comentadas en las sesiones, y en caso afirmativo, si les ha ayudado y fomentado un aprendizaje constructivo y significativo. Así como las cuestiones a mejorar en las horas de estudio y clase.

8. Fichas y materiales.

➤ CUESTIONARIO DE TÉCNICAS Y HÁBITOS DE ESTUDIO Y TRABAJO

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre cuestiones que pueden estar relacionadas con tu forma de trabajar y estudiar. Léelas atentamente y pon una cruz a la respuesta que mejor indique lo que sueles hacer. Debes contestar con total sinceridad. Las posibles respuestas son las siguientes:

SI: estás muy de acuerdo con lo que se dice.	?: estás de acuerdo, o haces lo que se dice, sólo en parte.	NO: no estás de acuerdo con lo que se dice.
--	---	---

A - SALUD

1. Con frecuencia tengo problemas de salud que dificultan mis estudios. NO ?: SI
2. Tengo problemas de visión o audición que me impiden trabajar bien. NO ?: SI
3. Cuando me pongo a estudiar, me entran fuertes dolores de cabeza. NO ?: SI
4. Tengo alergias durante parte del curso que me dificultan el trabajo. NO ?: SI
5. Con frecuencia me pongo muy nervioso/a y me angustio ante los estudios. NO ?: SI

TOTAL

B - ACTITUD, INTERÉS Y MOTIVACIÓN ANTE EL ESTUDIO

1. Estudio porque me gusta, no porque me obliguen mis padres. NO ?: SI
2. Cuando los profesores explican algo que no entiendo, suelo preguntar. NO ?: SI
3. Me conformo con aprobar "por los pelos", aunque no sepa bien los temas. NO ?: SI
4. Proculo ampliar los conocimientos adquiridos en clase. NO ?: SI
5. Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a estudiar. NO ?: SI
6. No estudio todos los días, sólo lo hago cuando tengo exámenes a la vista. NO ?: SI
7. Cuando acabe estos estudios pienso seguir estudiando. NO ?: SI
8. Preferiría hacer otra cosa antes que estudiar. Me desagradan los estudios. NO ?: SI
9. Cuando piden voluntarios para hacer ejercicios o tareas, casi nunca salgo NO ?: SI
10. Atiendo a las explicaciones de los profesores/as sin distraerme. NO ?: SI

TOTAL

C - CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO.

1. Tengo un sitio fijo para estudiar. NO ?: SI
2. Estudio en un lugar donde se oyen todos los ruidos de la casa. NO ?: SI
3. Tengo un lugar para poner mis cosas y suelo tenerlo todo ordenado. NO ?: SI
4. Me interrumpen con frecuencia cuando estoy trabajando. NO ?: SI
5. Dispongo de buena iluminación en mi lugar de estudio. NO ?: SI
6. Controlo la temperatura y la ventilación para no cargar el ambiente. NO ?: SI

7. Con frecuencia estudio cansado/a, con sueño. **NO** **?** **SI**
 8. Mi familia me apoya y procura que este cómodo/a y a gusto estudiando. **NO** **?** **SI**
 9. Estudio con frecuencia recostado/a en la cama o en un sofá. **NO** **?** **SI**
 10. Muchas veces estudio y trabajo con música. **NO** **?** **SI**

TOTAL

D - PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO. HORARIO

1. No suelo estudiar todos los días **NO** **?** **SI**
 2. Me he propuesto un horario de trabajo y estudio y procuro cumplirlo todos los días, aunque no tenga exámenes a la vista. **NO** **?** **SI**
 3. Mis padres me obligan a hacer tareas y estudiar para poder salir con mis amigos y amigas **NO** **?** **SI**
 4. Los fines de semana trabajo y estudio muy poco. **NO** **?** **SI**
 5. El trabajo se me acumula y no me da tiempo de llevarlo al día. **NO** **?** **SI**
 6. Diariamente, o casi a diario, repaso la materia explicada en clase. **NO** **?** **SI**
 7. Suelo estudiar sin quitar horas de sueño (sin trasnochar ni madrugar). **NO** **?** **SI**
 8. Cuando me mandan un trabajo, por unas cosas o por otras, se queda siempre para el último día. **NO** **?** **SI**
 9. Cuando estoy estudiando, hago breves descansos para despejarme y seguir luego con más ganas. **NO** **?** **SI**
 10. Cuando hago las tareas o estudio no sigo un orden. Voy haciendo lo que me va apeteciendo o incluso lo dejo a mitad para acabarlo más tarde. **NO** **?** **SI**

TOTAL

E - TÉCNICAS DE ESTUDIO. MÉTODO DE TRABAJO.

1. Antes de estudiar una lección examino título, apartados, ilustraciones... **NO** **?** **SI**
 2. Hacer primero una lectura rápida del tema me parece una pérdida de tiempo **NO** **?** **SI**
 3. Trato de buscar las ideas principales y los datos importantes. **NO** **?** **SI**
 4. Suelo subrayar las ideas clave y los datos de interés. **NO** **?** **SI**
 5. Subrayo mucho, a veces párrafos enteros. ¡Todo me parece importante! **NO** **?** **SI**
 6. También suelo hacer anotaciones al margen, o escribir algunas palabras en el texto para tener una visión más rápida de las palabras clave. **NO** **?** **SI**
 7. Hago esquemas de cada lección, después de haberla subrayado, anotando las palabras clave. **NO** **?** **SI**
 8. Para repasar un tema, generalmente me basta con los esquemas. **NO** **?** **SI**
 9. No me gusta hacer esquemas pues me parece una pérdida de tiempo. **NO** **?** **SI**
 10. Suelo hacer resúmenes de los temas con mis propias palabras. **NO** **?** **SI**
 11. Mis resúmenes tienen casi las mismas palabras que el texto que estudio. **NO** **?** **SI**
 12. Para hacer el resumen utilizo las palabras destacadas y las ideas subrayadas. **NO** **?** **SI**
 13. Cuando no comprendo algo lo anoto para preguntar después en clase. **NO** **?** **SI**
 14. Relaciono lo que voy aprendiendo con lo aprendido anteriormente. **NO** **?** **SI**

15. Estudio de forma activa haciéndome preguntas sobre el tema. **NO** **¿?** **SI**
 16. Despues de estudiar/aprender una lección la repaso. **NO** **¿?** **SI**
 17. Estudio y repaso directamente en el libro, sin utilizar esquemas... **NO** **¿?** **SI**
 18. Cuando se trata de estudiar listas de nombres o de palabras, tengo **NO** **¿?** **SI**

recursos y “trucos” para memorizarlos.

19. Intento estudiarlo todo de memoria. **NO** **¿?** **SI**
 20. Planifico los repasos con tiempo antes de los exámenes. **NO** **¿?** **SI**

TOTAL

F - APUNTES

1. Tomo buena nota de las explicaciones de los profesores/as en la clase **NO** **¿?** **SI**
 2. Sin saber por qué, en clase, "se me va el santo al cielo" (me distraigo). **NO** **¿?** **SI**
 3. Al tomar apuntes, intento escribir todo lo que el profesor/a dice, y **NO** **¿?** **SI**

muchas veces me pierdo.

4. Tengo cuadernos de apuntes divididos por materias. **NO** **¿?** **SI**
 5. Utilizo abreviaturas para ganar tiempo. **NO** **¿?** **SI**
 6. Cuando tengo alguna duda, suelo preguntar a los profesores/as. **NO** **¿?** **SI**
 7. Suelo pasar mis apuntes a limpio lo antes posible. **NO** **¿?** **SI**
 8. Creo que lo mejor es no "comerse el coco" y pedirle los apuntes a un **NO** **¿?** **SI**

compañero/a que los tome bien.

9. Completo mis apuntes con el libro de texto o con otros de la biblioteca. **NO** **¿?** **SI**
 10. Antes de que el profesor/a explique un tema, procuro ojearlo para así **NO** **¿?** **SI**

poder seguirlo mejor y pedir que me aclare las dudas.

TOTAL

G - EXÁMENES

1. Suelo dejar el estudio para el último día antes del examen. **NO** **¿?** **SI**
 2. Los exámenes me ponen muy nervioso/a. **NO** **¿?** **SI**
 3. Aunque me sepa la materia, en el examen me quedo en blanco. **NO** **¿?** **SI**
 4. Antes de empezar el examen me aseguro de entender bien las **NO** **¿?** **SI**

instrucciones

5. Cuando me dan el examen me pongo a contestar rápidamente, apenas **NO** **¿?** **SI**
 sin mirar el resto de las cuestiones, porque me puede faltar tiempo al final.

6. Suelo realizar un esquema antes de contestar cada pregunta. **NO** **¿?** **SI**
 7. Cuido la presentación y ortografía, casi tanto como el contenido. **NO** **¿?** **SI**
 8. Procuro dejar tiempo para repasar el examen antes de entregarlo. **NO** **¿?** **SI**
 9. Cuando me entregan un examen corregido repaso detenidamente la **NO** **¿?** **SI**

corrección: puntuación, anotaciones del profesor/a,..., procurando sacar

conclusiones positivas para futuros trabajos o exámenes.

10. Si el examen me ha ido mal, no quiero volver a saber nada de él. Ni lo **NO** **¿?** **SI**

miro

TOTAL

AUTOCORRECIÓN

Una vez que hayas contestado el cuestionario debes sumar el numero de cruces que hay en cada una de las tres columnas de cada apartado. Los números obtenido deber traerlos a la siguiente tabla de autocorrección. Fíjate bien porque los resultado de la comuna 3 no son necesarios.

	1^a Columna	2^a Columna	SUMA TOTAL DE PUNTOS
A- SALUD	____ x 4 = _____	____ x 1 = _____	
B- ACTITUD, INTERÉS Y MOTIVACIÓN ANTE EL ESTUDIO	____ x 2 = _____	____ x 1 = _____	
C- CONDICIONES AMBIENTALES	____ x 2 = _____	____ x 1 = _____	
D- PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO	____ x 2 = _____	____ x 1 = _____	
E- TÉCNICAS DE ESTUDIO.	____ x 1 = _____	____ x 0 = 0	
MÉTODO DE TRABAJO			
F- APUNTES	____ x 2 = _____	____ x 1 = _____	
G- EXÁMENES	____ x 2 = _____	____ x 1 = _____	

- A continuación traslada los datos al cuadro que te ha entregado tu tutor/a, para obtener un gráfico de barras.
- A la vista del gráfico reflexiona sobre las siguientes cuestiones:
 1. ¿En qué aspectos presentas más diferencias?
 2. ¿A qué crees que se debe?
 3. ¿Qué podrías hacer para mejorar?

GRÁFICA DE RESULTADOS
-PERFIL DE ESTUDIANTE-

Nombre:

Grupo:

20							
19							
18							
17							
16							
15							
14							
13							
12							
11							
10							
9							
8							
7							
6							
5							
4							
3							
2							
1							
	SALUD	ACTITUD Y MOTIVACIÓN	CONDICIONES AMBIENTALES	PLANIFICA CION	TECNICAS DE ESTUDIO	APUNTES	EXAMENES

➤ **Cuestionario de HONEY-ALONSO de Estilos de Aprendizaje**

Instrucciones para responder al cuestionario:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprender. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
 - No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario.
 - No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
 - Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo mas (+).
 - Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, por un signo menos (-).
 - Por favor contesta a todas las sentencias.
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
 5. Creo que lo formalismo coartan y limitan la actuación libre de las personas.
 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
 11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
 12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica,
 13. prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.

16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de una escuela- prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás. Participantes.
37. Me siento incomodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.

43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con plásticas superficiales.
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gustas sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.

69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimiento trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

PERFIL DE APRENDIZAJE.

- Rodea con un circulo cada uno de los números que has señalado con un signo +.
- Suma el número de círculos que hay en cada columna.

ACTIVO	REFLEXIVO	TEORICO	PRAGMATICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	58
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	71	73
77	79	80	76
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:

➤ **SISTEMA DE REPRESENTACIÓN**
(COMO SELECCIONAMOS Y REPRESENTAMOS LA INFORMACIÓN)

Esta prueba no es para saber si eres buen o mal alumno, sino para saber cual es tu estilo de aprendizaje, es decir, cómo seleccionas y representas la información en el proceso de tu aprendizaje.

Elige la opción más adecuada y marca con una X en la hora la respuesta, no hay respuesta buena ni mala, sino tu respuesta debe ser sincera.

1.- Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones:

- a) escuchando al profesor
- b) leyendo el libro o la pizarra
- c) te aburres y esperas que te den algo que hacer a ti

2.- Cuando estás en clase:

- a) te distraen los ruidos
- b) te distrae el movimiento
- c) te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas.

3.- Cuando te dan instrucciones:

- a) te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer.
- b) te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito
- c) recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron.

4.- Cuando tienes que aprender algo de memoria:

- a) memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro)
- b) memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso
- c) memorizas a base de pasear y mirar y recuerdas una idea general mejor que los detalles

5.- En clase lo que más te gusta es que:

- a) se organicen debates y que haya dialogo
- b) que se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse.
- c) que te den el material escrito y con fotos, diagramas.

- 6.- Marca las **dos** frases con las que te identifiques más:
- Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel.
 - Eres visceral e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien porqué.
 - Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien.
 - Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones.
 - Prefieres los chistes a los cómics.
 - Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo.

1	a	b	c			
2	a	b	c			
3	a	b	c			
4	a	b	c			
5	a	b	c			
6	a	b	c	d	e	f

Nota: marca con una X las respuestas y luego cuéntalas, cada respuesta vale 1 punto (01):

$$1a+2a+3c+4b+5a+6e+6f = \underline{\hspace{2cm}} \times 20 = \underline{\hspace{2cm}} : \text{Auditivo}$$

$$1b+2b+3b+4a+5c+6a+6d = \underline{\hspace{2cm}} \times 20 = \underline{\hspace{2cm}} : \text{Visual}$$

$$1c+2c+3a+4c+5b+6b+6c = \underline{\hspace{2cm}} \times 20 = \underline{\hspace{2cm}} : \text{Kinestésico}$$

Resultado:

el estilo de aprendizaje: Auditivo



Visualizar



Kinestésico



....es el que más utilizo para seleccionar y representar la información en el proceso de mi aprendizaje

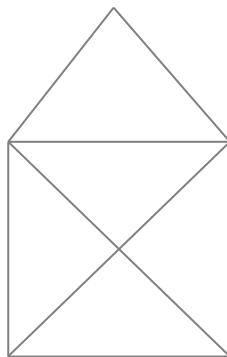
ACERTIJOS

1. Una campesina llegó al mercado a vender huevos. El primer cliente le compró la mitad de todos los huevos más medio huevo. El segundo adquirió la mitad de los huevos que le quedaban más medio huevo. El tercer cliente solo compró un huevo. Con esto terminó la venta, porque la campesina no tenía más huevos. ¿Cuántos huevos llevó al mercado?
2. En un día soleado de invierno ¿Serías capaz de encender fuego con hielo?.
3. ¿Qué animal tiene en su nombre cinco vocales?
4. Un pastor tiene que pasar un lobo, una cabra y una lechuga a la otra orilla de un río. Dispone de una barca en la que solo caben él y una de las otras tres cosas. Si el lobo se queda solo con la cabra se la come, si la cabra se queda sola con la lechuga se la come, ¿Cómo debe hacerlo?.
5. Esta mañana se me cayó un pendiente en el café. Y aunque la taza estaba llena, el pendiente no se mojó. ¿Por qué?.
6. Una señora se dejó olvidado en casa el permiso de conducir. No se detuvo en un paso a nivel, desprecio una señal de dirección prohibida y avanzó tres manzanas en dirección contraria por una calle de sentido único. Todo esto fue observado por un agente de tráfico, quien, sin embargo, no hizo el menor intento para impedírselo ¿Por qué?.
7. Siempre que mi tía viene a visitarme a mi estudio tiene que bajar del ascensor cinco plantas antes, y subir andando por la escalera hasta mi piso. Sin embargo, al marcharse baja en ascensor desde mi planta. ¿Podéis explicar por qué?.
8. ¿Cuántos animales tengo en casa, sabiendo que todos son perros menos dos, todos son gatos menos dos y todos son loros menos dos?
9. Miguel es más bajo que Gerardo pero más alto que Jorge. Jorge es más bajo que Miguel pero más alto que Manuel. ¿Quién es el más alto y quién es el segundo más alto?.
10. Ordena las letras y descubre las palabras ocultas.

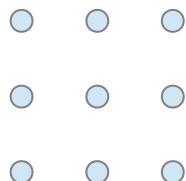
- | | |
|-------------|-------|
| 1. TACNAR | _____ |
| 2. CEDSOPA | _____ |
| 3. RMAAIRO | _____ |
| 4. TOFENELO | _____ |

➤ **INGENIO**

1. ¿Podrías con un solo trazo, sin levantar el lápiz, dibujar la siguiente figura?

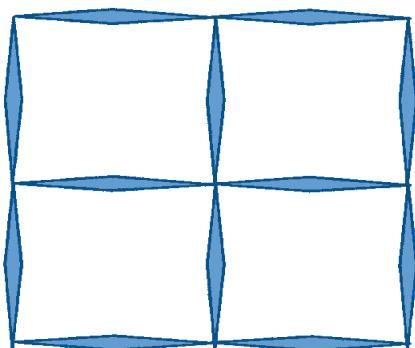


2. ¿Podrías, con cuatro líneas rectas, sin levantar el lápiz pasar por todos los puntos?

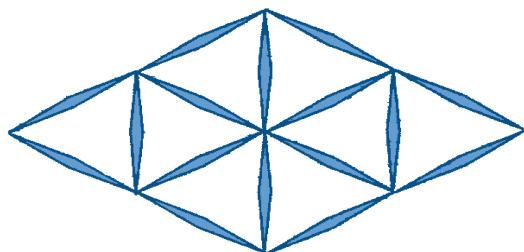


➤ **PALILLOS**

3. ¿Puedes mover sólo dos palillos para que aparezcan dos cuadrados?



4. Quita cuatro palillos de los dieciséis que forman la figura, de manera que queden cuatro triángulos equiláteros.



➤ **EVALUACIÓN POST: CUESTIONARIO DE TÉCNICAS Y HÁBITOS DE ESTUDIO**

Nombre

Curso Edad Fecha

I.- Responde con sinceridad a las siguientes preguntas :

LUGAR	SI	NO
1.- Trabajas siempre en el mismo lugar?		
2.- ¿El lugar que tienes para estudiar está aislado de ruidos?		
3.- ¿Te preocupas de que no haya personas o cosas en tu lugar de estudio que te impidan concentrarte?		
4.- ¿El lugar donde estudias tiene buena iluminación?		
5.- ¿Tiene tu habitación limpieza , orden y buena ventilación?		
6.- ¿Cuándo empiezas a estudiar , tienes a mano todo el material necesario? (diccionario , libros , etc)		
7.- ¿Estudias en una silla con respaldo que te permita sentarte apoyando bien tu espalda , sin posturas defectuosas?		
8.- ¿Tu silla es proporcionada en altura a la mesa de trabajo?		

PLANIFICACION DEL ESTUDIO	SI	NO
9.- ¿Tienes un horario fijo para estudiar , jugar y descansar?		
10.- ¿Has realizado una planificación anotando el tiempo que debes dedicar a tu estudio diariamente?		
11.- Tu planificación ¿incluye el tiempo estimado que emplearás en el estudio de todas las asignaturas?		
12.- ¿Incluyes períodos de descanso en tu plan de estudio?		
13.- ¿Estudias al menos cinco días por semana?		
14.- Antes de comenzar a estudiar, ¿determinas tu plan de trabajo y el tiempo que vas a demorar en realizarlo?		
15.- ¿Parcializas tu estudio para no tener que preparar las pruebas el último día?		

ATENCION EN LA SALA DE CLASES	SI	NO
16.- ¿Miras con interés al profesor cuando explica?		
17.- ¿Anotas las tareas que debes realizar en tu casa?		
18.- ¿Atiendes al profesor, tratando de entender todo lo que dice?		
19.- ¿Preguntas cuando hay algo que no entiendes?		
20.- ¿Participas en actividades de grupo en la sala de clases?		
21.- ¿Tomas apuntes de lo que los profesores explican?		
22.- Antes de tomar apuntes, ¿escribes la fecha y el título del tema?		

23.- ¿Divides tus apuntes por asignatura?		
24.- ¿Utilizas lápiz pasta , porque lo escrito a mina puede borrarse?		
25.- ¿Anotas las palabras extrañas y lo que no comprendes?		
26.- ¿Revisas y completas tus apuntes con otro compañero o con tu texto de estudio?		

COMO ESTUDIAS	SI	NO
27.- ¿Acostumbras a mirar el índice de un texto antes de empezare a estudiar?		
28.- ¿Realizas una lectura rápida del texto , previo al estudio más detallado?		
29.- ¿Te apoyas en los apuntes tomados en clase para estudiar una asignatura?		
30.- ¿Identificas las ideas principales de los textos?		
31.- ¿Subrayas las ideas principales de los textos?		
32.- Cuando tienes distintas fuentes de información para un mismo tema, ¿haces un resumen para terminar con una síntesis general?		
33.- ¿Utilizas en tu estudio habitual técnicas como el esquema , cuadros , gráficos , etc.?		
34.- ¿Asocias lo que estudias con conocimientos anteriores?		
35.- ¿Acostumbras a memorizar las ideas principales de un tema?		
36.- ¿Utilizas el diccionario para aclarar tus dudas con respecto a una palabra , tanto para su significado como para la ortografía?		
37.- ¿Marcas lo que no comprendes?		
38.- ¿Escribes los datos importantes que te son difíciles de recordar?		
39.- ¿Utilizas alguna técnica para memorizar estos datos?		
40.- ¿Repasas las materias?		
41.- ¿Pides ayuda a tus profesores , compañeros o padres cuando tienes dificultades en tus estudios?		
42.- ¿Mantienes tus cuadernos y tareas al día?		
43.- ¿Entregas a tiempo tus trabajos?		
44.- ¿Cumples con la planificación de estudio que te has propuesto para una sesión de trabajo?		
45.- ¿Utilizas el atlas como medio de consulta ante dudas geográficas?		
46.- ¿Haces esquemas de las asignaturas?		
47.- al realizar los esquemas , ¿consideras tus propios apuntes?		
48.- ¿Utilizas los esquemas para facilitar la comprensión de los temas más difíciles?		
49.- ¿Destacas las ideas principales al hacer tus esquemas?		
50.- ¿Respetas la “sangría” para comenzar un párrafo?		
51.- ¿Consultas otros libros además de tu texto de estudio?		
52.- ¿Redactas tus trabajos en forma clara?		
53.- ¿Revisas la ortografía , redacción y limpieza de tus trabajos?		

ACTITUD GENERAL	SI	NO
54.- ¿Tienes claras las razones por las que estudias?		

55.- ¿El estudio es para ti un medio para aprender?		
56.- ¿Logras una buena concentración desde el comienzo de tu sesión de estudio?		
57.- Cuando faltas a clases, ¿procuras informarte de lo que se ha realizado y de lo que se va a realizar?		
58.- ¿Piensas que las personas deben estudiar para aprender y no sólo para aprobar una asignatura?		
59.- ¿Cuándo te has sacado una mala nota, intentas superar tu estado de ánimo continuando con interés en las materias?		
60.- ¿Tratas de entregar lo máximo de ti para obtener un buen resultado escolar?		

II.-Corrección e interpretación

Cuenta el número total de respuestas afirmativas y anota el resultado _____

Menos de 36	No sabes estudiar . Necesitas urgentemente orientaciones claras sobre técnicas de estudio . Por supuesto , también es necesario que estudies y te esfuerces , pues las técnicas sin tu trabajo personal no sirven de nada .
Entre 37 y 49	Tienes hábitos de estudio defectuosos , pero estamos seguros de que quieres mejorarlos . En definitiva las técnicas de estudio permiten optimizar tu esfuerzo .
Entre 50 y 60	Felicitaciones . Unos buenos hábitos de estudio – tú lo sabes bien – contribuyen a alcanzar resultados satisfactorios en la actividad intelectual que desarrolla todo estudiante .

Para saber cuáles son los hábitos que debes corregir , cuenta el número de respuestas negativas que tuviste en cada área y anótalo en el espacio correspondiente.

Áreas	Puntuación
Lugar	
Planificación del estudio	
Atención en clase	
Cómo estudias	
Actitud general	

Observa en qué área tuviste más puntuación y reflexiona cómo podrías revertir esta situación .

ANEXO II

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN PSICOLOGÍA

Actividades:

La temporalización de las actividades que explico a continuación, se plantean para la totalidad del curso de segundo de Bachillerato, en la materia optativa de Psicología. Se desarrollan según los contenidos de una selección de temas, detallados en el programa oficial de la asignatura.

TEMA 3. Procesos psicológicos de procesamiento de la información

Objetivos Específicos:

- 1.- Reconocer al cerebro humano como un gran procesador de información
- 2.- Dominar terminológicamente aquellos conceptos que se utilizan para la clarificación de los procesos perceptivos y memorísticos.
- 3.- Distinguir entre estímulos y sensaciones, sabiendo distinguir la naturaleza específica de estas últimas.
- 4.- Conocer los mecanismos esenciales que actúan en el proceso de percepción.
- 5.- Comprender las influencias que la cultura, la sociedad, el lenguaje, las motivaciones..., ejercen sobre el propio acto de la percepción.
- 6.- Entender la importancia discriminadora y selectiva de la atención dentro del proceso perceptivo.

7.-Descubrir la importancia de los tests como instrumentos de medida y diagnóstico dentro de los estudios sobre percepción y memoria.

8.- Conocer qué es y cómo actúa la memoria, así como su importancia específica dentro de los estudios psicológicos.

9.- Saber aplicar los conceptos estudiados en la unidad a la vida personal, con el fin de mejorar sus capacidades perceptivas y memorísticas.

Objetivos Específicos respecto al Aprendizaje:

1.- Apreciar las técnicas de aprendizaje, con el fin de poderlas aplicar a su vida diaria, sobre todo en relación con su proceso educativo.

2.-Conocer las principales influencias de los agentes de socialización, por cuanto éstos intervienen activamente en los procesos de aprendizaje social.

3.-Valorar su propio proceso de aprendizaje, reflexionando sobre la tarea pedagógica de las instituciones (Familia, escuela...)

4.-Incrementar sus valores solidarios y de compañerismo, con el fin de que tomen conciencia sobre la importancia de la ayuda y del trabajo en grupo para obtener un mejor aprovechamiento de sus deberes educativos.

Objetivos específicos respecto al Pensamiento y Lenguaje:

1.- Definir con propiedad y precisión los más importantes conceptos abordados, tales como pensamiento, abstracción, esquemas cognitivos, conflictos...

2.- Distinguir los rasgos más generales de los distintos tipos de pensamiento señalados por las

escuelas psicológicas.

3.- Aplicar a la práctica académica los conocimientos adquiridos, sobre todo aquellos relacionados con el pensamiento creativo.

4.- Delimitar las relaciones existentes entre pensamiento y lenguaje.

5.- Conocer algunas de las más importantes teorías psicológicas que dan cuenta de estas relaciones.

6.- Plantearse el origen evolutivo del lenguaje, pudiendo explicar algunas de ellas hipótesis racionales que se han elaborado en la Historia de la psicología.

7.-Referir los argumentos fundamentales en los que se expresa la polémica sobre el carácter innato o social del lenguaje.

8.- Saber identificar y describir las etapas o fases mediante las que se desarrolla el pensamiento y el lenguaje en los niños.

9.- Adoptar razonamientos críticos y creativos en su vida cotidiana, como forma de superar cualquier tipo de pensamiento conformista o puramente pasivo.

10.- Reconocer las relaciones del pensamiento y el lenguaje con los mecanismos fisiológicos del cerebro.

Actividad 1: Comunicación no verbal.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

El objetivo de esta actividad es hacer conscientes a los alumnos de la importancia y relevancia

del lenguaje no verbal en todo proceso comunicativo, es decir, el gran porcentaje de contenido comunicativo que éste conlleva el cualquier proceso de comunicación.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La habilidad del pensamiento que se pretende desarrollar es el pensamiento convergente, ya que se parte de una explicación de la comunicación, proceso comunicativo y tipos de lenguaje, y tras ésta se pide a los alumnos que reflejen los aprendido en situaciones no verbales dadas. A parte, esta actividad también se fundamenta en:

- Aprendizaje receptivo ya que en un primer momento el profesor explica el lenguaje, su funcionalidad, tipos y elementos.
- Aprendizaje por descubrimiento ya que el alumno no trabaja solo, sino que aprende con sus compañeros y en constante revisión por parte del profesor. En un primer momento se centra la clase en la explicación de la comunicación y sus elementos, y posteriormente el profesor estimula a los alumnos para que descubran por si mismos el principio fundamental que queremos enseñar, es decir, la importancia del lenguaje no verbal.
- Aprendizaje cooperativo: la actividad al realizarse en grupos de cuatro alumnos fomentaría dicho aprendizaje, ya que la interpretación que realiza el autor y la que realizan los demás compañeros, es primordial para que el grupo llegue a la misma conclusión.
- Creatividad a la hora de representar las situaciones no verbales que se les ocurra a los alumnos, o alguna situación dadas por el profesor.

- Desarrollo de la actividad:

En un primer momento se explica la comunicación, el proceso comunicativo y los tipos de lenguaje. La actividad consiste en dividir a la clase en grupos de cuatro miembros. Cada participante escribe en una cartulina una situación no verbal, cuya ejecución requiere de

movimiento corporales y expresiones faciales. Después, cada persona realizará su acción y los restantes miembros del grupo deberán descubrir su significado. Algunas situaciones pueden ser las siguientes:

- Pintar un cuadro azul y colocarlo en la pared.
- Subirse a un árbol con una escalera y recoger cerezas.
- Abrir un paquete y encontrarte un regalo de tu cumpleaños que te hace tu madre.
- Atravesar un río nadando y encontrarte con un toro en la otra orilla.

Posteriormente, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué has aprendido y sentido realizando este ejercicio?
- ¿Es más importante la comunicación verbal o no verbal?

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La evaluación de la actividad se hará mediante observación tanto de las representaciones de las situaciones no verbales dadas, y con las dos preguntas planteadas al final de la actividad, para saber si cada uno de los alumnos han aprendido la idea principal que queríamos trasmitir, es decir, la importancia y valor que tiene el lenguaje no verbal en cualquier proceso comunicativo.

Actividad 2: Inteligencia ¿una capacidad heredada?

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

Una vez explicadas las teorías a favor de las tesis ambientalistas, y las teorías a favor de las

innatismo, nos planteamos como objetivo, que los propios alumnos se posicionen y lleguen a conclusiones experimentando con ellos mismos, es decir, que concluyan si la inteligencia es o no una capacidad heredada.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

Las habilidades del pensamiento que se pretenden desarrollar son: el pensamiento convergente porque partimos de una explicación del temario en cuestión; el pensamiento divergente ya que ante las situaciones de fracaso que se plantean, los alumnos deben de dar posibles soluciones para evitar dicho fracaso escolar. Esta actividad sería interesante que la empezaran realizando una lluvia de ideas para luego concretar las soluciones más válidas y reformularlas de forma correcta. Y el pensamiento metacognitivo porque profundizamos en las posibles alternativas que conocen los alumnos para evitar el fracaso escolar. Además la actividad también pretende fundamentarse en :

- Aprendizaje por descubrimiento ya que son los propios alumnos los que plantean distintas alternativas de solución ante posibles situaciones de fracaso escolar. Al plantear la actividad de tal manera, los alumnos se encuentran ante la problemática y deben descubrir la manera más eficaz de evitar el fracaso escolar, es decir, ellos mismos analizan las situaciones, plantean alternativas de solución y llegan a la conclusión sobre las posibles soluciones para desarrollar o no la inteligencia.
- Aprendizaje cooperativo, ya que la actividad se realiza en grupos, y cada grupo analiza algunos de los factores que se plantean, por lo que, a la hora de exponer las alternativas de solución ante la clase y luego con el debate, el aprendizaje surge mediante la participación de todos y cada uno de los alumnos.
- Creatividad a la hora dar soluciones a los factores que se plantean ante el fracaso escolar.
- Pensamiento lateral ya que la actividad persigue ideas y soluciones a los factores de

fracaso escolar, además se intenta que los alumnos sean conscientes del análisis de dichos factores, es decir, conocer las posibles causas y consecuencias de esos factores, y ante tal situación dar alternativas para solucionar el fracaso escolar.

- Desarrollo de la actividad:

Cuando se pregunta a un psicólogo: ¿se puede enseñar a una persona a ser inteligente?, su respuesta dependerá de lo que él entienda exactamente por inteligencia. Esta cuestión provoca grandes polémicas entre las distintas posturas psicológicas, pues si bien todas están de acuerdo en la posibilidad de enseñar aprendizajes concretos, no sucede lo mismo con respecto a los métodos que enseñan a ser inteligentes. Así, por ejemplo, los genetistas rechazan de pleno tal posibilidad. Sin embargo, los que creen en ella han desarrollado ciertos métodos pedagógicos cuya finalidad consiste no en trasmitir puros contenidos conceptuales, sino más bien en “enseñar a aprender”.

Sternberg es uno de ellos. Antes de desarrollar sus métodos, procede al análisis de los factores que determinan el fracaso de la inteligencia. Alguno de ellos serían, según él, los siguientes:

- Ausencia de motivación para realizar un comportamiento.
- Falta de perseverancia en la conducta.
- Miedo al fracaso en determinada tarea.
- Incapacidad de controlar los propios impulsos.
- Ser incapaz de llevar a la práctica las ideas y pensamientos.
- Ausencia de metas claras como guías de nuestra conducta.
- Falta de independencia, necesidad de ayudas externas.
- Desequilibrio entre el pensamiento crítico y el creativo.
- Sentimiento de culpa por el fracaso.

Para realizar la actividad, se forman grupos de cuatro o más alumnos. Después cada grupo deberá elegir varios factores de los enumerados anteriormente. El trabajo consistirá en diseñar posibles soluciones pedagógicas que traten de paliar el efecto de esos factores en el fracaso escolar de un sujeto. Lo importante es elaborar estrategias que ayuden a esa persona en el desarrollo y potenciación de su conducta inteligente.

Los grupos expondrán ante la clase las soluciones propuestas para cada caso. Finalmente, se realizará un debate sobre la posibilidad o no de enseñar a ser inteligente. En el fondo, se trata de discutir sobre si la inteligencia es básicamente genético, o al contrario, educable.

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La evaluación de la actividad se realizará a la hora de exponer las estrategias de solución que plantean los distintos grupos, a los distintos factores del fracaso escolar. Se evaluará tanto las estrategias y soluciones planteadas, la creatividad e innovación de las propias estrategias y de su aplicación, y el pensamiento metacognitivo que realiza cada alumno a la hora de exponer sus ideas y creencias en el debate, es decir, el proceso cognitivo individual que lleva a cada alumno a concluir si la inteligencia es una cuestión genética o educable.

TEMA 4. Procesos psicológicos de orden motivacional y emocional

Objetivos específicos:

- 1) Reconocer las características psicológicas que definen la vida afectiva.
- 2) Distinguir las peculiaridades psíquicas que nos permiten diferencias entre emociones, sentimientos y pasiones.
- 3) Señalar las influencias culturales, históricas e ideológicas en la percepción y vivencia de la afectividad.
- 4) Conocer las últimas tesis sobre la llamada “inteligencia emocional”, con el fin de saber apreciar la influencia de factores diferentes a los académicos en el uso y ejercicio de la inteligencia.
- 5) Comprender las principales teorías que explican y describen los fenómenos de la

motivación, asumiendo su importancia práctica en la consecución de los objetivos generales de nuestra existencia.

- 6) Entender de manera objetiva el papel de la sexualidad en la conducta humana, tanto desde el punto de vista biológico como desde su función motivadora de la conducta personal.
- 7) Señalar las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres, sobre todo en lo concerniente a la determinación sexual de su cerebro.
- 8) Comprender que las diferencias sexuales del cerebro no implican ningún tipo de superioridad de un sexo sobre otro, sino tan sólo una diferenciación biológica, fruto de la evolución, que no afecta a la igualdad jurídica, social e intelectual de los dos sexos.
- 9) Llevar a la práctica cotidiana los contenidos desarrollados en la unidad, con el objetivo de lograr una vida afectiva satisfactoria.

Contenidos conceptuales:

- 1) La afectividad.
- 2) Emociones e inteligencia.
- 3) La motivación.
- 4) La sexualidad como motivación y como conducta.
- 5) Diferencias sexuales en el cerebro.

Actividad 3: Emoción, sentimiento y pasión.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

En esta actividad se pretende enseñar los contenidos académicos relacionados con la afectividad, las emociones, sentimientos y la pasión. El objetivo es conocer las características de la afectividad y ser conscientes de las diferencias conceptuales.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La habilidad del pensamiento que se quiere desarrollar es el pensamiento convergente ya que una vez que se explica cada uno de los conceptos, pedimos a los alumnos que hagan un mapa conceptual aplicando lo expuesto en clase, y posteriormente que pongan un ejemplo, es decir, que apliquen lo aprendido conceptualmente a ejemplos o situaciones experimentadas o conocidas. La actividad también se fundamenta en:

- Mapas conceptuales, ya que se pide que hagan uno explicando los conceptos de sentimiento, emoción y pasión, para poder clarificarlos y definir unos límites.
- Aprendizaje funcional por la misma razón narrada anteriormente, puesto que conceptos explicados se aplican a situaciones individuales de cada alumno que pueden presentarse como ejemplos.
- Aprendizaje cooperativo al comentar mediante el debate los distintos ejemplos, cada uno expresa los límites personales entre sentimiento, emoción y pasión.

- Desarrollo de la actividad:

Una vez explicados los conceptos de emoción, sentimiento y pasión, se les plantea a los alumnos que resulta difícil establecer los límites entre éstos conceptos. En nuestro lenguaje

cotidiano utilizamos frecuentemente la misma palabra para referirnos a fenómenos relacionados con cada una de esas vivencias. Así, por ejemplo, vocablos como amor u odio son usados indistintamente para significar estados emotivos, pasionales o sentimentales.

Con el fin de comprender las diferencias de matices entre esos tres estados psíquicos, pedimos que realicen un mapa conceptual explicativo de los tres estados, concretando las características y peculiaridades de cada uno para posteriormente poder diferenciarlas.

A continuación se les piden que describan un ejemplo de los siguientes casos:

- 1) Una emoción amorosa.
- 2) Un sentimiento amoroso.
- 3) Un amor pasional.

Posteriormente, se llevará a cabo un debate sobre las pasiones. Se podrá partir de una o varias preguntas sobre la cuestión, como mejor manera de centrar la problemática del debate. Por ejemplo: ¿Debe vivirse la existencia pasional o racionalmente? ¿Es más feliz un ser apasionado que otro que carezca de pasiones intensas? ¿Implica la pasión una merma de la libertad individual?

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La evaluación se hará mediante el análisis del mapa conceptual realizado individualmente para saber si son conscientes de los límites existentes entre sentimiento, emoción y pasión. La aplicación conceptual a los ejemplos planteados nos sirve para evaluar de manera eficaz y práctica la comprensión de los tres estados planteados.

Actividad 4: Trastornos de la afectividad.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

En esta actividad se plantea el objetivo de conocer y saber diferencias los distintos trastornos de la afectividad: indiferencia emocional, dependencia afectiva, trastorno maníaco- depresivo y descontrol emotivo.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La habilidad del pensamiento que se pretende desarrollar con esta actividad es el pensamiento convergente ya que partimos de una explicación de los trastornos afectivos para su posterior aplicación en la actividad. La actividad también pretende basarse en:

- Creatividad a la hora de realizar los relatos y más aún a la hora de exponerlos ante la clase para que los compañeros deduzcan el trastorno de la afectividad del que se trata.
- Aprendizaje cooperativo ya que aunque la realización del relato es individual, la puesta en práctica ante la clase es en grupo, todos toman decisiones sobre qué y cómo exponer el trastorno de la afectividad.
- Aprendizaje vicario/social al observar a los otros grupos cómo interpretan los trastornos afectivos. Al ver mediante ejemplos de los compañeros, escenas de películas u otros medios los distintos trastornos los alumnos se aclaran mejor a la hora de diagnosticar los trastornos.

- Desarrollo de la actividad:

Tras la explicación de los trastornos de la afectividad, se presenta a los alumnos la siguiente actividad:

Escribir un relato breve donde el protagonista sea una persona cuya vida afectiva se vea alterada por algún trastorno de la emotividad. Previamente, elegirán uno de los trastornos generales explicados anteriormente, es decir: indiferencia emocional, dependencia afectiva, trastorno maníaco-depresivo o descontrol emotivo. En el relato deberán describir conductas del personaje que reflejen síntomas del trastorno afectivo elegido.

A continuación, se harán grupos de 3-4 personas de la clase, leerán en el grupo los diferentes relatos elaborados, elegirán uno de ellos (informarán al profesor del relato elegido para coincidir lo mínimo posible entre los distintos grupos) y lo representarán en la clase, de manera que el resto de alumnos de los otros grupos deben inferir el trastorno afectivo del que se trata en el role playing.

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La evaluación de la creatividad se hará mediante el análisis del relato escrito y con la observación de la representación realizada por el grupo. También se tendrá en cuenta si los alumnos aprenden a diferenciar los trastornos que exponen los grupos y delimitar cuando se trata de uno u otro trastorno.

Actividad 5: Influencia de la cultura en la vida afectiva.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean consciente de que en la exteriorización de emociones y sentimientos influyen factores de variada índole, factores genéticos, educativo y culturales.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La habilidad del pensamiento que pretendo desarrollar con esta actividad es el pensamiento divergente, ya que se plantean unos mitos o realidades a partir de las cuales los alumnos

deben informarse e inferir su veracidad o no. Ademas, esta actividad se basa en:

- Aprendizaje funcional ya que como último punto de la actividad se plantea que los alumnos reflejen lo aprendido en las conductas afectivas de su propia vida cotidiana.
- Mediante esta actividad de investigación, se pretende fomentar el aprendizaje por descubrimiento, ya que, se plantea a los alumnos que investiguen sobre hechos dados u otros hechos afectivos comunes y conocidos.
- Al plantarse la actividad de forma grupal, se fomenta un trabajo y aprendizaje cooperativo.
- Creatividad a la hora de explicar ante la clase la investigación llevada a cabo.

- Desarrollo de la actividad:

Se realizará un trabajo en grupo sobre las influencias hereditarias, sociales e históricas de la emotividad. Para ello, se constituyen grupo de 3-4 alumnos como máximo. Cada uno de ellos deberá elegir un hecho emotivo diferencial, con el objeto de proporcionar una explicación sobre él. Como modelos proponemos los citados a continuación:

- Por término medio, las mujeres se emocionan y expresan sus sentimientos con mayor frecuencia que los hombres.
- Los latinos son más emotivos, por término medio, que los anglosajones.
- Los habitantes de las ciudades populosas muestran, por término medio, una conducta más agresiva que los habitantes de pequeños núcleos rurales.

Cada grupo debe escoger uno de los hechos anteriores o, en su defecto, proponer otro hecho

emotivo socialmente contrastado, e investigar las posibles causas que justifiquen esas diferencias estadísticas. El profesor orientará a los alumnos sobre la bibliografía apropiada, teniendo en cuenta los materiales disponibles en la Biblioteca del centro. Previamente, al inicio del trabajo, sería útil una reunión del profesor con cada grupo, donde los alumnos, utilizando la técnica de lluvia de ideas, propusieran distintas hipótesis explicativas. Así, el profesor, podría orientarles, de manera personalizada, sobre la metodología a desarrollar y sobre la forma más viable para verificar o refutar las hipótesis manejadas.

Como material de trabajo, y en el caso de que el hecho emotivo seleccionado tuviese relación con su conducta cotidiana, los alumnos deberán reflexionar sus propios comportamientos afectivos o sobre los de las personas que los rodean.

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La evaluación de la actividad se hará mediante el análisis tanto de las investigaciones realizadas por los grupos, así como de la participación de cada uno de los miembros del grupo. Se evaluará la innovación a la hora de investigar y la creatividad a la hora de explicar ante la clase la investigación realizada.

El punto más importante en esta actividad, es que los alumnos aprendan a realizar una investigación, conocer los puntos principales a descubrir, las hipótesis planteadas, los datos obtenidos y las conclusiones, es decir, que sean consciente de su propio aprendizaje metacognitivo realizado a lo largo de la actividad.

Otro punto clave, es que los alumnos sean capaces de aplicar las conclusiones a sus propios comportamiento afectivos, siendo conscientes de la multitud de factores e influencias que tiene nuestra conducta afectividad.

Actividad 6: La sexualidad como motivación y como conducta

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

Los objetivos de esta actividad son: hacer que los alumnos entiendan el papel de la sexualidad en la conducta humana, tanto desde el punto de vista biológico como desde su función motivadora de la conducta personal; y otro de los objetivos es que los alumnos comprendan que las diferencias sexuales tan solo son diferencias biológicas, fruto de la evolución y que no afecta a la igualdad social, jurídica o intelectual de los dos性os.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

la habilidad del pensamiento que pretendo desarrollar con esta actividad es el pensamiento metacognitivo ya que se plantean unos mitos o realidades que deben fundamentar con el propio conocimiento de cada uno, y partiendo de éste llegar a la explicación oportuna. La actividad también se basa en:

- Un aprendizaje significativo ya que partimos de los conocimientos, creencias y expectativas de los alumnos/as.
- Al realizarse un debate con las preguntas que se plantean entre ambos grupos, se pretende desarrollar el aprendizaje por descubrimiento, ya que entre los propios alumnos y con el profesor como mediador, llegan a las conclusiones deseadas.
- Otro aspecto importante de esta actividad es el relevante aprendizaje funcional, ya que estos conocimientos, ideas y creencias que tienen los alumnos pueden ser aplicados a su vida cotidiana.

- Desarrollo de la actividad:

Se divide a la clase en dos grandes grupos: uno formado por alumnos y otro formado por alumnas. Se les deja dialogar durante 10 minutos. En ese tiempo, cada grupo seleccionará tres preguntas que deseen hacer al sexo contrario sobre cuestiones relacionadas con “la sexualidad como motivación y conducta”. Alrededor de las tres preguntas masculinas y de las tres femeninas, se llevará a cabo un debate moderado por el profesor, con el fin de intentar esclarecer las cuestiones planteadas.

El profesor se puede basar en algunas de las creencias falsas de la mitología sexual como:

- El hombre siempre quiere y debe estar preparado para la relación sexual.
- El hombre es quien debe tomar la iniciativa sexual, si lo hace la mujer, es inmoral o prostituta.
- Lo más importante de la relación sexual es la penetración y el orgasmo.
- El hombre no debe mostrar delicadeza ni sentimiento en la relación sexual; a la mujer le gusta ser sometida.
- La relación solo es buena cuando ambos llegan simultáneamente al orgasmo.
- La masturbación es un vicio que perjudica a la salud y a la capacidad pro-creativa.
- La carencia de atractivo físico anula la sexualidad.
- La menopausia es el fin de la sexualidad y sólo los jóvenes tiene derecho al sexo.

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La evaluación de esta actividad se hará mediante la observación y el análisis de las contestaciones y comentarios que se realicen durante el debate planteado y mediado por el profesor. Mediante las conclusiones del debate podremos analizar si los alumnos aprenden las ideas claves que queremos trasmisir, es decir, la sexualidad como conducta y como motivación.

TEMA 5. Psicología social

Objetivos específicos:

- 1) Identificar las líneas que convergen en la aparición de un campo interdisciplinar.
- 2) Conocer los conceptos básicos de la Psicología Social.
- 3) Comprender las relaciones entre la conducta individual y el entorno sociocultural.
- 4) Conocer los principales factores que influyen y modifican la conducta en contextos sociales.
- 5) Identificar los diferentes niveles que configuran la identidad personal.
- 6) Distinguir entre los diferentes planos de la personalidad en su proyección social.
- 7) Establecer la relación existente entre los diferentes roles sociales que representa el sujeto.
- 8) Conocer los mecanismos psicosociales de la conducta agresiva.
- 9) Identificar los mensajes de la propaganda y la publicidad como factores de modificación conductual.
- 10) Asumir críticamente el entorno social en el desarrollo de la propia personalidad.

Contenidos conceptuales:

- 1) Orígenes de un campo interdisciplinar.
- 2) La socialización.
- 3) Identidad y pertenencia.
- 4) Dependencia e independencia.
- 5) La libertad.

Actividad 7: Entrevista de los contenidos del tema.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

El objetivo de esta actividad es conocer los conocimientos, ideas y creencias de los alumnos respecto al tema de psicología social, es decir, se trata de indagar en los conocimientos de los alumnos sobre la socialización, la identidad, la pertenencia y la libertad entre otros conceptos.

Al finalizar el temario se volverá a pasar la encuesta para poder observar los cambios conceptuales y actitudinales que hayan experimentado los alumnos.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La habilidad del pensamiento que pretendo desarrollar con esta actividad es la metacognición ya que me fundamento en una entrevista inicial sobre los contenidos relacionados con el tema para saber de dónde partimos, tanto de conocimiento, actitudes y creencias ante la psicología social.

- Desarrollo de la actividad:

El objetivo de esta actividad es hacer una encuesta al iniciar el tema para que el profesor sepa el nivel desde el que parte la clase. De esta manera puede guiar la asignatura según los conocimiento de los alumnos. Al finalizar el tema por completo, se volverá a pasar la encuesta para poder observar los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos.

La encuesta es la siguiente:

- 1) ¿Podrías describir un factor de socialización? Pon un ejemplo concreto donde pueda observarse la influencia de ese factor en la vida de un individuo.

- 2) ¿Sabrías distinguir “sociabilidad” de “socialización”? Pon un ejemplo de un rasgo de sociabilidad y otro de un mecanismo de socialización.
- 3) ¿Crees que la personalidad es independiente del entorno sociocultural? ¿Hasta qué punto piensas tú que influye la sociedad en la personalidad de un individuo?
- 4) ¿Sabrías indicar algún elemento de presión de los grupos sobre los individuos?
- 5) ¿Cuáles son, a tu juicio, las causas de la agresividad? ¿Se nace agresivo o, al contrario, se aprende a ser agresivo según hayan sido las experiencias personales?
- 6) Cuando una persona mayor dice que los jóvenes de hoy en día son conformistas, ¿que está queriendo expresar realmente? ¿piensas tu que esa afirmación es verdadera? Argumenta tu respuesta.
- 7) ¿Conoces el significado de anomia?
- 8) ¿Qué entiendes por norma? ¿Y por interiorizar una norma?
- 9) ¿Podrías diferenciar las nociones de propaganda y publicidad?
- 10) ¿Hasta qué punto consideras posible la manipulación social de la conducta individual?
- 11) De los siguientes grupos o instituciones sociales, ¿cuáles tratan de manipular a los ciudadanos según tu opinión?
- Iglesias.
 - Prensa.

- Profesores.
- Partidos políticos.
- Directivos de un equipo de fútbol.
- Vendedores de seguros.
- Artistas.

12) ¿En qué consiste para ti la libertad?

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento

Al hacer una encuesta antes de iniciar y al finalizar el tema de psicología social, podremos observar de forma clara y precisa los cambios conceptuales y actitudinales de los alumnos. Por lo tanto, la evaluación será mediante la encuesta que se hará al finalizar el tema, de manera que podamos evaluar los contenidos académicos y las habilidades del pensamiento desarrolladas.

Actividad 8: Socialización.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

El objetivo de esta actividad es desarrollar los contenidos conceptuales de socialización , identidad y pertenencia (grupos sociales, clases de grupos sociales, roles y estatus sociales).

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La habilidad del pensamiento que pretendo desarrollar con esta actividad es el pensamiento metacognitivo ya que partimos de unas preguntas abiertas sobre la socialización, y después partimos de un texto para sacar las ideas interiorizadas respecto al tema.

- Se plantean unas cuestiones para la reflexión de los alumnos sobre los roles, lo que fomenta el pensamiento divergente. A continuación se muestra un texto que hará cambiar la opinión de los alumnos y guiará a la idea principal que se pretende enseñar (concepto de rol).
- A la hora de mostrar el texto el profesor va guiando a los alumnos a la hora de responder y replantearse las primeras preguntas planteadas, por lo tanto se fomenta la zona de desarrollo próximo, ya que se pregunta en un primer momento a los alumnos, se les plantea un texto orientativo y el profesor va guiando hasta llegar a la idea principal de rol.

- Desarrollo de la actividad:

La actividad consta de dos partes:

- Entre los factores que determinan la conducta social de un individuo ocupa un lugar fundamental su adscripción sexual, la cual, en cierto modo, impone la representación de un rol definido. Reflexiona sobre ello respondiendo a las siguientes cuestiones:
 - 1) ¿Consideras que los roles sexuales están adscritos a ambos sexos por naturaleza?
 - 2) ¿Crees que un entorno sociocultural diferente al que conoces alteraría sustancialmente dichos roles?
 - 3) ¿Las reacciones afectivas y la emotividad están determinadas por el sexo biológico o por patrones socioculturales? Razona tu respuesta.
- A continuación se les intenta reflejar lo reflexionado anteriormente en un texto más práctico para confirmar sus respuestas o cambiar las ideas predeterminadas de los alumnos. Se les pide que comenten el siguiente texto y que respondan a las preguntas planteadas a continuación:

El rol de médico es el conjunto coherente de actividades que agrupamos bajo la expresión: ejercicio de su profesión. El rol de padre es, sencillamente, lo que se llama hacer de padre...

Una característica fundamental de estos roles es que no son únicos para cada individuo... Un hombre puede ser al mismo tiempo, hijo, estar sindicado, ser fiel a una secta religiosa, poseer un cargo en una peña deportiva y ser miembro de un partido político; todos estos roles, aunque diversos, no solo pueden ser compatibles, sino que algunos de ellos pueden ir muy unidos. Así, la gran mayoría de albañiles, en ciertos países, están sindicados y, en conexión con este hechos, votan por un partido político dado o son miembros de él.

- 1) Tras la lectura del texto, ¿podrías definir “rol” en términos técnicos, es decir, con el lenguaje utilizado por la psicología social?.
- 2) ¿Qué sucede cuando el comportamiento de una persona no se ajusta al del rol social al que pertenece?.

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento

La evaluación se hará mediante las preguntas planteadas, ya que el profesor lo que debe determinar es, si mediante el análisis de sus respuestas, los alumnos han llegado a la conclusión de tipos de roles que se ejerce a lo largo de la vida. Otro aspecto fundamental a evaluar es si los propios alumnos son conscientes del cambio personal experimentado sobre dicho concepto, y la ayuda recibida por parte del texto y del profesor.

Actividad 9: Juego de los náufragos.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

El objetivo de esta actividad es desarrollar los contenidos del liderazgo, roles y estatus sociales, y los tipos de agresividad.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

La habilidad del pensamiento que pretendo desarrollar con esta actividad es el pensamiento divergente ya que partimos de una situación dada ante la cual los alumnos deben dar alternativas de solución. Además esta actividad se fundamenta en:

- Se pretende realizar una actividad basada en el aprendizaje por descubrimiento ya que los alumnos en vez de recibir los contenidos de forma pasiva, descubren los conceptos y sus relaciones de forma activa, es decir, consideramos primordial el desarrollo de las destrezas de investigación y la solución de problemas.
- La actividad se realiza en grupo que luego harán un rol playing delante de la clase, de manera que los alumnos que vean la situación desde fuera, podrán llegar a la idea principal que queremos enseñar, es decir, desarrollamos aprendizaje por observación/social/vicario
- Al presentarse la situación del naufrago y planteándoles las cuestiones determinadas, hacemos que los alumnos desarrollen el pensamiento lateral a la hora de dar alternativas de solución ante la problemática situación.
- La actividad se realiza en grupos, por lo que se fomenta el aprendizaje cooperativo, donde todos los alumnos forman parte de la situación problemática planteada y donde todos toman decisiones; por lo que se llega a un aprendizaje de la solución de problemas y la toma de decisiones.

- Desarrollo de la actividad:

La actividad se plantea de la siguiente manera: se propone un juego de rol para el aula. El profesor y los alumnos definirán previamente el problema o problemas a abordar mediante el juego de rol, así como los objetivos que se pretenden con esta propuesta. Entre todos los participantes se elegirán los roles que van a representar cada uno de ellos.

Como ejemplo, se puede proponer el conocido juego de los naufragos. Los alumnos divididos en grupos, adoptarán el rol de naufrago que se hallan perdidos en el océano, en medio de una balsa. Debido al oleaje y al exceso de peso, la balsa corre grave peligro de hundimiento. Puesto que ya se ha tirado por la borda todo lo innecesario, en este momento sólo quedan encima de la balsa los propios naufragos. ¿Qué hacer entonces? Los grupos de alumnos discutirán entre si diversas soluciones y estrategias. Deberán plantearse preguntas del siguiente tipo:

- 1) ¿Es más favorable para la supervivencia general el tirar a alguien por la borda, o tal vez es mejor arriesgarse a morir todos antes que permitir la posibilidad que sólo algunos se salven?.
- 2) En el caso de sacrificar a algunos miembros del grupo para aumentar las posibilidades de supervivencia de los demás, ¿qué criterio de selección se usaría? ¿Se tiraría por la borda a los más pesados? ¿A los más viejos? ¿A los más débiles?.
- 3) ¿Cómo debe decidirse la solución a adoptar? ¿Por democracia? ¿Por la ley del más fuerte?.

La actividad nos puede servir, igualmente, para analizar, a través del juego de rol, la agresividad humana en situaciones límite.

Tras la experiencia, se valorarán los resultados entre todos, señalando especialmente los conflictos sociales que hayan surgido a través del juego de rol.

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento

La evaluación se hará mediante observación del role playing que realizan los distintos grupos de la clase ante los compañeros, y mediante el análisis de las respuestas que plantean los alumnos a las preguntas. Se pretende que los alumnos sean conscientes de las dificultades que se presentan ante muchas situaciones, la necesidad de tomar decisiones, solucionar problemas,

los roles que interpretamos cada uno y la influencia de multitud de factores en todo este proceso.

Actividad 10: Estereotipos en la publicidad.

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la materia:

En esta actividad se pretende desarrollar los contenidos de la influencia social de la publicidad y propaganda.

- Objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades del pensamiento:

Con esta actividad pretendo desarrollar la habilidad del pensamiento metacognitivo ya que partimos de una entrevista sobre los conocimientos, actitudes y pensamientos interiorizados de cada alumnos; y el pensamiento divergente ya que se basa en la búsqueda de anuncios para sintetizar la idea principal de la propaganda y la publicidad de los medios de comunicación.

- La actividad plantea el aprendizaje mediante la experimentación y la investigación de los anuncios publicitarios, lo que fomenta el aprendizaje por descubrimiento. Los alumnos buscan los anuncios, investigan sobre los valores que pretenden representar, e interpretan el contenido implícito de dichos valores; todo ello conlleva a que los alumnos aprendan por ellos mismos.
- Mediante esta actividad, los alumnos aprenden mediante la observación y análisis profundo de la publicidad, lo que conlleva un aprendizaje por observación/social/vicario con el consecutivo análisis de valores implícitos.

- Desarrollo de la actividad:

En un primer momento se plantea la siguiente entrevista individual:

- 1) ¿Qué diferencias existen según tu opinión, entre propaganda y publicidad?
- 2) ¿Qué estereotipos o estilo de vida muestran los anuncios?
- 3) ¿Qué valores intentar inculcar los anuncios?
- 4) ¿A todos afecta de la misma manera la publicidad? Si no es así, ¿De qué factores depende?

A continuación se propone un trabajo individual: “Investigación sobre estereotipos en la publicidad”. Para ello se guiará a los alumnos con los siguientes pasos:

- 1) Haz una recopilación de anuncios publicitarios de la televisión, la radio o la prensa.
- 2) Clasifica las imágenes en función de los valores representados.
- 3) Elabora un informe sobre el contenido normativo implícito de estos valores.
- 4) Describe los estereotipos que hayas encontrado. ¿Por qué crees que la publicidad los emplea?

A continuación, expondrán los más significativos para ellos ante los compañero de clase, acompañado del análisis pertinente, y se podrá realizar un pequeño debate sobre la influencia que dichos anuncios y propaganda hacen sobre la sociedad en general.

- Evaluación del desarrollo de las habilidades del pensamiento

La evaluación se realizará mediante el análisis de las respuestas de los alumnos a las preguntas planteadas, y analizando las conclusiones de los alumnos a la hora de hacer el

debate, ya que a partir de ellas, podremos concluir que han aprendido tanto los contenidos académicos como el propio procesos que han realizado de aprendizaje.

CONCLUSIONES.

Desarrollando este trabajo he aprendido a pensar para elaborar las actividades que tienen aplicación práctica directa en el aula y también llevándolas a cabo en el aula, nosotros estaremos enseñando a pensar al alumnado, ayudándoles a que desarrollen las distintas habilidades del pensamiento y tengan una mayor competencia en las materias que propuesto.

En definitiva, y en un ejercicio metacognitivo, se trata de reflexionar y saber qué se sabe. Los conocimientos expuestos son algo que evidentemente sabíamos antes de profundizar en ellos, pues de alguna manera, algo conocemos de nuestra forma de pensar antes de definirla y acotarla. Precisamente eso es lo que hace complejo el trabajo: acotar los procedimientos de algo tan rápido y tan lento como es el pensamiento.

Pero no sólo la capacidad de trabajo de la herramienta (cerebro) es importante, también cómo usamos esa herramienta, y ahí reside el valor de este trabajo.

Trabajando en la zona del desarrollo próximo tanto pensamiento convergente, pensamiento divergente como metacognición, para una coherencia de resultados, nos debemos a una combinación de todas las disciplinas para ir desde el problema a la solución.