

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

MATERIALES PARA PRÁCTICAS.

© Jesús Alonso Tapia (2010-2011).

ÍNDICE

1. Problemas de motivación.....	1
2. Problemas de Comprensión lectora.....	9
3. Dificultades en el aprendizaje del cálculo y las matemáticas.	19
4. Problemas de estrategias y hábitos de estudio	27
5. Análisis motivacional del entorno instruccional.....	47
6. Valoración de la evaluación de la competencia curricular	71
7. Problemas de relación social.	83
8. Evaluación psicopedagógica de problemas de orientación vocacional y laboral.....	107
9. Intervención por programas. Materiales para prácticas	115

1. PROBLEMAS DE MOTIVACIÓN

Materiales para prácticas.

© Jesús Alonso Tapia, 2005

Ejercicio 1. Interpretación del cuestionario MEVA

Alonso-Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) (2005) *Convocatoria de Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003*. Madrid: MECED.

El objetivo de esta práctica es aprender a hacer un informe a partir de un cuestionario sobre motivación, el cuestionario MEVA descrito en el trabajo arriba citado. Para ello se deben utilizar los criterios que señalamos a continuación. En este caso, sin embargo, se presentan ya obtenidos los perfiles de los alumnos. Sugerimos que tras la lectura del trabajo, se analicen los perfiles y luego se compare la descripción propia con la que se añade más adelante.

1. Criterios

A partir del cuestionario MEVA se describen las Orientaciones Motivacionales relacionadas con el aprendizaje, las motivaciones o metas específicas que subyacen a las mismas, las expectativas en relación con la eficacia y los resultados escolares, los intereses y la orientación volitiva (Alonso Tapia, 2005 a y b). Para obtener las puntuaciones, que se presentan en decatipos, se han comparado los resultados de cada sujeto con los de su grupo de edad).

Se debe presentar el perfil de puntuaciones con la descripción de los polos de cada uno de los rasgos. Para la valoración del grado en que el sujeto posee cada rasgo, se deben interpretar los valores del perfil en relación con la siguiente escala de adjetivos, relacionados con el porcentaje de personas de la población que presentan el rasgo en el grado indicado:

Extremadamente	Mucho	Bastante	Ligeramente	Promedio
1 (2%) ó 10 (2%)	2 (3%) ó 9 (3%)	3 (10%) u 8 (10%)	4 (15%) ó 7 (15%)	5 (20%) ó 6 (20%)

El informe de cada sujeto debe recoger la descripción de las características del sujeto manifestadas en cada prueba. No debe ser un mero listado de los factores, su significado y las puntuaciones del sujeto, sino que, en la medida de lo posible, debe basarse en el análisis preciso, la valoración y jerarquización de la importancia de las características que definen al sujeto y su integración en el caso de que la prueba utilizada lo permita. Es necesario organizar la descripción atendiendo a varios aspectos:

- Primero es preciso comenzar por las dimensiones motivacionales de tipo general, ya que sirven para organizar la descripción del resto de las puntuaciones.
- Segundo, tras describir una orientación motivacional general se debe continuar señalando las características específicas que permiten concretar en cada caso el significado de la misma, características a cuya magnitud y peso hay que atender a la hora de mostrar cómo influye en las dimensiones generales de la personalidad. Para ello pueden ser especialmente útiles las hojas de obtención de puntuaciones en el MEVA que adjuntamos.
- Tercero, es preciso matizar siempre el grado en que se posee cada característica para evitar que el lector pueda hacer inferencias inadecuadas. No es igual de sensible, por ejemplo, un sujeto con una puntuación de 7 que otro con una puntuación de 10.
- Cuarto, es necesario recordar que la valoración de la magnitud de las puntuaciones se hace siempre teniendo presente el grupo de referencia con el que se ha comparado al sujeto. Si se comparase a los sujetos con otros grupos –si el “metro” fuese diferente-, las medidas podrían variar.

El procedimiento descrito debe aplicarse tanto en el caso de las orientaciones motivacionales como en el de las expectativas e intereses. En el caso de la Orientación volitiva no hay una puntuación de carácter general, por lo que debe describirse cada escala por separado.

Conviene señalar las implicaciones para la intervención tras integrar la información procedente del análisis del conjunto de las puntuaciones.

CUESTIONARIO MEVA

Obtención de las puntuaciones correspondientes a las Orientaciones Motivacionales (Factores de 2º Orden)

Apellidos y nombre				Edad		Fecha		Código			
Cuestionario MEVA.				<i>Dimensiones</i> →		Orientación al APRENDIZAJE		Orientación al RESULTADO		Orientación a la EVITACIÓN	
Escalas Primarias				P. directa	Decatipo	+	-	+	-	+	-
MAP	Motivación por aprender					2					
DUT	Deseo de ayudar y ser útil					3					
ERT	Deseo de evita el trabajo escolar por inútil						2			1	
DES	Disposición al esfuerzo					2					
DAP	Deseo de aceptación y apoyo del profesor					3				3	
DER	Deseo del éxito y su reconocimiento							6			
MEX	Motivación externa							4			
RPP	Resistencia positiva a la presión							3			5
RDP	Resistencia al desánimo debido al profesor										3
MFR	Miedo al fracaso									4	
Constantes						11			17	14	
Sumas						+	-	+	-	+	-
Decatipo en la dimensión							,		,		,

2. EJEMPLOS DE PERFILES para APRENDIZAJE

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4
Orientación al Aprendizaje (ORAPREN)	4	4	3	6
<i>Motivación por aprender (MAP)</i>	5	7	1	8
<i>Motivación por ser útil (MUT)</i>	4	4	2	3
<i>(-) Evitación y rechazo de la tarea por inútil (ERT)</i>	10	10	10	10
<i>Disposición al esfuerzo (DES)</i>	5	6	4	6
<i>Deseo de apoyo del profesor (DAP1)</i>	4	4	6	9
Orientación al Resultado (ORERESULT)				
<i>Deseo del éxito y su reconocimiento (DER)</i>	4	3	4	8
<i>Motivación externa (MEX)</i>	5	5	3	6
<i>* Respuesta positiva a la presión (RPP)</i>	5	3	3	9
Orientación a la Evitación (OREVIT)				
<i>Miedo al fracaso (MFR)</i>	4	6	9	9
<i>*Deseo de apoyo del profesor (DAP1)</i>	4	4	6	9
<i>* Evitación y rechazo de la tarea por inútil (ERT)</i>	10	10	10	10
<i>(-) Resistencia al desánimo debido al profesor (DAP2)</i>	6	5	7	2
<i>(-) Respuesta positiva a la presión (RPP)</i>	5	3	3	9
Expectativas totales de éxito (EXTOTAL)				
<i>Expectativas basadas en la habilidad (EX-HABILIDAD)</i>	5	5	6	8
<i>Expectativas basadas en el esfuerzo (EX-ESFUERZO)</i>	6	3	6	7
<i>Expectativas basadas en el profesor (EX-PROFESOR)</i>	6	4	3	8
INTERÉS GLOBAL (INTGLOBAL)				
<i>Interés por el área matemático-científica (INTCIEN)</i>	9	5	6	5
<i>Interés por el área lingüístico-social (INTLETRA)</i>	6	4	5	5
<i>Interés por el área físico-manual (INTFMAN)</i>	6	5	5	3
ORIENTACIÓN VOLITIVA: ACCIÓN VS. RESULTADO				
<i>Iniciativa (INIC)</i>	3	3	4	6
<i>Persistencia (PERS)</i>	4	8	6	8
<i>Resolución (RESOL)</i>	6	4	6	2

3. Interpretación de los perfiles.

Sujeto 1:

Sujeto con una **orientación al aprendizaje** ligeramente inferior a la media. Este valor baja fundamentalmente debido a que considera, en grado extremadamente acusado, que la mayor parte de lo que se le enseña en la escuela no sirve para nada (ERT). No obstante, parece tener un **interés global** por las distintas áreas de conocimiento bastante más acusado que el promedio, interés que es especialmente alto en relación con las materias del área científico-matemática. Por esta razón, hacerle ver la utilidad de lo que se le enseña ayudaría a que su motivación por aprender aumentase.

No parece estar especialmente preocupado por los resultados –su **orientación al resultado** es ligeramente inferior al promedio, por lo que no parece que la amenaza de malas calificaciones sirva para estimular su esfuerzo por aprender.

Finalmente, no es una persona **Orientada a la evitación**. Su nivel es extremadamente inferior al promedio tanto porque no teme al fracaso público como, probablemente, porque tiene un nivel de resistencia al desánimo y a la presión suficiente, y eso posibilita compensar el efecto del rechazo de las tareas escolares por considerarlas inútiles.

Sus **expectativas** son ligeramente superiores al promedio, apoyándose prácticamente por igual en su habilidad y en su esfuerzo, que considera normales, y en el apoyo del profesor.

Finalmente, si atendemos a su **orientación volitiva**, es una persona que duda bastante más que la mayoría antes de ponerse a hacer una tarea, con un nivel de persistencia ligeramente inferior al promedio –implica un tendencia a la distracción algo superior a la de la mayoría- y que, en caso de fracaso, no se entretiene en rumiarlo más que el promedio.

Probablemente se trate de un sujeto con suficiente confianza en sí que si no trabaja más es porque no le ve la utilidad a lo que se desea que aprenda.

Sujeto 2:

Sujeto con una **orientación al aprendizaje** ligeramente inferior a la media. Este valor baja fundamentalmente debido a que considera que la mayor parte de lo que se le enseña en la escuela no sirve para nada (ERT). Por esta razón, hacerle ver la utilidad de lo que se le enseña ayudaría a que su motivación por aprender aumentase.

No parece estar especialmente preocupado por los resultados: su **orientación al resultado** es bastante inferior a la del promedio. Este hecho se debe especialmente a que no le estimula la consecución del éxito –al menos el académico- por lo que no parece que la amenaza de malas calificaciones sirva para estimular su esfuerzo por aprender.

Finalmente, no es una persona **Orientada a la evitación**. Su nivel es bastante inferior al promedio, hecho al que contribuye porque no teme al fracaso público como, probablemente, porque tiene un nivel de resistencia al desánimo suficiente. De no ser así, su orientación sería mucho mayor debido a que considera las tareas escolares como algo inútil.

Sus **expectativas** son ligeramente inferiores al promedio. Es probable que esto se deba en parte a que considera que el esfuerzo no sirve para obtener buenos resultados y a su nivel de confianza en el apoyo del profesor sirva para obtener el éxito es inferior al del promedio.

En cuanto a sus **intereses**, su nivel corresponde al promedio, por lo que no parece que jueguen un papel especial en su esfuerzo por aprender.

Finalmente, si atendemos a su **orientación volitiva**, es una persona que duda bastante antes de

ponerse a hacer una tarea, pero una vez que lo hace parece que su nivel de persistencia es bastante superior al promedio –implica una tendencia a la distracción bastante menor que la de la mayoría- y que, en caso de fracaso, no se entretiene en rumiarlo más que el promedio.

En resumen, parece un sujeto con una ligera desmotivación debido a la percepción de la falta de utilidad que, pese a esforzarse lo normal, considera que sus expectativas de éxito son ligeramente inferiores al promedio. La intervención en este caso debería ir en dos direcciones: a) ayudar a percibir la utilidad de lo que se enseña, y b) facilitar la experiencia de progreso (enseñando a pensar) para que las expectativas aumenten y se evite la caída del esfuerzo.

Sujeto 3

Sujeto con una **orientación al aprendizaje** bastante inferior a la media. Este valor baja debido a tres componentes de esta orientación: a) su extremadamente bajo deseo de aprender, b) su motivación por ser útil, mucho más baja también que la del promedio de su grupo de edad, y c) su extremado grado de evitación y rechazo de las tareas escolares por no encontrarlas útiles.

No parece estar especialmente preocupado por los resultados (**orientación al resultado**), hecho en el que influyen sobre todo tanto el hecho de que su deseo de incentivos externos a las tareas escolares sea bastante inferior al promedio, como también lo es su escasa respuesta positiva a la presión externa. Además, su deseo de éxito y reconocimiento público es también más bajo que el del promedio. No parece pues que sea útil presionarle desde fuera para intentar motivarle.

Finalmente, es una persona ligeramente menos **Orientada a la evitación** que el promedio de su grupo de referencia. Su miedo al fracaso en público y su rechazo de las tareas por inútiles son mucho mayores que en el promedio de su grupo de edad y su respuesta a la presión externa es mucho más baja. Sin embargo, su resistencia al desánimo generado por el profesor es ligeramente más alta, y esto evita que la tendencia a la evitación sea aún mayor.

En cuanto a sus **expectativas**, corresponden al promedio, apoyándose prácticamente por igual en su habilidad y en su esfuerzo, que considera normales. Sin embargo, no considera que el apoyo del profesor vaya a ser de ayuda en la consecución del éxito. Los profesores de este alumno deberían recibir este mensaje.

El conjunto de sus **intereses** corresponden al promedio, por lo que en principio no parece que tengan que ser un problema.

Finalmente, si atendemos a su **orientación volitiva**, es una persona que duda ligeramente más que el promedio antes de ponerse a hacer una tarea, pero luego su nivel de persistencia y de reacción cognitivo emocional tras el fracaso corresponden al promedio.

Podría pensarse que no se trata de un sujeto con mal autoconcepto, pero sí con escaso deseo de aprender debido a la forma de organización de la actividad escolar y con una clara valoración negativa del trabajo de sus profesores. Habría que incidir sobre las raíces de ambos problemas.

Sujeto 4.

Sujeto con un nivel de **orientación al aprendizaje** que corresponde al promedio. No obstante este nivel parece resultar de la compensación de elementos heterogéneos. Por una parte parece una persona bastante más deseosa de aprender que el promedio y que valora mucho más que la mayoría la ayuda del profesor. Sin embargo, su motivación por ser útil es bastante más baja que la del promedio y su rechazo de la tarea por inútil es extremadamente más acusada que la de la mayoría. Ambas tendencias se compensan, dando lugar al nivel promedio que observamos. Su rendimiento mejoraría si se le ayudase a ver la utilidad de lo que ha de aprender.

En cuanto a la **orientación al resultado**, su nivel es bastante superior al promedio, hecho al que contribuyen tanto su deseo de conseguir el éxito y su reconocimiento, bastante superior al promedio, y su respuesta positiva a la presión, muy superior al promedio, que hace que no se rinda. En cuanto a su nivel de motivación externa, corresponde a promedio.

Finalmente, no es una persona **Orientada a la evitación**. Su nivel es ligeramente más bajo que el del promedio como resultado de tendencias contrapuestas. Por un lado, su miedo al fracaso en público y su rechazo de las tareas por inútiles son mucho mayores que en el promedio de su grupo de edad, y su resistencia al desánimo, mucho más baja. Sin embargo, su respuesta a la presión externa es mucho más alta, actuando como factor compensador.

En cuanto a sus **expectativas de éxito**, son mucho más elevadas que en la mayoría debido a que se considera una persona bastante más capacitada que el promedio, con una disposición a esforzarse ligeramente superior y a que valora bastante más que la mayoría el apoyo del profesor

El conjunto de sus **intereses** corresponden al promedio, excepto en el área físico-manual, en que son bastante más bajos, por lo que en principio no parece que tengan que ser un problema excepto, tal vez, en esta área.

Finalmente, si atendemos a su **orientación volitiva**, es una persona suficientemente decidida a la hora de iniciar una acción y bastante más persistente. No obstante, su escasa tendencia a rumiar los resultados, si bien puede facilitar el control de las emociones negativas en caso de fracaso, puede dar lugar a que no se llegue a aprender de los errores.

4. PERFILES para práctica.

Sujetos →	A ₍₂₀₀₅₎	B ₍₂₀₅₇₎	C ₍₂₀₄₈₎	D ₍₂₀₇₆₎	E ₍₂₀₂₀₎	F ₍₄₆₎
Orientación al Aprendizaje (ORAPREN)	1	5	3	9	9	6
<i>Motivación por aprender (MAP)</i>	1	6	3	8	10	6
<i>Motivación por ser útil (MUT)</i>	1	6	5	9	10	7
<i>(-) Evitación y rechazo de la tarea por inútil (ERT)</i>	8	6	8	3	1	4
<i>Disposición al esfuerzo (DES)</i>	1	4	2	6	10	5
<i>Deseo de apoyo del profesor (DAP1)</i>	4	5	2	9	2	5
Orientación al Resultado (ORERESULT)	5	8	3	6	3	3
<i>Deseo del éxito y su reconocimiento (DER)</i>	6	8	1	6	7	2
<i>Motivación externa (MEX)</i>	8	8	3	9	1	5
<i>* Respuesta positiva a la presión (RPP)</i>	1	6	8	3	1	5
Orientación a la Evitación (OREVIT)	9	5	1	8	2	8
<i>Miedo al fracaso (MFR)</i>	6	6	1	4	1	8
<i>*Deseo de apoyo del profesor (DAP1)</i>	4	5	2	9	2	5
<i>* Evitación y rechazo de la tarea por inútil (ERT)</i>	8	6	8	3	1	4
<i>(-) Resistencia al desánimo debido al profesor (DAP2)</i>	2	7	9	3	10	2
<i>(-) Respuesta positiva a la presión (RPP)</i>	1	6	8	3	1	5
Expectativas totales de éxito (EXTOTAL)	3	4	4	9	8	6
<i>Expectativas basadas en la habilidad (EX-HABILIDAD)</i>	4	4	5	8	7	5
<i>Expectativas basadas en el esfuerzo (EX-ESFUERZO)</i>	2	3	3	8	8	7
<i>Expectativas basadas en el profesor (EX-PROFESOR)</i>	2	5	4	9	8	3
INTERÉS GLOBAL (INTGLOBAL)	8	4	6	5	9	9
<i>Interés por el área matemático-científica (INTCIEN)</i>	7	3	6	4	10	8
<i>Interés por el área lingüístico-social (INTLETRA)</i>	6	3	5	4	8	10
<i>Interés por el área físico-manual (INTFMAN)</i>	9	8	5	5	10	8
ORIENTACIÓN VOLITIVA: ACCIÓN VS. RESULTADO						
<i>Iniciativa (INIC)</i>	3	4	2	9	9	6
<i>Persistencia (PERS)</i>	1	6	2	8	9	5
<i>Resolución (RESOL)</i>	4	4	6	2	5	3

2. PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

Materiales para prácticas.

© Jesús Alonso Tapia – 2007

Ejercicio 1

Uno de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con la comprensión de textos es *ver si se es capaz de ilustrar los modos de proceder a la hora de evaluar*. Si se es capaz de realizar esta tarea, probablemente se será también capaz de valorar cuando una prueba estandarizada, atendiendo al contenido, es adecuada para la evaluación. Con este objetivo proponemos al lector que, teniendo presente las ideas expuestas en clase sobre el proceso de comprensión lectora, diseñe un conjunto de preguntas que permitan evaluar no sólo si el alumno ha comprendido el texto siguiente, sino también –en caso negativo- de dónde procede la dificultad para determinar qué tipo de ayuda proporcionarle.

LA EROSIÓN DEL SUELO

La erosión del suelo produce con frecuencia efectos perjudiciales para los intereses del hombre. Estos efectos perjudiciales se deben fundamentalmente a que le conviene al hombre que el suelo esté cubierto por estrato vegetal, por lo menos en las zonas habitadas. Además, porque en el suelo desarrollan la vida muchos animales beneficiosos para él.

Cuando parte del suelo no tiene o pierde características necesarias para que en él se desarrollen las plantas y los animales, deja de cumplirse una de sus funciones principales y se transforma en zona desértica. Actualmente, por desgracia, están aumentando estas zonas en las que desaparece la vida o parte de la misma por la acción incontrolada del hombre: incendios forestales, deforestación y tala de árboles, pastoreo de ganado y otras alteraciones. Todo ello favorece la acción erosiva de los agentes geológicos, de manera que los suelos, poco a poco, se van degradando.

Hay algunos principios fundamentales que, puestos en práctica, pueden ayudar a evitar la erosión y a reducir el daño causado por la misma.

Es importante mantener la tierra cubierta con vegetales, que pueden ser de cultivo o hierbas que se dan espontáneamente. Este estrato vegetal aumenta la absorción del agua y reduce las corrientes superficiales de la misma. Además, disminuye el efecto de las gotas de agua al caer sobre el suelo, ya que los vegetales amortiguan su fuerza.

Ejercicio 2

Otro de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con la comprensión de textos es *ver si se es capaz de ilustrar los modos de proceder a la hora de intervenir*. Uno de estos modos es modelar ante los alumnos los procesos que pueden facilitar la comprensión. Proponemos, pues, al lector, que desarrolle cómo llevaría a cabo el proceso de modelado del texto “*Fuentes de energía: Ventajas e inconvenientes*”. Posteriormente se podrá evaluar el modo en que se ha hecho comparándolo con el modelo que se proporcionará”.

FUENTES DE ENERGÍA: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Las fuentes de energía se pueden dividir en dos grandes subgrupos: *temporales* (agotables) y *permanentes* (renovables).

Las energías *no renovables* son de dos tipos. Por un lado están las procedentes de los llamados *combustibles fósiles*. Éstos son mezclas de *compuestos orgánicos* que se extraen del subsuelo con el objeto de producir *energía* por *combustión*. Se consideran combustibles fósiles al *carbón*, el *petróleo* y el *gas natural*. Por otro lado está la *energía nuclear*, procedente de la desintegración del átomo de algunos elementos pesados como el uranio.

Las *energías renovables*, a su vez, pueden dividirse en dos categorías: *contaminantes* y *no contaminantes* o *limpias*. La principal energía renovable contaminante es la contenida en la *biomasa*, dado que la combustión de materiales en los que está presente el carbono genera dióxido de carbono, un gas que es el principal responsable del aumento del efecto invernadero. En cuanto a las segundas, están la energía procedente del sol –*energía solar*-, la procedente del viento –*energía eólica*-, la procedente de las corrientes de agua –*energía hidráulica*-, la procedente del efecto de la gravedad sobre los mares y océanos –*energía mareomotriz*- y la procedente del calor de la tierra –*energía geotérmica*-.

Entre los dos grandes tipos de energía hay notables diferencias. Por una parte, la tecnología para el uso de las energías no renovables, a diferencia de lo que ocurre con las renovables, está actualmente muy desarrollada, lo que es positivo. Sin embargo, estas energías -además de no ser renovables- son altamente contaminantes.

Por otra parte, Las fuentes de energía renovables son distintas a las de combustibles fósiles o centrales nucleares debido a su permanencia. Se considera que el *Sol* abastecerá estas fuentes de energía (radiación solar, viento, lluvia, etc.) durante los próximos cuatro mil millones de años. Otra ventaja de las fuentes de energía renovables no contaminantes es que no producen gases de efecto invernadero ni otras emisiones contaminantes, contrariamente a lo que ocurre con los combustibles, sean fósiles o renovables, y tampoco presentan riesgos como el nuclear.

No obstante, las energías renovables presentan algunos inconvenientes. Ya hemos señalado que la biomasa es contaminante, aunque al parecer menos que el petróleo. Además, no es realmente inagotable, aun siendo renovable. Existen dudas sobre la capacidad de la agricultura para proporcionar las cantidades de masa vegetal necesaria si esta fuente se populariza. En cuanto a los *aerogeneradores* pueden ser peligrosos para los pájaros, producen ruido y modifican el paisaje, y las centrales hidroeléctricas pueden crear obstáculos a la emigración de ciertos peces como el salmón. Pero aparte de estos inconvenientes, presentan otros como son su naturaleza difusa, lo que hace necesario centrales que permitan concentrarla, o su irregularidad, que exige formas de almacenamiento que permitan usarla cuando se necesita.

En conjunto, sin embargo, las ventajas de las energías renovables parecen superar a las de las no renovables si nos atenemos tanto a su permanencia como al grado de contaminación que producen.

EJERCICIO 3

Un tercer modo de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con la comprensión de textos es *ver si se es capaz de identificar los aspectos que se deben modificar mientras se enseña la comprensión lectora*. Proponemos al lector que lea la transcripción de la clase siguiente e identifique los aspectos positivos y aquellos que se deberían modificar.

LENGUA. CLASE DE REPASO. 4º DE PRIMARIA.

"Tú llevas mucho tiempo en un desván, querida radio", -dijo. "No te han cuidado bien en los últimos tiempos, pero nada bien". Oyó un zumbido al mover unos cables con la punta del destornillador. "¡Ah, claro! Ya me doy cuenta de lo que pasa. No sé cómo no lo he visto antes". El zumbido se transformó en un breve chisporroteo. La radio tembló unos segundos. "¡Espera!", aconsejó Kiko. "Tengo que conectar el enchufe". De pronto, las lámparas comenzaron a vibrar y a iluminarse todas.

- "Todavía no lo hagas". La voz salió del interior.

- Kiko respiró profundamente. "¿Eres tú?", preguntó Kiko. "¿Me estás hablando tú, querida radio?"

- "Pues, ¿quién iba a ser? Yo canto, hablo y dejo que la música anime a bailar, a estudiar, a relajarse. Tú has sido muy considerado. Lo he notado desde que te vi. ¿Puedes verme? Nada es imposible para una radio. Desde que murió tu abuelo, sólo tú te has dado cuenta de lo que me ocurre. He pasado los últimos años guardada en un desván.

-Y, ¿Por qué te llevaron al desván?

- Era demasiado grande y durante mucho tiempo no han sabido qué hacer conmigo. No sé... la gente no tiene imaginación. Menos mal que quedan personas como tú. De una ojeada ya sabías cuál era el problema.; con cambiarme una pieza por día...

[1]

P: *Abrid el texto por la página "x". Vamos a leer "La magia de la radio". Eva, lee tú.*

A: "Tú llevas mucho tiempo en un desván, querida radio, -dijo. No te han cuidado bien en los últimos tiempos, pero nada bien. Oyó un zumbido al mover unos cables con la punta del destornillador".

P: Sigue, Mónica.

A: "Tú llevas mucho tiempo en un desván, querida radio, -dijo. No te han cuidado bien en los últimos tiempos, pero nada bien. Oyó un zumbido al mover unos cables con la punta del destornillador".

P: Sigue, Jesús.

A: ¡Ah, claro! Ya me doy cuenta de lo que pasa. No sé cómo no lo he visto antes. El zumbido se transformó en un breve chisporroteo. La radio tembló unos segundos. ¡Espera!...

P: Sigue, Christian.

A: ... aconsejó Kiko. Tengo que conectar el enchufe. De pronto, las lámparas comenzaron a "vibrar" y a "luminarse" todas.

[2]

P: *No te pongas nervioso. Lee despacio y lee bien.*

A: "Todavía no lo hagas". La voz duró tode el... del interior.

P: *Más despacio, que tú lo sueles hacer muy bien. Así que si lo haces despacito, te quedará estupendo.*

A: Kiko respiró profundamente. ¿Eres tú?, preguntó Kiko. ¿Me estás hablando tú, querida radio?

[3]

P: *¡Ves qué bien lees ahora!*

A: Pues, ¿quién iba a ser? Yo canto, hablo y dejo que la música anime a bailar, a estudiar, a relajarse.

[4]

P: Carolina, lee.

A: Tú has sido muy considerado. Lo he notado desde que te vi. ¿Puedes verme? Nada es imposible para una radio. Desde que murió tu abuelo, sólo tú te has dado cuenta de lo que me ocurre. He pasado los últimos años guardada en un desván.

P: Vale. Sigue, miguel Ángel.

A: Y, ¿Por qué... te llevaron al desván? ¿Era demasiado...

P: *No ponerlos nerviosos cuando leáis, porque si no lo hacéis muchísimo peor. Lee tranquilo, relajado, no pasándote el punto y coma. Que tú lo sabes hacer, ¡venga!*

A: ... y durante mucho tiempo no... (se para) han sabido qué hacer conmigo. No sé... la gente no tiene imaginación. Menos mal que quedan personas como tú. De... (se para) una ojeada... (se para) ya sabías cuál era el problema.

.....
[5]

P: Rafa, continúa.

A:

P: *Se perdió. No supo seguir la lectura. Sigue, Melisa.*

A: (La alumna continúa).

[6]

P: *Bueno. Ahora vamos a continuar haciendo el ejercicio que pone ahí, "Hablamos la lectura". A ver, ¿dónde encontró Kiko la radio? Me lo va a decir Sandra.*

A: En el desván.

P: Bien. ¿A quién le perteneció, Víctor?

A: A su abuelo.

P: ¿Por qué estaba allí la radio, Rubén?

A: Porque era demasiado grande.

[7]

P: Vale. ¿Qué le pidió la radio a Kiko, Marisa?

A: Mmmm..., que...

P: *¿No te acuerdas? ¿Seguro? ¿Has seguido bien la lectura y no te acuerdas?
¡Vaya! Venga, a ver tú, Eduardo.*

A: Porque le dijo que le cambiara las ruedas por día.

P: ¿Qué le...?

A: Que le cambiara una pieza por día.

[8]

P: *¿Que le cambiara una pieza por día? ¿Estáis de acuerdo?*

(Responden casi todos que sí, aunque no todos).

¿Sí? Ahí hay dos niños que no están de acuerdo. A ver, ¿qué pasó?

A: Que le dijo a Kiko que la reparara.

.....

[9]

P: *¿Escucháis la radio habitualmente o veis más la TV? A ver, brazos arriba...*

*Bueno, hay niños que escuchan la radio... Nueve niños. Y el resto de la clase,
hasta treinta y uno, ¿qué hace?*

(Los niños responden a la vez).

Ssss... Por orden. A ver Laura, ¿tú qué pones?

A: La TV y a veces cintas.

P: ¿Y tú, Juan?

A: La TV.

.....

[10]

P: *Bueno. A continuación vamos a hacer un ejercicio que no viene en el libro
sobre las palabras que hemos dado con acentuación. A ver. ¿Me podéis decir
cómo se clasifican las palabras según donde vayan acentuadas?*

A: Son agudas, llanas y esdrújulas.

P: (Va preguntando dónde y cuándo se acentúa cada grupo de palabras)

.....

(El planteamiento de la clase sigue de modo análogo. Van repasando los acentos, las clases de oraciones, los géneros -momento en que se hace referencia a lo que hay que repasar para el control- y el número).

Hola de calificación		Evaluación de la Comprensión Lectora: Datos para la comparación.				
		Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5
Conocimiento previo general						
Palabras desconocidas						
Velocidad de lectura						
Ni de errores al leer						
Corrección de errores						
Contenido del recuerdo: IP						
Contenido del recuerdo: Detalles						
Identificación de lo que no se entiende						
Valoración del uso de esquemas						
Reconocimiento del esquema del texto						
Identificación del tema						
Justificación de la respuesta sobre el tema						
Identificación de la IP						
Justificación de la respuesta sobre IP						
Grado de conciencia de comprensión del texto						
¿Es una narración?	Justificación:					
¿Es una descripción?	Justificación:					
¿Es una clasificación?	Justificación:					
¿Es una comparación?	Justificación:					
¿Problema-solución?	Justificación:					
¿Es un proceso o procedimiento?	Justificación:					
¿Es una argumentación?	Justificación:					
¿Es una relación causa-efecto?	Justificación:					

Datos para el análisis.

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conocimiento previo general	Ins.	Ins.	Suf.	Suf.	Ins.	Ins.	Suf.	Suf.	Ins.	Ins.
Palabras desconocidas	4	2	1	2	5	2	1	1	3	4
Velocidad de lectura	M	M	M	M	B	B	B	A	M	B
N1 de errores al leer	3	4	3	3	2	4	3	4	4	3
Corrección de errores	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No
Contenido del recuerdo: IP	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No
Contenido del recuerdo: Detalles	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Identificación de lo que no se entiende	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No
Valoración de "hacer esquemas"	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Reconocimiento del esquema del texto	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	No
Identificación del tema	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Identificación de la IP	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	No
Conciencia de comprensión del texto	D	D	R	R	R	D	R	R	R	D
Comprensión de estructuras textuales	B	B	B	B	B	B	M	M	B	B

Nomenclatura: A M B = alto, medio, bajo; D R = distorsionada/realista. Palabras desconocidas: se indica el número.

Ejercicio 5

Un quinto modo de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con la comprensión de textos es ver si se es capaz de realizar la tarea de diseñar preguntas para la evaluación de la comprensión lectora de textos concretos que se ajusten al modelo descrito, tareas que se supone que nosotros proponemos a los profesores para que la realicen, pero que debemos saber hacer. Con este objetivo:

Trata de diseñar preguntas para evaluar la comprensión de los siguientes textos de distintas áreas curriculares y para identificar los posibles factores que pueden afectarla.

A) *Textos*

1. Literatura.

Una de las más profundas impresiones que me deparó mi primera estancia en Nueva York fue el descubrirme haciendo profesión de antirracismo a cada momento. Nunca necesité hacerlo antes, por la sencilla razón de que jamás tuve el menor problema con seres de piel distinta a la mía. El racismo sólo era una evidencia que se me presentaba en las películas y que, por cuanto acabo de declarar, se me antojaba incomprensible. El racista era, para mí, un personaje tan lejano como el gángster, el vaquero o el astronauta. Algo que mi sociedad no se había planteado siquiera.

Nueva York me colocó ante la evidencia de una manera brutal. De repente, me encontré adoptando una serie de precauciones absurdas, y no fue menor la necesidad de demostrar una simpatía exagerada a cada negro que me salía al paso. Huelga decir que ya la sentía mucho antes de llegar a Estados Unidos, pero nunca tuve la necesidad de exhibirla a guisa de carné que me acreditara contra el peligro. Tales precauciones, tales prejuicios recién adquiridos enturbiaban mis relaciones con mis amigos de color. En una simple discusión sobre cine o teatro, no me atrevía a llevarles la contraria para que no vieses en ello una agresión que pudiera herirles. Estaba recurriendo a una serie de actitudes paternalistas, estúpidas a la par que dañinas. Sin yo pretenderlo había dejado de tratarles como a seres normales...

2. Física

Arquímedes vivió doscientos cincuenta años antes de Cristo, había nacido en Siracusa y era hombre de gran inteligencia práctica.

Se cuenta que cierto día el Rey le llamó a Palacio ante el rumor de que el orfebre le había engañado en la realización de una corona de oro. "Antes de veinticuatro horas deseo saber si he sido engañado y en qué cantidad pero la corona es preciosa y no debes estropearla", le dijo.

Arquímedes quedó abrumado hasta tal punto que para poder reaccionar se tuvo que dar un baño de agua fría.

"Eureka", dio un salto y salió corriendo hacia Palacio al comprobar que se sentía más ligero dentro del agua que fuera de ella.

"Todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje hacia arriba igual al peso del fluido desalojado", fue su famoso principio.

Ello no sólo le permitió determinar el peso específico de la corona real. En dicho principio se basa la navegación de buques, submarinos y globos, y además lo usamos instintivamente en procesos industriales para la separación de líquidos no miscibles, como en la fabricación del aceite de oliva después de inyectarle agua hirviendo, ya que el aceite siempre quedará por encima.

3. Historia.

La crisis económica deja sentir sus efectos en la aportación que los países desarrollados destinan a la cooperación internacional, o más estrictamente a la ayuda oficial al desarrollo (AOD), tanto en su magnitud (no aumenta, más bien disminuye) como en su aplicación (cada vez más condicionada).

La gravedad y la urgencia de la situación de algunos países impulsaron, en el segundo semestre de 1993, a un grupo de personas a presionar al Gobierno para que aumente la AOD a los países del Tercer Mundo hasta el 0,7% del producto interior bruto (PIB).

El desarrollo de la huelga encontró buena resonancia en los medios de comunicación y logró movilizar a miles de ciudadanos que se fueron aglutinando en "comisiones 0,7%".

Cuando en la década de los sesenta se impone la casi total descolonización, los países que alcanzaron su independencia política exigen de sus antiguas metrópolis y de los demás países desarrollados recursos para mejorar su situación social y económica. Después de varios debates en su seno, la ONU decidió recomendar la aportación de un 1% del PIB. En 1968, la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD) precisó que dicha aportación debía representar el 0,7% del PIB. Esta recomendación, aceptada por la mayoría de los países desarrollados, se realizó para evitar que se agravase la situación de los países descolonizados y que aumente la distancia entre el desarrollo económico de unos y otros.

Después de todos estos años de ayuda y cooperación, y a pesar de los avances realizados en algunos sectores (educación y sanidad), la situación de los países subdesarrollados continúa siendo grave. Se constata y se habla de cansancio entre los países donantes, y de la frustración e impotencia entre los receptores. La ayuda al desarrollo es insuficiente para la eliminación de la pobreza.

**3. Dificultades en el aprendizaje del cálculo y las matemáticas.
Materiales para prácticas.**

© Jesús Alonso Tapia - 2007

Evaluación.

Uno de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con las dificultades que presentan los alumnos en relación con el aprendizaje del cálculo y las matemáticas es *ver si se es capaz de evaluar adecuadamente las dificultades que proceden* no tanto de la carencia de conocimientos matemáticos específicos cuanto *de los factores cognitivos que afectan a la comprensión de los conceptos matemáticos y a la solución de problemas*. Con este fin planteamos dos ejercicios.

Ejercicio 1.

A continuación se presentan dos problemas con las respuestas dadas a los mismos por distintos alumnos. A partir de las mismas se trata:

- de identificar las razones de los errores que hayan podido cometer.
- de decidir qué tipo de sugerencias se podrían dar a los profesores sobre cómo entrenar.

Luego los resultados se presentarán y comentarán en clase, donde se verán las categorías mediante las que se pueden analizar las dificultades de los alumnos, pero conviene hacer el ejercicio antes, para ver los conocimientos de los que partimos.

1) Problema 1. (6º Primaria)

En Java, sobre una superficie de 1 Km² enteramente cultivada viven 200 campesinos que no tienen otro recurso más que la agricultura. Estos campesinos producen exclusivamente arroz. Recolectan 1.800 kg de paddy (arroz con cáscara) por hectárea. La producción de este arroz supone 100 € por hectárea de gastos de explotación. Cada uno de ellos consume, por término medio, 250 kg., incluida la simiente. El arroz se cotiza a 0,60 € el kilo.

- ¿Cuánto arroz produce 1 Km² de terreno?
- ¿Cuánto arroz puede vender cada campesino?
- ¿Cuánto es lo que cada campesino puede conseguir en dinero?

Respuestas.

- *Alumno 1:* Puede ganar...1800 x 0,60...1080 €.... No sé como hacerlo
- *Alumno 2:* ¡Vaya lío! Producirá... 1800 kg. por 200... 360.000 kg. Y podrá vender... lo que quiera. Puede ganar 1800 x 0,60... 1080 €.

2) Problema 2. (2º ESO)

En Java, sobre una superficie de 1 Km² enteramente cultivada viven 200 campesinos que no tienen otro recurso más que la agricultura. Estos campesinos producen exclusivamente arroz. Recolectan 1.800 kg de paddy (arroz con cáscara) por hectárea. La producción de este arroz supone 0,60 € por hectárea de gastos de explotación. Cada uno de ellos consume, por término medio, 250 kg., incluida la simiente. El arroz se cotiza a 0,60 € kilo.

Por otro lado, en Kansas, sobre una superficie de 1 Km² enteramente cultivada viven 10 campesinos que producen exclusivamente trigo. Recolectan 1.500 kg de trigo por hectárea. La producción de este trigo supone 6 € por hectárea de gastos de explotación. Cada uno de ellos consume, por término medio, 250 kg. de trigo, incluida la simiente. El trigo se cotiza a 0,20 € el kilo.

- ¿Cuál de las dos explotaciones es más rentable?
- ¿En qué medida es una explotación más rentable que la otra?

Respuestas.

- *Alumno 1:* ¡Vaya lío!... ¿Más rentable?... La que produzca más...1800 kg. a 0,60 €... 1080 €... y 1500 kg a 0,20 €, 300 €. La de Java es más rentable. Produce 1080-300=720 € más.
- *Alumno 2:* Bueno... el que produzca más... y gaste menos ... 1800 kg. a 0,60 pts... 1080 €, y 1500 kg a 0,20 €... 300 €... Java gana más... y gasta menos(0,60 € frente a 6 €).
- *Alumno 3:* ¿Rentable?... La primera, porque vive más gente (200 frente a 10)..., produce más... (1800 kg. frente a 1500 Kg) y gasta menos (0,60 € frente a 6 €).

- *Alumno 4:* Bueno... el que produzca más... y gaste menos... 1800 kg. a 0,60 €... 1080 €... y 1500 kg a 0,20 €... 300 €. Java gana más... y gasta menos (0,60 € frente a 6 €). Pero... en una trabajan sólo 200 personas y en otra 5... ¿En cuál se gana más por persona? Veamos, $1080 / 200 = 5,4$ €. y $300 / 10 = 30$ €. Entonces es más rentable Kansas.

Ejercicio 2.

A continuación presentamos una serie de problemas para alumnos de 1º-2º de Secundaria. Se trata:

- a) de pedir a uno o dos niños que los resuelvan **pensando en voz alta**, anotar lo que dicen y hacen.
- b) de identificar el proceso que han seguido y las razones de los errores que hayan podido cometer.
- c) de decidir qué tipo de sugerencias se podrían dar a los profesores sobre cómo entrenar.

Luego los resultados se presentarán y comentarán en clase, donde se verán las categorías mediante las que se pueden analizar las dificultades de los alumnos, pero conviene hacer el ejercicio antes, para ver los conocimientos de los que partimos.

Evaluación del origen de los errores

1. Se reparten 200 cromos entre 12 niños. ¿Cuántos cromos sobran? ¿Cuántos cromos más son necesarios para dar un cromo más a cada niño?
2. Dos hermanos beben diariamente, el mayor, $2/3$ de litro de leche y, el menor, $3/4$ de litro.
 - a) ¿Cuánta leche beben entre los dos?
 - b) ¿Cuál de los dos hermanos bebe diariamente más leche?
 - c) ¿Cuánta leche bebe uno más que el otro?
3. Una calculadora cuesta 15 € y tiene un descuento del 15%, y otra de 19 €, es rebajada a 13 €. ¿Cuál es más barata?
4. Los tres componentes de un grupo de rock se reparten las ganancias y los gastos en partes proporcionales a 3, 5 y 2. Calcula en cada caso lo que corresponde a cada uno si:
 - a) Por un concierto obtuvieron 655.000 pts.
 - b) En vestuario y viajes gastaron 575.000 pts.
 - c) El primer disco les ocasionó unos gastos de 730.000 pts., y unos ingresos de 920.000 pts.
 - d) Por un programa de TV obtuvieron 1.200.000 pts.
5. Completa los siguientes cuadros mágicos (La suma de las cifras de filas, columnas y diagonales es siempre la misma.

9		5
	3	
1		-3

-6	8	-2
4	0	
		6

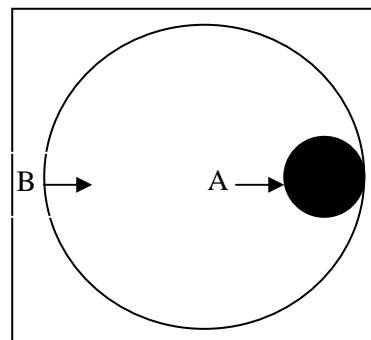
Ejercicio 3.

Otro de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con las dificultades que presentan los alumnos en relación con el aprendizaje del cálculo y las matemáticas es *ver si se es capaz de modelar y/o moldear a los alumnos procedimiento a seguir* para resolver problemas. Con este fin, en este ejercicio proponemos comenzar analizando si es adecuado o no el proceso que sigue el profesor del ejemplo siguiente, señalando paso a paso por qué. Se basa en uno de los problemas que veremos en clase para mostrar diferentes fuentes de dificultad.

Moldeamiento de estrategias para la solución de problemas. Material para prácticas.

Problema:

Si el radio del círculo B es cinco veces el del círculo A, ¿Qué fracción representa el área de la porción no sombreada respecto al área del círculo B?



Diálogo

1.

A: (Alumno) $r_B = 5r_A$... Hay que hallar la diferencia de áreas... No sé seguir...

P: (Profesora) ¿No sabes seguir? ¿Por qué? ¿Qué es lo que te crea dificultad, lo que no entiendes?

A: No sé.

P: ¿Cómo podrías averiguar qué es lo que te crea dificultad?

A: No sé.

2.

P: Veamos, lee el problema de nuevo.

A: Si el radio del círculo B es cinco veces el del círculo A...

P: ¿Entiendes lo que significa "ser cinco veces..."

A: Sí, que la longitud de B es la de A multiplicada por 5.

P: Sigue.

A: ¿Qué fracción representa el área...

P: ¿Sabes a qué se refiere?

A: No.

P: *Ves, releyendo has averiguado qué es lo que no entiendes. El primer paso para poder hacer un problema es entender las instrucciones. Si no las entiendes, busca qué es lo que no comprendes.*

3.

P: "Qué fracción" significa "qué parte". ¿No te acuerdas de cómo se representaban las fracciones?

A: Sí, sí me acuerdo. Bueno... me pide "Qué fracción representa el área..." ¡Pero si no me dan las áreas! Esto no puede resolverse.

P: Veamos... tú mismo te has dado cuenta de que el objetivo del problema es encontrar una fracción, una relación. Ya sabes que, después de entender el enunciado, *lo primero es siempre preguntarnos qué nos pide el problema*. Pero dices ahora que no puede resolverse. ¿Seguro? ¿No te da ninguna pista el enunciado?

4.

A: ¿Pista? Mmm... Una fracción implica dividir una área por otra... Necesito saber las áreas... Ya recuerdo: $a_A = \pi r_A^2$, $a_B = \pi r_B^2$... Pero tampoco tengo los radios... Pero no son los mismos... Tendrá que ver con la diferencia de radios. Si un radio es cinco veces mayor, el área de B también lo será. Y si el área de B es 5/5 y el de A 1/5, el área no sombreada será 4/5 de la total.

B: Bien. Te has dado cuenta de que necesitabas los radios para resolver el problema. *Un paso importante es saber qué datos hacen falta* y otro, *poner los datos que tenemos en relación con lo que nos pide el problema*. Es fundamental dar este paso para resolver cualquier problema. Pero dime, ¿qué significa que la diferencia será 4/5?

5.

A: Que en la parte blanca caben cuatro círculos como el negro... ¡Anda! Caben más de cuatro... No está bien...

P: Vale, tú mismo te has dado cuenta del error. ¿Te has fijado qué te ha llevado a ello?

A: He mirado el dibujo...

P: Exacto, has comparado la solución con el dibujo y has comprobado que no era válida. No debes olvidar que llegar a un resultado no significa haber resuelto el problema. *Es preciso repasar y comprobar si los resultados tienen sentido*. ¿Cómo podrías continuar?

6.

A: A ver... Voy a ir por pasos... Me piden una fracción, o sea, *área no sombreada / área de B*... El área no sombreada será igual a la diferencia de áreas... luego: $(a_B - a_A) / a_B$;

$$a_A = \pi r_A^2 \text{ y } a_B = \pi r_B^2;$$

$$\text{Sustituyo } r_B \text{ por } 5r_A: (\pi(5r_A)^2 - \pi r_A^2) / \pi(5r_A)^2,$$

$$\text{elevo al cuadrado: } (\pi 25r_A^2 - \pi r_A^2) / \pi 25r_A^2$$

$$\text{y simplificando: } 24\pi r_A^2 / \pi 25r_A^2 = 24/25$$

P: Muy bien. Ir paso a paso es muy útil para evitar errores.

7.

P: Veamos... ¿Qué pasos has dado para resolver el problema?

A: Pues... la pregunta era qué fracción representaba el área de A en relación con la parte blanca...

P: *Bien, lo primero ha sido ver qué nos pide el problema*.

A: Luego he visto que necesitaba las áreas... y los radios...

P: *Eso es, has pensado qué información necesitabas...*

A: Pero he visto que me había equivocado al plantearlo.

P: *Cierto. Tú mismo te has dado cuenta cuando has repasado*.

A: Luego he planteado bien el problema y me ha salido.

P: *Exacto, has relacionado los datos con lo que te pedían y después has ido paso a paso*. Muy bien, pero no olvides seguir estos pasos cuando hagas otros problemas.

Ejercicio 4

Este ejercicio es similar al anterior. Para ver se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con las dificultades que presentan los alumnos en relación con el aprendizaje del cálculo y las matemáticas, sugiriéndoles cómo *modelar y/o moldear en los alumnos procedimiento a seguir* para resolver problemas, proponemos analizar si es adecuado o no el proceso que sigue el profesor del ejemplo siguiente, señalando paso a paso por qué.

Tras explicar en clase el tema de la "proporcionalidad compuesta", un profesor pide a sus alumnos que trabajen en la solución de una serie de problemas. Mientras éstos los realizan, va pasando entre las mesas. Un alumno está intentando realizar el problema siguiente.

Juan quiere hacer el Camino de Santiago. Desde su ciudad, por la ruta escogida, debe recorrer 504 km. Como espera caminar durante 8 horas diarias, ha calculado que tardará 21 días. Sin embargo, Pedro, que va a ir con él, le dice que no deberían caminar más de 6 horas al día y que, dando un pequeño rodeo, que les supondría andar 528 km., verían un lugar muy interesante. ¿Cuántos días tardarán en hacer el recorrido si se acepta la idea de Pedro?

El alumno parece atascado, por lo que el profesor le pide que haga el problema pensando en voz alta, llevando a cabo el diálogo siguiente:

1.

Al: Si 504 km. se hacen en 8 horas diarias,
528 Km. se harán en X horas diarias...
Pero me dice que caminan 6 horas...
Así no...
Si 504 Km. se hacen en 21 días,
528 km. se harán en X días... en más días.

2.

Pf: (1) Bien... tú mismo te has dado cuenta de que el problema no te pide que averigües las horas que se tarda.

(2) *Lo primero es siempre preguntarnos qué nos pide el problema.*

(3) También te has dado cuenta de que para hacer más Km. son necesarios más días, esto es, de que se trata de una relación proporcional...

Al: Directa.

Pf: (4) Eso es.

(5) Pero, ¿el número de km. a recorrer, es lo único que influye en los días que se tarda? ...

Al: ...

Pf: Piensa en este ejemplo:

Si tienes que recorrer 10 km., ¿tardas los mismos días si caminas 1 km. al día que si caminas 5 km. al día? el problema. Es suficiente con pensar que si 504 Km. se hacen en 21 días,

528 km. se harán en X días... en más días?

Al: No. Si camino más km. tardo menos días.

Pf: (6) Lo has entendido muy bien. Los km. que se caminan al día también influyen en los días que se tardan. La relación entre los km. que se recorren al día y el número de días es...

Al: Inversamente proporcional.

Pf: (7) Muy bien.

3.

Pf: (8) Piensa ahora en los datos que te dan en el problema. Es suficiente con pensar que si 504 Km, 528 Km se harán en X días... en más días?

Al: No... Tengo que tener en cuenta los km. que se caminan cada día...

Pf: (9) Muy bien, *siempre hay que tener en cuenta todos los datos que pueden influir en el resultado.*

Pf: (10) Aquí son...

Al: Los km. totales a recorrer y los km que se caminan cada día...

Pf:(11) Eso es.

(12) Si conocieras ambos datos, ¿cómo podrías averiguar lo que te pide el problema?

Al: (13) Pues... (pausa larga, mientras el profesor espera sin interrumpir)
Dividiendo el número de km. a recorrer... por los km que recorre cada día.

Pf: (14) Estupendo.

(15) Como ves, *después de ver qué nos pide el problema, es importante saber qué datos y qué operación nos permitirían encontrar la solución.*

4.

Pf: (16) ¿Intentas seguir tú solo?

Al: Es que no sé los km. que recorren cada día...

Pf: (17) Exacto.

(18) Pero a lo mejor puedes hallarlo.

Al: (Trabajando sólo)

$504 / 21 = 24$ km....

Si en 8 h. camina 24 km.,

en 6 h. caminará X Km.

A menos horas, menos km. ...

$(24 \times 6) / 8 = 18$ km./día.

Pf: (19) Muy bien: te has dado cuenta de que los km, que se caminan al día dependían de las horas que se caminaba.

Al: Ahora ya puedo hallar lo que me pide el problema.

Días en total = $528 / 18 = 29$ días,

pero sobran 6 km...

Si para 18 km. empleaban 6 h.,

para 6 km. emplearán X h. ... $36 / 18 = 2$ horas.

Tardarán en total 29 días y 2 horas.

Pf: (20) Muy bien.

5.

Pf: (21) Te has fijado en los pasos que has tenido que dar para resolver el problema?

Al: Pues, me pedían los días que se tardaría en el recorrido.

Pf: (22) Exacto: *primero has visto qué te pide el problema.*

Al: Después... he visto que los días dependían de los km. totales a recorrer y de los que andaban cada día.

Pf: (23) Correcto: *el segundo paso ha sido ver qué datos hacían falta y cómo relacionarlos para resolverlo.*

Al: Pero no sabía los km. que caminaban cada día...

Pf: (24) Eso es: *en tercer lugar, has identificado el objetivo a conseguir.* Y qué has hecho entonces?

Al: Como me decían los que se caminaban en total siguiendo el plan de Juan y los días que se tardaba, pues lo he calculado.

Pf: (25) Exacto: *el cuarto paso ha sido utilizar los datos que te daban para buscar la información que necesitabas, y, finalmente, el quinto paso, después de encontrarla, ha sido hallar el dato que te pedían.*

(26) Lo has hecho muy bien, pero no tienes que olvidarte de seguir los cuatro pasos que hemos dado. Con ellos podrás resolver los problemas que siguen.

Ejercicio 5.

Como prolongación de los dos ejercicios anteriores, una manera de saber si posees la competencia necesaria es realizar tu mismo el proceso de entrenamiento-moldeamiento del aprendizaje de los alumnos a partir de los errores. Con este fin, y para que el trabajo a realizar sea menor, utiliza las respuestas de los alumnos a los dos primeros problemas. Realiza por separado el entrenamiento a los alumnos de 6º de Primaria y a los de 2 de ESO. Posteriormente podrá contrastar tu actuación con la que propondré en clase

4. PROBLEMAS DE ESTRATEGIAS Y HÁBITOS DE ESTUDIO.

Materiales para prácticas

© Jesús Alonso Tapia - 2007

Ejercicio 1

Uno de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los alumnos con dificultades en los estudios y a los profesores que deben enseñarles cómo estudiar la materia que ellos mismos imparten es *ver si se es capaz de evaluar la forma de estudiar*, detectando si las estrategias que se utilizan son adecuadas o no. Con este fin proponemos, en primer lugar, la realización del siguiente ejercicio.

Imagina un alumno o una alumna estudiando cada una de las siguientes materias. Esto supuesto:

- 1) Describe, según tu experiencia, cómo se suele estudiar cada una de las asignaturas siguientes
- 2) Señala qué conjuntos de estrategias de aprendizaje serían más adecuadas en función de los tipos de exámenes que se suelen poner.
- 3) Señala también ahora qué estrategias de aprendizaje se deberían utilizar en relación con cada una de ellas teniendo en cuenta no tanto los tipos de exámenes sino los objetivos, y que éstos suponen adquirir no sólo conocimientos conceptuales (saber qué) sino también conocimientos de tipo procedimental (saber cómo) y condicional (saber cuándo).
- 4) Formula diferentes hipótesis (no sólo una) sobre los posibles factores que pueden estar impidiendo el uso de estrategias adecuadas.

(Si no puedes dedicar tiempo a todas las materias, límitate a Historia, Expresión escrita, Física y Tecnología).

A) Historia.
1) E. habituales. _____
2) E. en función de examen _____
3) E. en función de objetivos _____
4) Hipótesis _____

B) Geografía.
1) E. habituales. _____
2) E. en función de examen _____
3) E. en función de objetivos _____
4) Hipótesis _____

C) Expresión escrita.
1) E. habituales. _____
2) E. en función de examen _____
3) E. en función de objetivos _____
4) Hipótesis _____

D) Literatura.

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

E) Lenguaje.

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

F) Filosofía

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

G) Física

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

H) Química

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

I) Ciencias Naturales

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

J) Matemáticas

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

K) Tecnología

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

L) Idiomas

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

M) Plástica

1) E. habituales.

2) E. en función de examen

3) E. en función de objetivos

4) Hipótesis

Ejercicio 2.

Para comprobar *si se es capaz de evaluar la forma de estudiar* no basta con conocer qué estrategias es adecuado utilizar en función de un propósito determinado. Saber qué estrategia utilizar no es lo mismo que saber cómo utilizarla. Por este motivo proponemos la tarea siguiente.

- 1) Describe, en relación con cada una de las estrategias enumeradas en el ejercicio anterior, un tipo de tarea de evaluación tal que consideres que la información proporcionada:
 - a) Constituye un criterio inequívoco de que se posee la estrategia en cuestión.
 - b) Te sugiera cuáles pueden ser las razones de las dificultades experimentadas y, en consecuencia, qué tipo de ayuda proporcionar.
- 2) Señala brevemente las razones en las que te apoyas para pensar así.

Estrategia: Notas al margen

Estrategia: Resumen

Estrategia: Diagramas / mapas conceptuales

Estrategia: Solución de problemas (¿Sigue los pasos adecuados?)

Estrategia: Búsqueda de retroalimentación.

Estrategia: Pensar en situaciones análogas al problema a resolver

Estrategia: Utilizar guiones para autoevaluar la adecuación con que se ha seguido un procedimiento.
Ejemplo: Diseño de un experimento

Estrategia: Utilizar guiones para autoevaluar la adecuación con que se ha seguido un procedimiento.
Ejemplo: Análisis de paisajes para identificar sus potenciales determinantes.

Estrategia: Utilizar guiones para autoevaluar la adecuación con que se ha seguido un procedimiento.
Ejemplo: Análisis de documentos no escritos para encontrar información sobre la sociedad que los generó.

Estrategia: Repasar lo escrito o lo dibujado poniéndose en el punto de vista de un observador externo.

Estrategia: Representarse mediante esquemas visuales, si es posible, el contenido de un texto.

Estrategia: Uso sistemático de un procedimiento: a) Comprensión de tablas y gráficos.

Estrategia: Uso sistemático de un procedimiento: b) Lectura de mapas

Estrategia: Uso sistemático de un procedimiento: c) Análisis sintáctico

Ejercicio 3.

Otro aspecto de la competencia necesaria para asesorar a los alumnos con dificultades en los estudios y a los profesores que deben enseñarles cómo estudiar la materia que ellos mismos imparten es *ver*:

- 1) *Si se es capaz de realizar una entrevista orientada a identificar los puntos fuertes y débiles del alumno en relación con el estudio.*
- 2) *Si se es capaz de planificar con el alumno la realización de un autorregistro de la conducta de estudio.*
- 3) *Si se es capaz de analizar posteriormente los datos recogidos.*

Para ayudarte en la tarea de autoevaluar y adquirir esta competencia te proponemos:

- a) Que analices si es adecuada la entrevista que añadimos para identificar los problemas y sus posibles determinantes, indicando en qué criterios basas tu apreciación.
- b) Que analices si es adecuada la planificación del autorregistro en función de los datos que te proporcionamos sobre el alumno.
- c) Qué analices los datos proporcionados por el autorregistro y que extraigas las implicaciones para la orientación y el entrenamiento si proceden.

A) Entrevista.

ENTREVISTADORA: Hola Marta, Ya sabes que hoy hemos venido a hacerte una entrevista, para que veamos un poco cual es la situación exactamente que está alrededor de tus problemas con los estudios. Así que nada, para ello te voy a hacer unas cuantas preguntillas.

ALUMNO: Vale.

1.

E: Pues empezamos. Dime, ¿consideras que es importante estudiar para tu desarrollo personal y profesional?

A: Sí.

E: Completamente seguro, ¿no?

A: Sí

E: ¿Crees que tienes algún problema con los estudios?

A: No, no lo hago porque no quiero.

E: ¿Y no crees que es necesario?

A: Sí, creo que es necesario, pero que no, que no, que no...

E: ¿No te interesa?

A: No

E: Más o menos, ¿qué notas has sacado en la última evaluación que has tenido?

A: Insuficiente.

E: ¿Pero todas?

A: Todas menos Matemáticas y Sociales.

E: ¿Y en esas que has sacado?

A: Suficiente y notable.

E: ¿Notable en qué?

A: En mate.

E: Entonces, ¿te gustan las matemáticas?

A: Bueno.

E: ¿Se te dan bien?

A: Se me dan bien.

E: ¿Y recuerdas si en años anteriores o cuando eras más pequeño tus notas eran buenas?; ¿O normalmente siempre has sacado malas notas en todos los cursos?

A: Cinco años llevo suspendiendo todas.

E: ¿Cinco años suspendiendo todas?

A: Sí.

E: ¿Y ahora mismo en qué curso estás?

A: En 2º de E.S.O.

E: ¿Y has repetido alguna vez este curso?

A: No.

E: ¿Has repetido algún curso?
A: Sexto de primaria y 1º de E.S.O.
E: Una vez cada uno, ¿no?
A: Sí.
E: Es decir, que llevas cinco años con estos problemas, desde sexto, que es cuando has empezado a sacar malas notas, ¿no?
A: Sí.
E: ¿Y por qué crees que se produjo este cambio?; ¿por qué antes sacabas más o menos buenas notas, no?; ¿o nunca has sacado buenas notas?
A: Nunca, nunca he sacado buenas notas.
E: ¿Y por qué crees que de repente has empezado a tener peores notas?; ¿por que te ha ido empezando a quedar todo?
A: Por no estudiar.
E: Por desinterés tuyo entonces.
A: Sí, lo he ido dejando.
E: ¿Pero por alguna razón en especial?
A: No.
E: ¿Entonces decidiste que no querías estudiar?
A: Sí.
E: ¿Te aburre realmente estudiar?
A: Sí.
E: ¿Pero tu entiendes las explicaciones del profesor?; ¿Es por qué no entiendes, o te aburre y no encuentras utilidad a lo que te enseñan?
A: Claro, las dos cosas; ¿sabes?... Hay veces que lo entiendo, pero..., pues sí, que no, que las dos cosas.
E: ¿Pero tu piensas que lo que te enseñan tiene utilidad para tu vida o piensas que eso no te sirve para nada?
A: Hay veces que pienso que no, que no me vale para nada.
E: ¿Y tú, si tienes dudas en clase, sueles preguntar; o eres de los que callas, te sientas atrás y que no te molesten?
A: Callo y me siento atrás.
E: Tú quieres pasar desapercibido, ¿no?
A: Sí.
E: Y más o menos, ¿qué relación tienes con tus profesores?
A: Buena, buena.
E: ¿Tú hablas con ellos, no tienes ningún problema?
A: Quitando dos o tres.
E: ¿Con los que tienes mala relación o que no te gustan?
A: Que hay mala relación, que nos llevamos mal.
E: ¿Por qué?
A: Porque sí, porque yo se la lío y claro.
E: Podrías explicarme un poco qué es eso de se la lío.
A: Pues me levanto en clase, yo que se...
E: ¿Hablas en clase?
A: Claro.
E: ¿No le dejas explicar al profesor?
A: De vez en cuando.
E: Por todo esto que me dices, veo que para ti no merece la pena estudiar ni es algo que esté dentro de tus planes, ¿me equivoco?
A: No.
E: Entonces, ¿me podrías explicar por qué crees que no merece la pena estudiar?; ¿por qué verás a otra gente que sí estudia?
A: Yo es que no estudio porque no se me da bien..., es que tampoco se me da bien.
E: ¿Pero tú crees que no eres capaz? Me explico, si tú ahora te pones en serio y dices: "me quiero sacar todas las asignaturas", ¿crees que serías capaz?
A: No.
E: ¿Entonces no te ves capaz de sacártelas, de aprobar?
A: No, no me veo capaz, ya lo intenté y no.

E: ¿Cuándo lo intentaste?
A: Hace dos años.
E: ¿Cuándo repetiste 1º de E.S.O.?
A: Sí.
E: ¿Y qué pasó en ese momento?
A: Pues nada, estuve con una profesora particular, venía a casa...
E: ¿Entonces ahí sí que estabas interesado en seguir los estudios?
A: Sí.
E: Entonces el desinterés viene, digamos, después de que intentas aprobar, profesora particular, tal, no lo consigues, y ya te das como por vencido; ¿no?
A: Sí.
E: Y si piensas que lo de los estudios no es lo tuyo, entonces, ¿a qué te gustaría dedicarte?
A: A trabajar, en electricidad, o algo de eso.
E: ¿Pero tienes algo claro que te interese?
A: No.
E: Bueno, pero sabes que para trabajar en algún oficio deberías hacer un módulo, ¿no? Eso lo sabes, ¿no?
A: Ya.

2.

E: Bueno, ¿podrías decirme qué asignaturas te gustan más?; me imagino que tendrás alguna preferencia, o alguna que te guste menos en todo caso.
A: ¿Te digo las preferidas?
E: Sí.
A: Pues yo que sé..., Educación Física, está claro (risas)
E: ¿Por qué?
A: Pues porque sí, porque así me cuido y me gusta.
E: ¿Te gusta hacer deporte?
A: Sí.
E: ¿Y no hay ninguna más que te motive, que te guste, que te guste el profesor, como explica, o algo?
A: No.
E: ¿Cuáles son entonces las que menos te gustan?
A: Las que menos lengua e inglés.
E: ¿Por qué?, ¿se te dan mal, por ejemplo?
A: Fatal.
E: ¿Y matemáticas? Antes me dijiste que habías sacado notable.
A: Porque la entiendo, pero...
E: ¿Pero?, ¿qué pasa?, ¿no te gusta?
A: Ni me gusta ni nada.
E: Te da igual, ¿no?
A: Sí.
E: ¿Y con los profesores qué tal?
A: No sé...
A: Por ejemplo, con el de Educación Física, ¿qué tal te llevas?
A: Me llevo bien con él.
E: ¿Puede ser también porque te gusta más la asignatura?
A: Sí.
E: ¿Y crees que tus profesores tratan a todos los alumnos por igual?, ¿hacen que participéis todos?
A: No.
E: Explícame un poco.
A: Pues hoy por ejemplo..., cada uno tenía un instrumento, ¿no?; y a mí me ha puesto de pie..., ya la estaba liando..., me pone de pie, me quedo callado, y..., eso, todo el mundo con el instrumento menos yo.
E: ¿Eso en qué clase?

A: Y dos compañeras que están como yo, que no estudian y así..., pues tampoco..., sin instrumento, y nada...

E: Pero estaríais haciendo algo malo, ¿no?

A: No, no..., hombre yo sí... (Risas), pero los otros dos que estaban en clase conmigo..., que no estudian tampoco..., no, y no les ha dejado tocar el instrumento.

E: ¿Estabais en clase de música?

A: Sí.

E: Y en otras asignaturas, ¿los profesores intentan que participéis?

A: Sí.

3.

E: Vale, muy bien. Quería preguntarte ahora un poco sobre las evaluaciones, que me imagino que vas teniendo por trimestres, ¿no?

A: Sí.

E: ¿Qué tipo de evaluación te hacen?, ¿Examen, o te evalúan de otra forma?

A: Sí, examen de temas.

E: ¿De cada tema te hacen un examen?

A: Bueno, el de lengua cada dos, depende cada tema o dos temas.

E: ¿Y te parece bien esa evaluación?

A: Sí.

E: ¿Igual preferirías que no hubiera exámenes?

A: No, me da igual.

E: Y cuando viene época de exámenes, ¿te sueles poner nerviosa?

A: No.

E: Ahora mismo me dices que no, pero en años anteriores cuando te interesabas más por los estudios, ¿te ponías nervioso para los exámenes?

A: Sí, antes sí.

E: ¿Muy nerviosa?

A: Nerviosa, nerviosa..., a ver si apruebo, qué me van a decir en casa...

E: ¿Crees que tus hábitos de estudio y tus estrategias para estudiar son buenas?

A: No.

E: Porque no tienes los resultados que esperas, ¿no?

A: Claro, bueno... es que tampoco hago para sacarlo.

E: Pero anteriormente cuando si lo intentabas, ¿crees que tus estrategias eran las buenas?

A: Hombre anteriormente sí, cuando venía la profesora y me machacaba y machacaba.

E: ¿Pero no lograste adquirir buenas estrategias?

A: No.

E: ¿Y tu crees que tus problemas con los estudios se deben únicamente a que tu forma de estudiar no es la adecuada?

A: No.

E: Entonces, ahora mismo, ¿a qué más se debe?

A: Ahora estoy negada, ahora ya no quiero estudiar.

E: Pero si ahora te enseñaran unas estrategias buenas, ¿te gustaría intentarlo?

A: No.

E: ¿Pero crees que si te las enseñaran tendrías buenos resultados?

A: No.

E: ¿Tampoco?

A: No.

E: ¿Por qué?

A: Es que ya lo intente, ya lo intente, y me costo mucho y no.

E: ¿Es que crees que diste mucho de ti con la profesora y nada?

A: Claro.

E: Y ese año que tuviste la profesora, ¿aprobaste alguna?

A: Subí nota en algunas asignaturas pero en las demás, lo mismo.

E: Bueno pero algo mejoraste, aunque te quedaron algunas asignaturas mejoraste, ¿no?

A: Sí.

E: Y dime, cuando tienes alguna duda cuando haces deberes, ¿a quién sueles preguntar?

A: Al profesor al día siguiente.

E: En tu casa, a tus padres, tus hermanos si tienes; ¿no les preguntas?

A: No.

E: ¿De nunca o ahora?

A: Ahora, pues antes sí, cuando era pequeño, de sumas restas, pero ahora ya no.

E: Entonces cuando eras más pequeño recuerdas ponerte con tus padres y hacerlo juntos.

A: Sí, con mi hermana.

E: ¿Y ahora tu hermana tampoco te ayuda con los deberes?

A: No.

E: ¿Qué estudios tiene tu hermana?

A: Pues el graduado lo tiene, y bachiller me parece que también.

E: ¿Y algún módulo, carrera?

A: No.

E: ¿Crees que tus padres le han exigido que estudie como te están exigiendo a ti ahora?

A: Sí, yo creo que sí.

E: Y cuando llegó a 2º de bachillerato, ¿le dijeron que hiciera una carrera?

A: No lo sé.

E: ¿Pero sí le han hecho hincapié en que estudie?

A: Sí, yo creo que sí.

E: ¿Y tú crees que tus padres están encima de ti para que estudies y hagas los deberes?

A: Sí, sí... están encima.

E: Me puedes explicar que es lo que te dicen tu padre y tu madre.

A: Pues mi madre me obliga a ir a la biblioteca todas las tardes, una hora como mínimo. Y mi padre pues... cuando me da la charla ... estudia, estudia, y ya está.

E: ¿Pero te ven como un caso perdido?

A: No, están encima.

E: ¿Y por qué crees que tus padres, y me imagino que también los profesores, te insisten tanto?

A: Para que tenga un futuro digamos, para que tenga un trabajo decente.

E: Pero tú estas convencido de que puedes tener un futuro decente sin estudios, ¿no?

A: Sí.

E: ¿Completamente seguro?

A: Sí.

E: ¿Sin tener el graduado escolar?

A: Ahí ya...

E: Es decir, estás de acuerdo en que deberías tener el graduado escolar, pero ahora ya no te apetece volver a intentarlo ni seguir, ¿no?

A: Sí.

E: Pero sabes que tienes que tenerlo, o que por lo menos hasta los 16 años tienes que estar en el colegio, ya que antes de esa edad no puedes trabajar.

A: Sí.

E: Pero, ¿te gustaría ponerte ya a trabajar?

A: Pues sí, porque es que en el instituto no hago nada, entonces ponerme a trabajar, pensar las cosas y luego ya veremos

E: ¿Quieres sentirte útil?

A: Claro.

E: En cuanto a tu motivación hacia los estudios, en una escala del 1 al 10 ¿en qué posición te situarías?

A: Ahora mismo en un 2 más o menos.

E: Bueno, cambiando de tema, supongo que tienes un grupo de amigas o amigos, ¿no?

A: Sí.

E: ¿Y van contigo a clase o les conoces por otra parte?

A: Bueno algunas sí van al instituto.

E: ¿Pero van a tu clase?

A: No.

E: ¿Con las de tu clase no mantienes relación?

A: No.

E: ¿Y tus amigas estudian o trabajan?

A: Estudian y trabajan algunas. De todo un poco.

E: ¿Y qué edad tienen, la misma que tú, más mayores, mas pequeñas?

A: Mayores..., bueno es que somos muchas.

E: Hay de todo no.

A: Sí.

4.

E: Y respecto a que no estudies, ¿qué consecuencias crees que está teniendo en tu vida, en que te afecta?

A: Los castigos.

E: ¿Qué clase de castigos?

A: Quitarme del cine, cosas que hacía antes y ahora no, los regalos..., y cosas de esas..., detalles...

E: Lo del cine, por ejemplo, ¿te gusta bastante?

A: Sí.

E: ¿Vamos que te ha fastidiado bastante que te lo quitaran?

A: Sí.

E: Pero aún así sigues empeñada en no estudiar.

A: Claro.

E: ¿Pero este año me has dicho que no has repetido?

A: No, he pasado a segundo con todas las de primero suspensas.

E: ¿Estás con alumnos mas pequeños que tú?

A: Sí, más pequeños.

E: ¿Serás la mayor de clase?

A: Sí.

E: ¿Y eso te importa?

A: Hombre hay veces que me da palo, cuando preguntan a que curso vas o sales por ahí...

E: ¿Qué edad tienen ellos?

A: Doce, trece...

E: Y tú tienes quince, ¿no?

A: Sí, para cumplir 16 el año que viene, en enero.

E: Y entonces te habrás separado de antiguos compañeros tuyos con lo que ibas a clase, ¿no?

A: Sí.

E: ¿Eso te afecta de alguna manera?

A: ¡Bah! No.

E: ¿Les ves en el recreo o ya no mantienes relación?

A: Con algunos ya he perdido relación, hombre los ves... sabes quien es, dices... mira, ese iba a mi clase, pero...

E: Haciendo un pequeño resumen de lo dicho hasta ahora, ¿Exactamente qué expectativas de futuro tienes?

A: Ponerme a trabajar, pero no sé muy bien en qué...

E: ¿Te verías capacitada con lo que sabes ahora para entrar en el mundo laboral sin ninguna dificultad?

A: Sí (muy segura)

E: ¿En cualquier trabajo?

A: No, en cualquiera no, pero de aprendiz, que me enseñen un oficio.

5.

E: Fuera de las horas lectivas de clase, ¿acudes a alguna academia, tutorías aparte de las clases o algún programa especial en el instituto como el de diversificación?

A: No, anteriormente, la profesora particular, pero ahora nada. Sólo lo de ir una hora todas las tardes a la biblioteca. Yo no he ido a ningún programa de esos.

E: Finalmente, ¿tienes interés en solucionar este problema y poner algo de tu parte?

A: No

..

Ejercicio 4: Análisis y valoración de la planificación y los resultados de un autorregistro.

Alumno y problema.

Chica de 15 años y 11 meses que estudia 2º de la E.S.O en un instituto de Móstoles. Presenta actualmente una baja motivación por los estudios y afirma querer dejar de estudiar para ponerse a trabajar de inmediato. Vive con su madre y su hermana mayor, ya que hace 5 años que sus padres se divorciaron. Cada 15 días pasa un fin de semana con su padre, que vive en la misma ciudad. El padre no se implica demasiado en sus problemas escolares, pero la madre se preocupa bastante: la obliga a ir dos horas al día a la biblioteca y si tiene malos resultados, la impone distintos castigos.

Planificación del autorregistro.

Se proporcionó al alumno una hoja de papel en la que figuraba específicamente todas aquellas conductas que debía anotar cada día de la semana, justo en el momento en que las fuera a llevar a cabo, o bien inmediatamente después de realizarlas, junto con las condiciones en que debía hacerlo. La hoja de registro constaba de tres grupos de actividades a registrar:

1. Conductas anteriores al estudio:

- El día de la semana en que se encuentra
- La hora a la que comienza a estudiar
- Cómo estudia, si lo hace sólo o acompañado
- El lugar donde estudia (casa, biblioteca, casa de un amigo...)
- Materia/s que tiene pensado estudiar ese día.
- Pensamientos previos al estudio de cada materia

2. Conductas realizadas durante el estudio

- Debe marcar con una X todas las estrategias que lleva a cabo mientras estudia cada materia.
- Además debe señalar el momento exacto en que interrumpe (si lo hace) y porqué lo hace

3. Conductas realizadas después de estudiar

- Debe registrar la hora en la que termina de estudiar
- Y los hechos que hayan impedido el estudio ese día, en caso de no haber estudiado.

Resultados del autorregistro

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
(S) 60 M. efectivos	(A) 60 M. efectivos	FESTIVO	(S) 60 M. efectivos	(A) 75 M. efectivos
Matemáticas y lenguaje	Sociales		Matemáticas	Lengua y sociales
Me aburro, no me apetece hacer los deberes. (-)	A ver si me ayuda mi compañero, que esto es chungo. (-)		Ya sé como va esto. (+)	Menos mal que es viernes, llega el finde. (-)
RP/T	RP/T y CA		RP/T	Lengua: RP/T y en Soci RP/T y L
Interrumpe a las 18:00 que es cuando termina de estudiar.	Interrumpe a las 17:40. Motivo: se va a charlar con un compañero. Regresa a estudiar a las 17:55		Interrumpe a las 18 h porque está cansado y aprovecha y va al servicio. Regresa y sigue estudiando a las 18:10	Interrumpe dos veces: una vez a las 17:20h porque se distrae pensando en los exámenes que tiene, pero a las 17:25 vuelve a centrarse en el libro y otra vez a las 17:55h porque está cansado y le parece difícil. Y vuelve del descanso a las 18:10
No tiene autorrefuerzos	No tiene autorrefuerzos		No tiene autorrefuerzos	No tiene autorrefuerzos

1ª fila: Tiempo real de estudio, descontadas las interrupciones. / Estudio: (S) solo o (A) acompañado

2ª fila: Materia de estudio

3ª fila: Pensamientos previos al estudio

4ª fila: Estrategias utilizadas. RP/T realización de problemas o tareas, CA copiar apuntes, L leer.

5ª fila: Interrupciones, pensamientos previos y duración de la interrupción en minutos

6ª fila: **Autorrefuerzos y motivo de los mismos**

Ejercicio 5 ¿Qué estrategias enseñar para “aprender a redactar”?

© Alonso Tapia (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* (Cap. 6). Madrid: Santillana.

Primera parte.

Un medio utilizado con alguna frecuencia con el doble propósito de enseñar a los alumnos a componer y reforzar al tiempo el aprendizaje de otras materias escolares es pedirles que realicen una composición sobre un tema de las mismas. Por ejemplo, se puede pedir a unos alumnos que escriban una composición sobre Castilla y León para leerla posteriormente a los compañeros con el propósito de estimular en éstos el deseo de conocer esta región.

Dado que se trata de una tarea en la que hay un tema, una audiencia y un propósito, constituye una ocasión adecuada para enseñar a los alumnos a pensar al enseñarles a componer. Por ello, como práctica para autoevaluar la capacidad de enseñar qué estrategias utilizar para aprender a redactar proponemos planificar la instrucción, supuestos que los alumnos tengan entre 11 y 14 años. Para ello, sugerimos una serie de actividades puntuales. Una vez realizadas, se pueden comparar los resultados con el modelo que sugerimos posteriormente. No obstante, dado que la composición es una actividad abierta, en la que no hay una única forma de alcanzar la meta que se persigue, el modelo que proponemos debe ser valorado y utilizado atendiendo a los aspectos instruccionales que subraya y no a la composición concreta resultante.

Tarea 1: Dada la tarea que se propone -escribir sobre Castilla y León-, la audiencia -los compañeros- y el propósito -interesarles por el estudio de esta región, trata de modelar cómo concretar el propósito a conseguir.

Tarea 2: Una vez establecido el propósito de forma concreta, muestra qué tipo de actividades pueden realizarse para generar ideas que contar.

Tarea 3: Una vez generadas las ideas, modela el proceso de selección de la estructura general del texto.

Tarea 4: Enseñar a autorregular el proceso, mostrando qué puede hacerse para autoevaluar:

- a) si lo que se va haciendo es adecuado o no, y
- b) Si el producto final es adecuado o no.

Tarea 5: Diseñar apoyos externos concretos que un profesor podría proporcionar a los alumnos para facilitar el desarrollo del proceso.

Tarea 6: Supuesto que los alumnos presenten los fragmentos de composición que se incluyen a continuación, señalar qué tipos de preguntas, indicaciones, pistas, etc., se les haría o diría a fin de que mejoren la forma de afrontar la tarea de componer y no sólo la composición concreta sobre la que se está trabajando

Guía para la autovaloración de la actividad propuesta como práctica

Tarea 1: Modelar la concretización del propósito.

Prof.: A veces ocurre, cuando vamos a escribir que no sabemos por dónde empezar ni qué hacer. Por ello voy a mostraros un procedimiento que os puede ayudar a organizaros. Consiste simplemente en especificar y concretar el propósito que perseguimos. Observad lo que voy pensando en voz alta.

- Veamos... Tengo que interesar a mis compañeros por el estudio de Castilla y León...
- ¿Qué puede despertar el interés de mis compañeros por conocer un sitio cualquiera?... ¿Qué podría hacer que yo mismo me interesara?...
- ¿Qué puede haber en una región o un país que nos haga interesarnos por conocerlo?
 - Tal vez el paisaje... hay paisajes muy bonitos...
 - Que pueda haber sitios que explorar... eso nos gusta a casi todos... o que se pueda cazar o pescar...
 - Castillos... cuando vemos un castillo pensamos en las películas de torneos... en el Rey Arturo... Quizás los restos del pasado...
 - En un viaje que hice me gustaba también ver cómo se viste la gente en las fiestas y las costumbres raras que tienen... A algunos quizás les gusten las costumbres raras...
- Bueno... podría hacer una redacción en que contase de Castilla y León qué paisajes hay, qué se puede explorar, qué restos quedan del pasado y qué nos recuerdan... y quizás las fiestas y costumbres curiosas que tenga la gente.

Prof.: ¿Os habéis fijado en lo que he hecho?

(Aquí podría seguir un diálogo con los alumnos que el profesor iría orientando en función de las respuestas de éstos o puede hablarles explicando directamente lo que sigue).

- He pensado desde el principio quién iba a leer la redacción y qué características tenía el destinatario -qué le podía interesar-.
- Para responderme a esta pregunta, en este caso he buscado la respuesta en mí mismo, como si yo fuese uno de vosotros, porque probablemente me interesarían cosas parecidas a los demás -aunque esto no es algo que hay que hacer siempre- .
- Entonces he pensado qué cosas puede haber en un lugar que podrían interesar a un chico como nosotros... Todo ello me ha servido para concretar la meta a conseguir.

(Continúa)

Elementos clave de la instrucción.

- Explicitación del propósito de la actividad instruccional.
- Se modela el pensar en el destinatario y en el propósito general.
- Se modela el hecho de intentar ponerse en el punto de vista del destinatario.
- Se modela el hecho de examinar varias posibilidades sobre las que escribir antes de concretar el propósito.
- Se modela la concretización del propósito en función de lo que se ha pensado.
- Se hace reflexionar a los alumnos sobre los elementos centrales de lo que han observado para facilitar la toma de conciencia de los mismos.

(Continuación)

Tarea 2: Mostrar actividades para generar ideas.

Prof.: Otra de las dificultades que os podéis encontrar al hacer una redacción es que, aunque tengáis la meta clara, no encontréis que decir. Para resolver este problema podéis utilizar varios procedimientos. Por ejemplo:

- Tratar de recordar y anotar -sin empezar aún a escribir- lo que os venga a la cabeza sobre cada punto. A recordar os puede ayudar el ir haciendo preguntas y tratándolas de responder así:
 - ¿Qué tipos de paisajes y lugares puede ser interesante ver?
Montañas... pero tienen que impresionar... las cosas que no impresionan, aburren... Bosques con animales salvajes... Sitios donde se puedan ver los peces...
 - A ver... algún tipo más de lugares... Quizás los lugares donde hay cascadas...
 - ¿Qué tipos de monumentos puede ser interesante conocer y estudiar? ... etc.
- Buscar la información que necesitáis sobre paisajes, lugares de recreo, monumentos, etc., en alguna enciclopedia, en libros de geografía o en libros de viajes. Los escritores no suelen sentarse a escribir sin haberse informado de aquello sobre lo que desean escribir. Conviene, al buscar la información, no ir al azar, sino tener presente los puntos en que habéis concretado vuestro propósito, e ir tomando notas.

Tarea 3: Selección de la estructura general del texto.

Prof.: Antes de pasar a escribir, tenéis que decidir cómo vais a contar las cosas. Para ello deberíais pensar más o menos así:

- ¿Voy a describir las cosas como en los libros de texto?
¿Resultan interesantes los libros de texto?
- ¿Puedo contar lo que he pensado decir sobre Castilla y León de otra manera? ¿Podría hacerlo contando una historia?
¿Resultaría interesante para mis compañeros?
- ¿Conozco algún tipo de personas que haya intentado conseguir lo mismo que yo? ... Sí, los que tratan de que viajemos a un sitio... Los que hacen los folletos de viajes... Y los que hacen los documentales de televisión... A veces cuentan las cosas como el que cuenta lo que le ha ocurrido en un viaje... ¿Resultaría interesante hacerlo así?

Elementos clave de la instrucción.

- Explicitación del propósito de la actividad instruccional.
- Se indica la importancia de hacerse preguntas en relación con los objetivos en que se ha concretado el propósito. Es especialmente interesante modelar el hecho de no conformarse tras la primera idea y de preguntarse ¿Sé todavía algo más?
- Se indica una estrategia alternativa para generar información.

Elementos clave de la instrucción.

- Explicitación del propósito de la actividad.
- Se modela el hecho de no empezar a escribir sin más, y de plantearse primero si la forma en que uno va a contar las cosas es adecuada para el propósito que se persigue.
- No se indica a los alumnos la solución escogida, pues deben decidirlo ellos. Posteriormente se les puede pedir que justifiquen por qué han actuado así.

(Continúa)

(Continuación)

Tarea 4: Apoyos externos para la generación del texto.

Siguiendo las sugerencias presentadas en la tabla 6.8 de la obra de procedencia del este ejemplo, podrían facilitarse a los alumnos tres tarjetas con las siguientes pistas:

A) Para facilitar la inclusión de ideas o información nueva:

- Una idea aún mejor es...
- Un dato que aún no he señalado es...
- Sería mejor si el que contase esto fuera...
- Sorprendería a mis compañeros si contara...

B) Para facilitar la elaboración de la información:

- Sobre esto convendría además que dijera...
- Podría hacer más atractivo esto añadiendo...
- Tal vez si describiese esto con algún adjetivo más...
- Si contase mis propios sentimientos al ver esto...

C) Para facilitar la organización del texto:

- Quizá quedaría más ordenado si comenzase...
- Puedo enlazar esto diciendo...
- Para cambiar de un tema a otro puedo poner...
- Debería concluir diciendo...

Tarea 5: Ayudar a revisar lo escrito.

A) Primer fragmento: El alumno ha copiado trozos sueltos de un libro de geografía.

<p>Castilla y León está rodeada por la cordillera Cantábrica, el sistema Ibérico, el sistema Central y Portugal.</p> <p>Hay muchas montañas y se puede ir de excursión. Tiene nueve provincias. Hay muchos castillos.</p> <p>En Castilla vivió el Cid.</p> <p>En las montañas hay ríos y se puede ir a pescar.</p> <p>Ávila tiene murallas y León tiene una catedral muy bonita.</p>
--

Prof.

- Vamos a ver... Lo que cuentas es cierto... pero creo que puedes ordenarlo mejor...
- Si alguien que no sepa de que va el texto lo leyera, te preguntaría ¿Qué es lo que está rodeado por todos esos montes? ¿Qué es Castilla y León?
- ¿Te has fijado que hablas de montañas, luego de provincias, luego de castillos, luego otra vez de montañas y luego otra vez de edificios históricos? ... ¿No sería mejor que agrupases lo que dices de cada cosa?

Elementos clave de la instrucción.

- La característica principal de las pistas es que deben estar diseñadas considerando la naturaleza del escrito a desarrollar. En este caso, conviene incluir pistas con referencia al hecho de que el escrito ha de ser interesante.

Elementos clave de la instrucción.

El moldeamiento de la forma de actuar del alumno ha de ser progresivo. Por eso, en este caso el entrenamiento se centra en aspectos básicos como la organización de las ideas y la estructura correcta de las frases.

- Se comienza señalando al alumno los puntos acertados de su trabajo, a fin de motivarle.
- Se trata de hacerle caer en la cuenta de la necesidad de clarificar de quién habla.
- El objetivo instruccional es ayudar al alumno a mejorar la forma de organizar la información

(Continúa)

(Continuación)

B) Segundo fragmento: Semejante al anterior, pero el alumno en este caso no ha cometido los mismos errores.

Castilla y León es una región española formada por nueve provincias. Está rodeada por la cordillera Cantábrica, el sistema Ibérico, el sistema Central y Portugal. Hay muchas montañas y se puede ir de excursión. En las montañas hay ríos y se puede ir a pescar. Hay muchos castillos como los de las películas. Ávila tiene murallas y León tiene una catedral muy bonita. En Castilla vivió el Cid.

Prof.:

• Vamos a ver... Lo que cuentas es cierto y está bien ordenado pero... ¿crees que despertaría el interés de tus compañeros?

• Estas presentando a Castilla y León como lo haría un libro de texto, pero a veces se puede contar cómo es un sitio de otra forma. ¿Se te ocurre cómo?...
¿Cómo contaría lo mismo que tú una persona que hubiese estado de viaje?... ¿Y una que quisiera hacer publicidad de la zona como sitio para veranear?...
Escribe lo mismo según lo dirían las dos personas que acabo de mencionar y compara los resultados con lo que tú has escrito. ¿Qué resultaría más interesante?

• ¿Te has fijado en el tipo de pregunta que te he hecho? Fíjate: ¿Cómo contaría esto... un libro de texto?
¿Cómo contaría esto... el que vuelve de un viaje?
¿Cómo contaría esto... el que quiere publicidad?
¿Cómo contaría esto...?

Se trata de que tú solo, sin que nadie te lo diga, te hagas esta pregunta y escojas la forma de decir las cosas más adecuadas a tus lectores.

C) Tercer fragmento: El alumno ha considerado el punto de vista del lector, pero hay cosas mejorables.

¿Conocéis Castilla y León? Es una región preciosa. Os invito a que hagáis un viaje conmigo en avioneta. Este verano he ido con un amigo y es estupendo. Primero dimos una vuelta alrededor de toda la región. Partimos desde Salamanca. Para quitarme el miedo, lo primero que hizo mi amigo es bajarme en picado sobre una manada de toros. Salieron corriendo, pero a mí el estómago se me subió a la garganta a medida que veía el suelo más cerca. En Salamanca vimos muchas dehesas como aquella.

Luego volamos sobre Ávila, Segovia y Soria, las tres provincias recorridas por las montañas del sistema Central. En Ávila sobrevolamos el circo de Gredos. Era temprano y las cabras hispánicas estaban aún descansando, aunque vimos dos machos embistiéndose.

Elementos clave de la instrucción.

• En este caso no hay problemas de organización de la información. Por eso el objetivo instruccional supone llamar la atención al alumno sobre la adecuación de lo que escribe al tipo de meta que persigue.

• Se le refuerzan los aspectos positivos de lo que ha escrito, y se le llama la atención sobre el objetivo a conseguir.

• Este tipo de intervención se hace para hacer que el alumno tome conciencia de la posibilidad de estructurar unos mismos contenidos de forma diferente y de que unos sean más adecuados que otros según el objetivo que se persiga.

• Con este tipo de intervención se intenta evitar que lo que el alumno aprenda se quede circunscrito al texto concreto que ha redactado. Para ello se centra su atención en el tipo de pregunta que ha de hacerse, como regla general, en situaciones semejantes.

• En este caso, el alumno ha organizado frases y párrafos de modo adecuado y ha escogido un modo de estructurar el texto adecuado para transmitir emociones y despertar el interés. Por eso, tras reforzarle poniendo de manifiesto los logros señalados, la instrucción puede centrarse, si procede, en la corrección de aspectos tales como el vocabulario o la adecuación al objetivo perseguido de la mayor o menor extensión concedida a cada punto

5. ANÁLISIS MOTIVACIONAL DEL ENTORNO INSTRUCCIONAL

MATERIALES PARA PRÁCTICAS

© Profesor: Jesús Alonso Tapia

El objetivo de estas prácticas es comprobar si se sabe “ver” en los modos de actuar de los profesores qué pautas de actuación contribuyen a crear un “clima motivacional de clase positivo y orientado al aprendizaje”. Con este fin se proporcionan clases transcritas correspondientes a profesores de distintas materias y niveles escolares y un guión que permite aplicar paso a paso los criterios expuestos en clase. EL análisis de algunos de los fragmentos recogidos puede verse en:

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Se sugiere hacer el análisis sin consultar la fuente y luego ir allí para obtener retroalimentación

Guión para la autoevaluación del análisis de clases desde la perspectiva motivacional.

© Jesús Alonso Tapia (2006)

Debe comprobarse si en el análisis de la actividad del profesor se han considerado los puntos siguientes.

1 Comienzo de la actividad

- ¿Utiliza alguna estrategia para despertar la *curiosidad* de los alumnos? ¿Cuál? (¿Novedad, problemas, interrogantes?)
- ¿Hace ver la *utilidad y relevancia* de adquirir los conocimientos y competencias en juego? ¿De qué modo? ¿Es adecuado? ¿Tiene en cuenta sólo la relevancia general o también la relevancia “para el alumno”? ¿Por qué pienso así?
- ¿Hace ver al alumno que, dados sus conocimientos y competencias actuales *necesita* adquirir otros nuevos si quiere afrontar eficientemente el tipo de problemas planteados?
- ¿Plantea la tarea a) como un *desafío*, b) *superable*, c) centrado en la *adquisición de las competencias* en juego? (y no sólo la solución de un problema puntual?)
- ¿Plantea las tareas o *actividades* no como objetivos en sí sino como *estrategias de aprendizaje* para conseguir los objetivos y competencias en juego?

2 Desarrollo de la actividad.

2.1. Actividad expositiva.

- ¿Realiza cualquier explicación de contenidos tras enmarcarla en un problema de adquisición de competencias cuya relevancia ha puesto de manifiesto?
- ¿Anticipa los contenidos con algún esquema o lo va exteriorizando con apoyos en la pizarra a medida que avanza la explicación?
- ¿Organiza la exposición en torno a las preguntas que cada paso pueden irse suscitando en la mente del alumno? ¿Exterioriza esas preguntas en forma retórica?
- ¿Ilustra con abundantes imágenes y ejemplos los conceptos y procesos que trata de explicar?
- ¿Sitúa eventualmente la exposición en el marco de una narración que ayude a visualizar la realidad, personalización y forma de afrontar los problemas a solucionar?
- ¿Permite e incluso provoca mediante preguntas la intervención de los alumnos para: a) *mantenerles implicados* en la tarea, y b) *controlar el grado en que van entendiendo para ajustar la explicación* a las dificultades que puedan experimentar?
- ¿Mantiene un ritmo fácil de seguir? ¿En qué me apoyo para pensar así?

2.2 Planteamiento y realización de trabajos individuales.

- ¿Se enmarca el trabajo dentro de un plan que implique al alumno de modo regular o se trata de una actividad esporádica y desconectada del resto?
- ¿Hace explícito el objetivo de aprendizaje a conseguir –la competencia a adquirir– con la actividad? ¿Pone de manifiesto la utilidad de adquirir la competencia en juego?
- ¿Hace explícito que la tarea no es un fin en sí mismo, sino un medio para adquirir alguna competencia que se puede usar en otras situaciones?
- ¿Proporciona algún tipo de guión al dar las instrucciones para que el alumno no se pierda?
- ¿Enfoca la atención del alumno mediante las instrucciones y mensajes previos hacia el proceso a seguir más que hacia el resultado?
- ¿Proporciona a los alumnos algún tipo de anticipación de las dificultades que se pueden encontrar y les da pistas sobre cómo afrontarlas?
- ¿Proporciona algún guión para la autoevaluación?

- ¿Posibilita la obtención de retroalimentación sobre el proceso seguido? (Retroalimentación procedente del propio profesor o de los compañeros)
- Si el trabajo va a ser calificado, ¿se ha centrado la evaluación en el “producto” o en lo que se ha aprendido haciendo el trabajo? ¿En qué me baso para pensar así?

Planteamiento y realización de trabajos en grupo.

Es preciso ver si se han dado todas las condiciones descritas para que el trabajo individual sea motivador (Ver punto anterior). Pero, además es preciso examinar si se han dado las condiciones a que hacen que plantear el trabajo en grupo aporte valor añadido al planteamiento en forma individual, condiciones referidas a las siguientes preguntas:

En relación con el tipo de tarea:

- ¿El *tipo de tarea* a realizar podría haber sido hecha por un solo alumno sin tener que hacer un trabajo excesivo? ¿Por qué pienso así?
- ¿Se trata de una *tarea* que por su naturaleza *exige la interacción entre los alumnos* y no sólo la yuxtaposición de aportaciones individuales? ¿Por qué pienso así?

En relación con el tamaño del grupo:

- ¿El *tamaño del grupo* era el menor posible? En caso para su realización óptima negativo, ¿por qué? ¿Era adecuado a la naturaleza del trabajo?
- Si por las características de la tarea el *tamaño del grupo* no podía ser pequeño, ¿se ha establecido algún criterio para repartir la actividad?
- Si por las características de la tarea el *tamaño del grupo* no podía ser pequeño, ¿se ha utilizado algún procedimiento para asegurar que cada uno participo en los momentos en los que había que tomar decisiones en grupo y que ha interactuado con los demás? En caso afirmativo, ¿de qué procedimiento se trata? ¿Es adecuado? ¿Por qué pienso así?

En relación con las características del grupo:

- ¿Ha facilitado que el grupo lo formasen alumnos que se aceptasen recíprocamente? (por ejemplo, eligiéndose libremente).
- Si el objetivo era aprender a trabajar con compañeros a los que se conoce poco, ¿se ha tomado algún tipo de medida para evitar posibles rechazos –por ejemplo, se ha hecho explícito que uno de los objetivos de la actividad es aprender a comunicarse y a organizarse-?
- Si la complejidad de la tarea lo aconsejaba, ¿se les han proporcionado indicaciones sobre cómo organizarse?

En relación con la evaluación:

- ¿Se ha centrado en el “producto común” o en el aprendizaje individual logrado mediante la realización del trabajo?
- ¿Qué peso tenía la calificación del aprendizaje correspondiente al trabajo en grupo en relación con la calificación global?

2.4. Interacción con los alumnos.

Aceptación incondicional.

- ¿Facilita la percepción de aceptación incondicional mediante pautas de actuación verbales y no verbales como: el uso de un tono amable al dirigirse a los alumnos, la escucha activa de sus preguntas y problemas, la espera paciente cuándo los alumnos han de responder, el preguntar por las razones de las respuestas especialmente si son erróneas, el hacer referencia a las aportaciones que suponen sus intervenciones si procede, etc.?

Autonomía, control y responsabilidad.

- ¿Facilita la percepción de autonomía, responsabilidad y control multiplicando las posibilidades de opción –tarea,

compañeros, modos de trabajo, etc.-?

Establecimiento de un clima de clase orientado a la adquisición de competencias y de valores solidarios.

- ¿Orienta con sus mensajes la atención de los alumnos hacia objetivos de aprendizaje más que hacia la ejecución, hacia el proceso más que hacia el resultado?
- ¿Retroalimenta a los alumnos y refuerza los modos de afrontamiento adecuados?
- ¿Modela con su propio comportamiento y actuación: a) modos de pensamiento orientados al aprendizaje y no hacia el resultado (preguntase cómo afrontar las dificultades, reflexionar sobre si el proceso seguido es adecuado o no y por qué, preguntarse por la razón de los errores de modo que se vean como ocasiones para aprender, etc.), b) modos de interacción que pongan de manifiesto habilidades sociales (escucha, capacidad de elogiar, asertividad, empatía, etc.), c) modos de valoración del aprendizaje por la posibilidad de ser útil que ofrece.

2.5. Desarrollo de la actividad: Gestión general de la clase.

- ¿Se dan las condiciones adecuadas para la implicación regular de los alumnos? ¿Por qué pienso así?
- ¿Se gestiona la disciplina sobre la base de normas claras, de la autonomía y la responsabilidad? ¿Por qué pienso así?

3. Evaluación (En caso de observarse en el transcurso de la clase).

- ¿Se ha facilitado al alumno la posibilidad de autoevaluación mediante algún tipo de guión?
- ¿Obedece la evaluación observada a un plan que exige la implicación regular del alumno o es algo coyuntural?
- ¿Se centra en la adquisición de objetivos cuya relevancia se ha puesto de manifiesto?
- ¿Se proporciona retroalimentación sobre el proceso y no sólo sobre el resultado?
- ¿La naturaleza y dificultad de tareas a partir de las que se califica al alumno son coherentes con el trabajo realizado para posibilitar la activación de expectativas de control y evitar la indefensión?
- ¿Se han hecho explícitos con anterioridad los criterios de calificación para posibilitar la activación de expectativas de control y evitar la indefensión?
- ¿Se centra la calificación en el progreso para evitar que fracasos iniciales desmotiven a los alumnos?
- ¿Se evita en la medida de lo posible que la forma de proporcionar los resultados promueva comparación entre alumnos, lo que centraría la atención no en el progreso personal sino en la relación de los resultados propios con los de los demás, lo que suele resultar casi siempre perjudicial para la motivación y el aprendizaje?

Análisis de algunos ejemplos.

1. Conocimiento del Medio: Clase correspondiente a 2º curso de Primaria.

Presentación.

La clase que se transcribe a continuación corresponde a la segunda de las dos sesiones en que se hallaba dividida la unidad didáctica "Educación Vial: Señales de tráfico". En la primera de ellas, partiendo de la exploración de imágenes y haciendo que sus alumnos y alumnas recordasen lo que sabían del tema, la profesora había introducido éste y había descrito la función y características de los distintos tipos de señales. En la segunda clase, utilizando una metodología globalizada, se perseguía no sólo la consolidación de los conocimientos adquiridos en la primera, sino la adquisición y consolidación de otros conocimientos y destrezas tales como vocabulario, ortografía, expresión oral, expresión plástica, buena conducta social, etc. La evaluación se realizaba a través de la observación y seguimiento del trabajo de los alumnos, y no mediante pruebas independientes.

Transcripción.

A. *Introducción.*

1. P. Vamos a hacer Conocimiento del Medio. Todos con el libro encima de la mesa, abierto por la pág. 10. Hoy vamos a hablar sobre las señales de tráfico.

B. *Actividad 1.*

2. P. ¿Qué significa que las señales sean de color azul?
Aa. Que obligan (*Contestan todos a la vez*).
P. ¿Y rojo?
Aa. Que prohíben.
3. P. ¿Qué señales hemos visto por la calle... Jesús?
A1. Stop.
P. Muy bien, hemos visto una señal de Stop.
¿Y de qué color es, Jesús?
A1. Es de color rojo.
P. Bien. ¿Y tú sabes qué significa?
A1. Es que tienes que parar.
P. Muy bien.
4. P. Leti, dinos, ¿qué señales has visto por la calle?
A2. Un "Prohibido pasar". Es rojo.
P. ¿Qué forma tiene?
A2. Es un círculo rojo, y tiene una raya blanca en medio.
5. P. A ver, Fer, ¿qué señales has visto tú en la calle?
A3. "Ceda el paso".
P. Muy bien. ¿Y qué significa?
A3. Que un coche tiene que dejar pasar a otro.

C. *Actividad 2.*

6. P. Vamos a hacer el ejercicio de la página 10. A ver, lee las instrucciones, Vanesa.
A4. (Lee) "Arriba tienes unas señales de tráfico sin colorear. Pinta cada señal de su color y escribe su nombre debajo"

- P. ¿Ya sabéis lo que hay que hacer?
A ver, Vanesa, ¿cuál es la primera señal?
- A4. Es un "Prohibido pasar".
- P. ¿Cómo la pintamos?
- A4. De rojo?
- P. ¿Qué ponemos debajo?
- A4. "Prohibido pasar".
- P. Vamos haciéndolo.
(La profesora da tiempo para que pinten y escriban)
11. P. *(Tras observar lo que escribe un alumno)* Las mayúsculas no se pueden poner como uno quiera, Quique. Sólo se pueden poner al empezar.
12. P. Luis, si te vuelvo a decir que te sientes, te vas fuera.
(Todos se sientan bien).
13. P. Vamos por la cuarta señal. *(A todos)* ¿Qué es?
- Aa. Es por donde podemos pasar *(contestando varios a la vez)*.
- P. ¿Y cómo se dice?
- Aa. ... Por donde podemos pasar para venir al cole.
- P. Eso se llama "Paso de peatones". Los peatones somos los que vamos por la calle andando. ¿De qué color lo ponemos?
- Aa. Azul.
- P. Muy bien, de color azul.
14. P. ¿Cuándo ponemos las mayúsculas... Quique?
- A7. Sólo al empezar, no cuando uno quiera.
- P. Muy bien.
15. P. Ahora vamos a ver la última señal. ¿Cuál es esta señal... María?
- A8. "Carril de bicicletas".
- P. Carril obligatorio para bicicletas. ¿y qué significa eso, María?
- A8. Que si voy en bici tengo que ir por ahí. Es una carretera especial para bicicletas.
16. A9. *(Interviniendo sin que le hayan preguntado)*.
Es por donde tengo que ir cuando voy en bici, pero yo voy por la acera con mi madre.
- P. Pero tú sabes, César, que la acera es sólo para peatones. ¿Y quiénes son los peatones?
- A9. Los que vamos por la calle andando.
- P. Muy bien. Dinos, ¿cuántas erres tiene "carril"?
- A9. Dos.
- P. Muy bien. Y si tuviera una, ¿cómo se diría?
- A9. Caril.
- P. Muy bien. ¿Y cómo se escribe "bicicleta"?
- A9. Con *b* alta.
- P. Muy bien. *(Continúa un rato pasando por entre los pupitres y corrigiendo los errores).*

D. *Actividad 3.*

17. P. Vamos a hacer otro ejercicio que está relacionado con el anterior. (Pausa) Se trata de seguir un camino desde un punto a otro teniendo en cuenta las señales de tráfico. (Pausa) Vamos a colorear el camino Q, desde la niña hasta donde están jugando sus amigos. Vamos a ver. Estamos donde la bicicleta. Ella va en bicicleta, echa un poquito para adelante ¿y qué pasa?
- Aa. Que no puede pasar, porque hay un "prohibido circular con bici".
- P. Bien, por el camino más corto no puede ir porque hay un prohibido circular. Y por el que tiene delante, ¿puede ir?
- Aa. ¡Nooooo!
- P. ¿Por qué?
- Ax. Porque hay un prohibido con bicicletas que no puede pasar, un "prohibido pasar con bicicletas".
- P. Bien. ¿Por dónde tiene que ir entonces.
- Ax. A la otra.
- P. ¿A la otra?
- Ax. A la derecha.
- P. Muy bien. Venga, hemos llegado a la derecha, vale. Y ahora, ¿qué pasa? ¿Se tira de cabeza a la otra calle?
- Aa. ¡Nooooo!
- Ax. Mira si viene alguien.
- P. Espera, espera. se va hasta donde están éstos y allí...
- (Mirando a una niña que parece perdida)*
Esperad un momento, que Rociito no ha salido ni del sitio. Venga, Rociito, espabila...
- (La niña comienza a trazar la línea)*
- P. Ahora han llegado al Zoo, y una vez aquí, ¿qué hacen?... ¿hacia dónde tienen que girar?
- Aa. Hacia la derecha.
- P. ¿Por qué?
- Aa. Porque hay una señal...
- P. *(Interrumpiendo)* Porque hay una señal que obliga a ir a la derecha. Seguimos. Y ahora, ¿hacia dónde?
- Aa. Hacia la izquierda...
- P. *(Interrumpiendo)* Porque hay una señal que obliga a ir hacia la izquierda. Esta página ha salido perfecta.

E. *Actividad 4.*

18. P. Abrid el libro en la página 27. Mirad el dibujo en silencio, porque voy a hacer preguntas.
- (Es un dibujo de una ciudad con fábricas, coches..., etc.)*
No habléis. Silencio un momento...
- P. Bueno. Ahora tenemos que tapar el dibujo todo el mundo. Poned el estuche encima, para que no hagáis trampa. Y no vale responder gritando: se levanta la mano. ¿Es un pueblo o una ciudad? Si es un pueblo, levantamos la mano izquierda
- Aa. *(Los niños responden según lo que piensan)*
- P. Bajamos la mano. Si está muy sucio, levantamos cinco dedos, y si está limpio, cerramos el puño.

- Aa. *(Responden)*.
 P. Si no hay coches, cerramos el puño, y si los hay, le abrimos.
 Aa. *(Responden)*.
 19. P. A ver, Silvia. Lee lo que dice ahí.
 A10. (La niña lee un párrafo relativo a la contaminación, de forma pausada y entrecortada, y al terminar, la profesora le pregunta).
 P. Silvia, haz un resumen de lo que acabas de leer.
 A10. (La niña hace un resumen que la maestra corrige y completa paso a paso).
 P. Muy bien, Silvia. Has mejorado.

(Van a celebrar el cumpleaños de un niño y la clase termina porque todos se ponen de pie, alborotados)

2. Educación Física: Clase correspondiente a 7º de EGB.

Presentación.

La clase que describimos a continuación tenía como objetivo practicar algunos de los pases necesarios para la práctica del voleibol. Se trata de una actividad que implica al tiempo la cooperación y la competición, hecho este último que al hacer que un equipo pierda, puede generar más o menos frustración en los miembros. No obstante, de acuerdo con las palabras del profesor, no es este hecho el que suele desmotivar a los alumnos, sino el hecho de que prefieren otros deportes como el fútbol. Las alumnas, por el contrario, aceptan de buena gana el juego. No obstante, el grado de habilidad varía, dando lugar a que haya alumnos que afrontan de mala gana la clase. En cualquier caso, la forma en que ésta es planteada por los profesores y profesoras de Educación Física puede modular el impacto motivacional de la misma. Por esta razón hemos decidido su inclusión.

Transcripción

(Alumnos y alumnas llegan al campo de deportes. Conocen la rutina y comienzan a ponerse en fila de dos en dos).

1. P. A ver, silencio... Vamos a comenzar... paso ligero... Recordad la tele "Quien mueve el cuerpo mueve el corazón"...
- A1. *(Sin dejar de correr)* Y se cansa. *(Los compañeros ríen)*.
2. P. Dos vueltas al campo... Maite, dirige tú los ejercicios de calentamiento.
(Durante tres o cuatro minutos se realizan los ejercicios. La alumna que los dirige, actuando como modelo, parece contenta con su tarea. Al parecer, todos van rotando en esta función).
3. P. Bueno, basta de calentamiento. Gracias Maite, vuelve a tu sitio. Vamos a practicar los dos ejercicios que hemos aprendido el último día. Primero, el pase con el antebrazo. Colocad los brazos en la posición correcta...
(Observa a cómo disponen los brazos y continúa).
4. P. Fijaros en mí, que algunos no lo estáis haciendo bien. Esta es la posición correcta *(lo muestra)*. Si ponéis los brazos de este modo *(lo muestra)*, os podéis hacer daño al golpear el balón.

(Una vez que comprueba que la colocación de los brazos es correcta, comienzan a practicar por grupos. Tras un rato, en el que le profesor observa los pases, continúa).

5. P. A ver ahora el pase de dedos. Os recuerdo que puede ser hacia delante, hacia atrás y hacia los lados. ¡Vamos!
(Los alumnos, siguiendo probablemente una tabla aprendida, empiezan a marcar los pases).
6. P. Estupendo... Hacia atrás... hacia delante... Vosotros, dejad de reiros y practicad.
(Los dos chicos continúan haciendo los ejercicios sin muchos entusiasmo).
7. P. Venga, con más entusiasmo, que parecéis bailarinas en vez de jugadores.
(Tras un rato de práctica, el profesor continúa).
8. P. Bien... Ya es la hora del partido. Vamos a ver si la práctica a servido de algo y lo hacemos mejor que ayer.
(Comienza un partido. El profesor hace de árbitro, al tiempo que va indicando quienes tienen que salir del campo para dejar su lugar a otros, de modo que todos puedan participar. En una ocasión detiene el juego. Una para, aprovechando que un alumno se ha hecho daño por golpear inadecuadamente el balón, reconstruir el pase y mostrar cómo debía haberse hecho. Al final del partido, el profesor comenta lo siguiente).
9. P. Bueno, hoy lo habéis hecho mejor. Como veis todo es cuestión de práctica. Además nos hemos divertido todos. ¿O no es verdad?
(Termina la clase y los alumnos van a los vestuarios a cambiarse).

3. Taller de prensa: Unidad didáctica correspondiente a 3º de E.S.O.

Presentación.

La asignatura a la que corresponden esta transcripción es complementaria de la de Lengua. Su objetivo es ayudar a los alumnos a profundizar en el conocimiento de los géneros utilizados en la prensa y, sobre todo, a expresarse por escrito. En este contexto, y con el objetivo específico de enseñar a escribir reportajes, los alumnos habían aprovechado un viaje al pueblo segoviano de Bernardos para recoger información sobre el mismo mediante un cuestionario proporcionado al efecto. Posteriormente, la profesora diseñó la unidad didáctica dividiéndola en tres sesiones, la primera dedicada a activar los conocimientos necesarios para la actividad, a la organización de la misma y a su realización, que por falta de tiempo fue completada en casa. En la segunda, una semana más tarde, proporcionó a los alumnos varias de las composiciones que había recogido, seleccionadas por ser especialmente relevantes para los objetivos perseguidos; les dio unos criterios de corrección y pidió a los alumnos que, trabajando en parejas, corrigiesen dos de las composiciones entregadas, tarea seguida por la puesta en común del trabajo realizado. En la tercera sesión se continuó con la puesta en común. Finalmente, cada alumno reescribió su composición de acuerdo con los criterios sugeridos en clase. De todo este proceso transcribimos sólo los fragmentos que resultan más ilustrativos del contexto motivacional creado por la profesora.

Transcripción

Fragmento 1: Comienzo de la primera clase.

P: Vamos a dedicar esta clase y la dos siguientes a aprender a escribir reportajes. Para ello vais a escribir un reportaje para el periódico escolar en el que tenéis que informar de vuestra visita a Bernardos. Esto es lo que tenéis que tener presente para las dos clases. Y ¿cómo lo vamos a realizar? *A medida que habla, va escribiendo en la pizarra distintos términos mediante los que estructura el contenido.*

Pues, por una parte, con los conocimientos que tenemos de los elementos que intervienen en la comunicación, que vamos a repasar ahora, y con los conocimientos que tenemos sobre las características de los reportajes frente a otros tipos de géneros informativos.

La primera parte de la clase entonces será recordar todos esos conocimientos que tenemos para poder aplicarlos después. En la segunda parte de la clase, concretaremos cada uno de vosotros cual es el tema concreto de su reportaje y después ya empezará a realizarlo, de modo que yo pretendo que al final de la clase tengamos cada uno su primera redacción del reportaje realizada para poder corregirlo en las clases siguientes. Sobre esto ¿hay alguna pregunta?... ¿no?

Podéis tener todos los datos que os di el otro día, vamos la semana anterior, las fotocopias, todo para poder ir fijándonos ahora en cuales van a ser las características de este texto que vamos a componer.

Vamos a empezar recordando cuales son los elementos de la comunicación que condicionan nuestro discurso, o sea, cualquier acto de habla que nosotros realizamos. ¿Qué elementos son los que intervienen en un acto de comunicación?

Fragmento 2: Tras finalizar la activación de conocimientos previos, pasa a dar las instrucciones concretas para el trabajo.

P: El sistema que vamos a utilizar es el trabajo individual, cada uno con sus datos, salvo en los casos de los que no fueron a Bernardos, que os ponéis con un compañero que sí haya ido y lo hacéis con los datos del compañero. Pero cada uno lo hace individualmente. ¿De acuerdo?

Entonces, primero hacéis un *esquema* de cuales son los elementos principales que vosotros queréis dar a conocer en el reportaje, declararéis cuál es vuestra intencionalidad, pensáis cuál es el tipo de registro lingüístico que queréis utilizar, por una parte, para ser coherentes con esa intencionalidad y, por otra parte, conociendo a los compañeros a los que va dirigido el texto. Eso implicará que el lenguaje va a ser de divulgación y va a ser un lenguaje coloquial.

Tenéis que tener en cuenta también el mensaje. Por lo tanto, no saliros del tema, sino estad centrados en eso que queréis contar... Bueno, la escritura como canal y las características propias de la lengua castellana, eso por un lado, y por otro las características propias del reportaje.

¿Vale? Después de que cada uno de vosotros elabore su propio reportaje, haremos... yo recogeré todos, haré una reflexión de como lo habéis hecho y el próximo día en la clase evaluaremos esos reportajes que habéis hecho y haremos las correcciones que sean oportunas,

Tenéis ahora veinte minutos para hacerlo. Quiero que me entreguéis al final de la clase el esquema en el que vosotros señaláis cuales son esas ideas principales que queréis apuntar y la redacción del reportaje. En veinte minutos tenéis tiempo suficiente para hacerlo. La extensión del reportaje que sea de unas quince líneas. Cada uno se tiene que centrar en el tema de las preguntas que tenía que hacer en el pueblo. ¿De acuerdo? ¿Hay alguna duda?

(Empiezan a moverse los alumnos y la profesora va indicando donde deben colocarse los que necesitan cambiar de sitio. Después, va pasando por las mesas y respondiendo a las cuestiones que los alumnos van planteando)

Fragmento 3. Comienzo de la segunda clase.

P: Vamos a ver, os voy a entregar una fotocopia. En ella he incluido distintos ejemplos de las composiciones que vosotros habéis hecho el otro día. Vamos a utilizar estos ejemplos para ver en qué medida se ajustan a las condiciones que señalábamos para la elaboración de nuestro reportaje. Las he transcrito exactamente igual que vosotros las habéis hecho. Vais a ver que tenéis faltas de ortografía, errores de ordenación, incoherencias, palabras mal escritas... Todo eso lo vamos a analizar ahora en la clase.

No se trata de penalizar las composiciones que estén peor ni se trata de decir "esto es un ejemplo y vamos a comparar todos los demás con él", sino de ver cuales son los fallos que cometemos con más frecuencia para tratar de evitarlos. ¿De acuerdo?

El ejercicio lo vamos a hacer de dos en dos. Yo voy a distribuir a todos la copia, pero no todos vais a analizar las mismas composiciones (*Distribuye el trabajo*).

Bien, ¿qué vamos a analizar en estas composiciones? Recordad que el otro día señalábamos como condiciones para elaborar el reportaje, primero, los aspectos que definen al reportaje en sí mismo; después, los aspectos que influyen por ser un acto de comunicación, y eso será lo que analicemos aquí.

En primer lugar, como reportaje veremos si, efectivamente, las personas que han hecho esa composición han incluido el titular, la cabecera y el cuerpo del reportaje, o si falta alguno de esos elementos. Eso lo señalaréis en vuestro cuaderno. Ponéis Texto 1, y a continuación *Reportaje*, y ponéis si tiene titular, si sigue o se puede extraer la cabecera, aunque no se haya escrito con diferente tipo de letra, y el cuerpo del reportaje. Si aparece, señaláis en qué líneas está la cabecera y cuál es el cuerpo del reportaje. Si no hay ninguna distinción, entonces vosotros lo ponéis en vuestro cuaderno, no tiene titular, no está clara la diferencia entre la cabecera y el cuerpo.... los comentarios que en vuestros textos tengáis que hacer.

Respecto a este punto, ¿está claro cuál es el análisis que debéis hacer de estos textos? ¿Sí? Vale.

En segundo lugar, respecto a las características del texto por ser un acto de comunicación, he seleccionado algunos elementos que son importantes. Primero, la estructura o el ordenamiento de las ideas. Vosotros tenéis que analizar en el texto que os corresponda, si hay una estructura clara, si hay un orden claro en la composición. Si existe, si lo veis, señaláis qué orden. Por ejemplo, "Primero introduce el ambiente, luego introduce aquellos personajes que han participado, luego relata los hechos"; o, por ejemplo, "Primero presenta a los protagonistas y luego va relatando cada uno de los actos que realizan". Otra posibilidad, "Presenta el pueblo, lo describe y luego va analizando a sus personajes"... La que vosotros reconozcáis en ese texto. ¿De acuerdo? Y si no existe estructura, pues lo mismo. Decís "Están mezcladas las ideas; mezcla los bailes tradicionales con las comidas típicas, con las imágenes del pueblo; entonces ahí hay un poco de desorden, un poco de caos, no se ve claro cual es la intención"... Pues bien, esto lo señaláis. Y, en general, cualquier incorrección de otro tipo -ortográficas, etc.-.

Puede haber errores gramaticales, que se pueden referir tanto a la coherencia como a la cohesión del texto. Y lo mismo en cuanto al enlace entre las oraciones. No solo las palabras... Si veis un error del tipo de "cuando salimos todos, iremos a pasarlo bien", pues ese "cuando", que introduce una acción que va a ser simultánea y luego a continuación usáis un verbo en futuro, ahí hay una falta de coherencia...

O si vosotros relatáis lo que hay en la Iglesia del pueblo y decís: "Hay una gran cantidad de santos, los bancos son de madera, las ventanas son ojivales y comimos empanada", ahí ese "Y" no está uniendo dos frases que tengan relación entre ellas. Por tanto sería una utilización equivocada de esa conjunción... fallos de la gama más grande que vosotros podáis encontrar.

Por último, respecto a la información o el lenguaje, me gustaría ver si sabéis si la información que aparece es una información completa e importante. No es lo mismo decir "En la Iglesia destaca la imagen de la Virgen del Castillo y de otros santos" a decir "En la Iglesia destaca que hay siete bancos delante y dos detrás". La importancia o la relevancia del dato de los siete bancos que están colocados delante y dos detrás pues no es la misma que la otra. Entonces, que analicéis el contenido, la importancia de la información que vosotros habéis transmitido.

¿Está claro cuál es el objetivo del trabajo? Bueno, pues de dos en dos, os ponéis a comentar estos aspectos.

Fragmento 4: Puesta en común de las correcciones realizadas por los alumnos. En este fragmento de clase se analizan las características del texto que se incluye a continuación tal y como fue escrito por un alumno, con todos sus errores. El nombre del alumno no aparecía junto al texto, por lo que los compañeros no podían saber de quién se trataba.

Salida a un pueblo de Segovia

La iglesia: Era muy grande, de madera, con una cúpula muy grande y había un órgano antiguo que le cayeron unos rayos y estaba quemado por dentro. en el altar estaba, la Virgen del castillo que es la virgen del pueblo que fue encontrada hace mucho tiempo.

Los vestidos y típicos tienen muchos adornos era como un vestido de jota.

Hay un libro que tiene la historia del pueblo esta hecho de piel de choto todas sus páginas y está escrito en latín.

Tenía un medallón que estaba enganchado al libro pero con el paso de los años se ha desenganchado.

Era algo excepcional poder tocar un libro y un medallón de la época de los romanos.

(Acaban de terminar el análisis de los textos que por parejas han realizado durante 15 minutos.)

P: Bueno pues ahora atentos porque vamos a hacer... Vamos a empezar y todos vamos a anotar en nuestro cuaderno comentarios que...

¿Otra vez? ¿Qué haces comiendo chicle? Papelito y a la papelera.

... comentarios que las personas que han analizado el texto van a hacer...

P: Lee el texto, X.

A: Salida a un pueblo de Segovia. La Iglesia era muy grande, de madera con una cúpula muy grande.

P: Perdona, vuelve a leer.

A: La Iglesia era muy grande, de madera con una cúpula muy grande.

P: ¿Dice ahí con una cúpula muy grande? Dice "cupula", dice cupula muy grande, ¿la palabra es cupula? ¡no!, ¿cómo es?

AaCúpula.

P: ¿Qué le ocurre?

A: Falta el acento.

P: Sigue leyendo.

A: Y había...

P: ¿Dice había?

A: No.

P: ¿Qué dice?

AaHabía.

P: Dice había, ¿qué más?

A: Órgano...

P: ¿Dice órgano?

A: Órgano.

P: Dice órgano antiguo.

A: Que le cayeron unos rayos y estaba quemado por dentro. en el altar estaban la Virgen del Castillo que es la virgen del pueblo, que fue encontrada hace mucho tiempo. Los vestidos típicos tienen muchos adornos y era como un vestido de jota. Hay un libro en el que viene la historia del pueblo que está hecho...

P: ¿Dice está hecho?

A: No, "esta hecho".

P: Dice esta hecho.

A: De piel de choto con todas sus páginas y está escrito en latín.

P: Está escrito en latín, sigue leyendo.

(Continúa con el mismo sistema el análisis de los errores de acentuación hasta que el texto ha terminado, y sigue)

P: Bueno... Es verdad que éste es un ejemplo extremo, pero no un ejemplo raro. Resulta que nosotros leemos el texto y que tenemos que adivinar las palabras que se han escrito.

A: En la "Y" no hay un fallo, porque dice los vestidos y típicos.

P: Claro hay algo raro, pero estábamos analizando... Por favor (pide silencio). Simplemente estábamos viendo como muchas veces lo que escribimos no es lo que creemos escribir, porque ¿qué error es el que destaca sobre manera en este texto?

AaLas tildes.

P: Las tildes, pues no es lo mismo la palabra latín que la palabra latín, ni es lo mismo la palabra medallon que la palabra medallón. Es verdad que estamos acostumbrados a corregir porque conocemos la palabra medallón y no la palabra medallon, y decimos, "ha querido decir esto, pero no lo ha dicho". ¿De acuerdo?

Esto es sobre todo la falta de atención que muchas veces tenemos a la hora de escribir nuestros textos y tenemos que valorar lo que nosotros hacemos para que lo valoren los demás.

Bueno, seguimos con este texto. Todos entonces anotad primero la atención fundamental que hay que poner para escribir lo que nosotros queremos decir y un elemento fundamental es la tilde que debemos colocar en los textos escritos. De hecho, veis que en el texto oral ninguno de vosotros tenía dificultades. Todos decís *medallón*. Pues hay que reproducir eso también en el código escrito.

4. Asignatura: Lengua y Literatura: Clase correspondiente a 1º de B.U.P.

Presentación.

El fragmento que se transcribe a continuación corresponde a una clase de carácter exclusivamente expositivo, centrada en la explicación de un hecho literario como fenómeno sociocultural. No se entra, pues, en las características de las obras literarias sino en las causas del auge de un fenómeno literario como es el teatro del Siglo de Oro. La transcripción de este fragmento se ha incluido por dos causas relacionadas. Por un lado, porque se trata de un tipo de clase frecuente en muchas asignaturas, especialmente a partir del comienzo de la Enseñanza Secundaria. Y, por otro lado, porque el modo de proceder que refleja tiene repercusiones motivacionales que no han quedado de manifiesto en los ejemplos anteriormente comentados, en los que había una gran interacción profesor alumno. El fragmento recoge el comienzo de una clase, pero toda ella se desarrolló siguiendo la misma pauta.

Transcripción.

(1) Cuando llegamos a la explosión del auge del teatro del Siglo XVIII, no es que eso haya surgido de la nada sino que, como os expliqué ayer, teníamos unos antecedentes que estaban funcionando como germen para la creación, precisamente, de ese teatro nacional. Seguimos, pues.

(2) Primer dato que tenéis que anotar en vuestros cuadernos: ¿Cuál es el dato más significativo del Siglo de Oro? ¿Qué es lo que está cambiando con respecto al Siglo XVI, al

teatro del Renacimiento? Ese dato, importantísimo, no es otro que la comercialización del hecho teatral. Vamos a encontrar que la importancia del lugar fijo para la representación -lo que ya vimos en aquella excursión a Almagro, el Corral de Comedia (*y lo escribe en la pizarra*)-, va a ser la clave para la transformación de ese teatro que viene de la Edad Media. Así pues, vamos a hablar un poquito sobre las características del Corral de Comedia en Madrid.

(3) En el momento que en el siglo, finales del XVI, principios del XVII, comienza a tener un elemento, importantísimo, económico, el teatro genera unos pingües beneficios, pues habrá una serie de gente que lo que quiera es controlar ese tinglado, el tinglado de la farsa. Nos vamos a encontrar como dato primero, la aparición de un teatro fijo. Os decía ayer que en el ámbito de las catedrales había salido el teatro, de ahí habría ido a las puertas de los templos, de los templos habríamos visto el teatro en la calle.

(El profesor explica sentado en un lado de la mesa, medio leyendo un cuaderno. Los alumnos van cogiendo algunos apuntes)

(4) Habíamos controlado como el ayuntamiento había hecho representaciones en la calle, representaciones en los espacios de la vía pública. Pero aquí la novedad está en que hay un sitio determinado como lugar de representación destinado, expresa y únicamente, a esta puesta en escena.

(Pasea con el cuaderno en la mano).

(5) ¿Qué supone esto? Cuando hay un sitio, el sitio crea la función. Entonces vamos a estar dentro de la mayoría de edad del arte dramático; vamos a ampliar las posibilidades de comunicación masiva; vamos a superar esas circunstancias que tenían la representación medieval o esas circunstancias que tenían la representación palaciega del Renacimiento y vamos a separar, lo que era el ámbito de la fiesta, la fiesta del pueblo, organizada por los ayuntamientos, y el ámbito de lo que era en sí el teatro. Tenemos un espacio, un espacio fijo y determinado. Entonces este espacio ¿qué hace? Va a remarcar, va a definir el hecho escénico.

(Algunos alumnos hablan, otros ojean el libro, otros escriben y otros miran al profesor).

(6) Vamos a ver cómo la administración teatral va a desarrollar una completa reglamentación, por eso que os contaba antes. Vamos a encontrar que el hecho teatral va a ser uno de los hechos culturales que va a estar un poco contaminado, un poco manipulado por el hecho de la rentabilidad. Cuando el teatro se hace negocio económico, el dinero es el que manda. La obra que gusta al público, la obra que se puede poner durante bastantes noches será una obra triunfadora. Y vamos a ver en estas clases que se da la paradoja de que precisamente algunas de las obras que hoy estudiamos como las más importantes y las más representativas del teatro del Siglo de Oro, pues resulta que son las que peor funcionaron económicamente en ese tiempo. Allí funcionaron económicamente otras que hemos olvidado.

(7) Entonces, de los corrales que visteis en Almagro, que casi todos estuvisteis en la excursión y que recordáis y que hablamos sobre sus partes, etc., vamos a pasar en Madrid a locales nuevos. Después de un avance nos vamos a encontrar con el teatro de la Cruz y el teatro del Príncipe en Madrid, que van a estar destinados expresamente a dar funciones de teatro.

(8) Entonces, cuando yo con una actividad la someto a las leyes de la oferta y la demanda, pues estoy convirtiendo un hecho cultural en un hecho comercial.

(9) ¿Qué influencia van a tener los nuevos teatros en la comedia del Siglo de Oro? Pues, por ejemplo, que un autor que va a dar al público aquello que pide, un autor que va a dar al público obras para su diversión, obras con las que se va a identificar, pues va a ser un poco el tirano del gusto en esa época.

(10) Y este, no es otro que Lope de Vega, que va a crear un patrón literario que acierta plenamente con lo que el público le estaba demandando en ese momento, y ese patrón literario le va a dar un amplio recubrimiento económico...

5. Historia: Clase correspondiente a 3º de E.S.O.

Presentación.

El fragmento de clase que presentamos, correspondiente la tema "La Reforma", es continuación del presentado en el Cuadro 1 del libro citado al comienzo de esta sección para comentar las metas con que los alumnos afrontan la actividad escolar. Ambos fragmentos serán comentados ahora atendiendo a las pautas de actuación de la profesora. La razón de que hayamos decidido la inclusión de un nuevo fragmento de dicha clase y su comentario radica en que presenta un modo de desarrollar la clase, cuando lo importante es que los alumnos construyan una representación conceptual de unos contenidos dados, alternativo al modo descrito en el Ejemplo 3, y con implicaciones motivacionales diferentes.

Conviene recordar que, al final de la clase del día anterior, la profesora había pedido a los alumnos que leyesen el tema de la Reforma, y que hiciesen un resumen subrayando las ideas principales y anotando el vocabulario que no entendiesen. Esta petición formaba parte del sistema con que trabajaba el tema con sus alumnos

Transcripción

9. P. Vamos a pasar a la *segunda causa*. ¿Por qué el Humanismo impulsa la Reforma?
- A5. Porque ellos creen que habrá que ocuparse más de las cosas espirituales.
10. P. A ver, a ver, ¿qué forma de explicarse es esa? Me lo explicas de forma poco clara.
- A5. A través del conocimiento de la Biblia.
11. P. A través del conocimiento de la Biblia y de la libertad que todo el mundo debe tener... ¿Para qué?
- A5. Para interpretar la Biblia.
12. P. Para interpretar la Biblia. La libre interpretación de la Biblia es una idea que ya aparece en los humanistas y que luego Lutero va a defender. ¿De acuerdo, pues? Para ello buscan otras versiones, no para que el pueblo lea otras versiones. ¡Ojo!, Nadie sabe hebreo y griego, la mayoría no sabe eso. Entonces lo que buscan son otras interpretaciones para dar otra lectura que no sea la lectura que da la Iglesia. ¿De acuerdo?. Por eso se impuso la Reforma al humanismo.

13. P. Y la *tercera causa*... hablamos de motivos políticos y sociales. ¿Qué significa eso de motivaciones políticas y sociales, Lourdes?
- A6. Que la Reforma tiene consecuencias en ambos aspectos y fue bien acogida por la nobleza.
14. P. Fue bien acogida por la nobleza. ¿Y por quien más?
- A6. Por la burguesía.
15. P. Por la burguesía. ¿Por qué estas clases van a acoger bien la Reforma? ¿Qué sentido tiene, Marta?
- A7. Que así se van a enriquecer más porque el dinero que ganaba la Iglesia va a ir para ellos
16. P. Los bienes de la Iglesia van a ser secularizados. Monarcas y nobles se van a beneficiar de esta secularización de los bienes y la burguesía, como ya sabemos, encuentra el apoyo para sus negocios porque no hay trabas para el desarrollo de éstos con respecto a la época medieval.
17. P. *Pasamos entonces a lo que es la Reforma en sí.* ¿Cuáles son los principios de la doctrina de Lutero? Primero, ¿quién es ese Lutero, Macarena?
- A8. Es.. un líder que impulsa la Reforma.
18. P. Muy bien. Es un líder que impulsa la Reforma. Preséntame a Lutero: ¿Qué más sabes de ese personaje?
- A8. Pues.. presentación.. ó sea... Nació en el siglo XVI.
19. P. Siglo XV.
- A8. Impuso su doctrina que se basaba en... en...
20. P. Stop. Sin saber nada de Lutero. ¿Nacho?
- A9. Era un hombre protestante...
21. P. No era protestante. Eso se hizo después. ¿Qué sabes de Lutero?
- A9. Un hombre que nació en una familia modesta, estudio derecho en la Universidad, humanista que estudia filosofía.
22. P. Era por tanto una persona dedicada a estas cuestiones -Filosofía, Teología-. Era un humanista y, sobre todo, era un monje agustino alemán que ejercía la docencia... *Ved que lo pone en el libro...* Estaba dedicado a la enseñanza de la Teología y de la Filosofía. Bien. ¿Cuáles son las preocupaciones fundamentales en la obra de este personaje?... Estamos diciendo que es un hombre muy religioso ¿Cuál es su preocupación fundamental?
- A9. Salvar el alma.
23. P. La salvación del alma. ¿Y esto cómo se hace?
- A9. Con la libre interpretación de la Biblia.
24. P. Pero... ¿Qué es fundamental para esa salvación, ¿Elena?.
- A10. La fe.
25. P. La fe. Primera y más importante base de la doctrina de Lutero. *Lo debemos tener subrayado.* La justificación por la fe. ¿Vale? Espero que todo el mundo lo tenga subrayado. Todos tenemos que tener subrayado en el resumen "justificación por la fe". Piensan que la fe es lo único que va a salvar. Ahí está negando algo. ¿Qué está negando? Ahí está negando el valor de algo... ¿Marina?
- A11. Pues el valor de las indulgencias.

26. P. Sí, de las indulgencias... ¿Y el valor de que más?
 A11. El valor de las buenas obras.
27. P. El valor de las buenas obras. Por lo tanto tenemos ahí la primera y principal idea. ¿De dónde la saca, Juan?
 A12. De ir en contra de San Pablo.
28. P. Por lo tanto, ¿a qué fuente se va a dirigir Lutero como única fuente de las verdades? ¿Dónde están contenidas estas verdades?
 A12. En la Biblia.
29. P. En la Biblia. Bien, veamos. Primera cuestión, justificación por la fe y, segunda, todas las verdades están contenidas en la Biblia. Él, por lo tanto, incluye en su doctrina todas las verdades que aparezcan en la Biblia, las que no aparezcan, no. Bueno, hemos presentado ya la libre interpretación de la Biblia...
Que todo el mundo compruebe que esto también está en el cuaderno.
 Lutero se va a dedicar gran parte de su tiempo a traducir la Biblia en alemán para que todo el mundo pueda leer la Biblia en su propio idioma. Recordad, además, que la imprenta está inventada por Gutemberg. Entonces esta imprenta no solo favorece la lectura, sino la difusión de estas traducciones de la Biblia. Bien, más ideas importantes de la doctrina de Lutero.
- A13. Decía que el Papa no tiene para él ningún valor.
30. P. Por tanto, no reconoce la autoridad del Papa ni de ninguna institución o jerarquía eclesiástica... -Esto hay que expresarlo bien-. No reconoce que haya obispos, ni cardenales protestantes. Dentro del protestantismo no hay jerarquías. ¿Por qué? ¿En qué se apoya esto?
 A14. En que todos son iguales.
31. P. Son todos iguales...
 A15. En que todos tienen la misma función, que todos son consejeros
32. P. Ahí está la clave, que todos son consejeros. Que el sacerdote sólo debe de ser un consejero, no un intermediario, además de que en la Biblia no aparecen esos personajes, no aparecen los papas... toda esta jerarquía eclesiástica. Por tanto, como todo está contenido en la Biblia, los sacerdotes como tales son meramente consejeros, no intermediarios. *Otra idea que tiene que estar reflejada en el cuaderno.*

6. Artes Plásticas: Clase correspondiente a 1º de BUP.

Presentación.

La transcripción que presentamos corresponde a la primera parte de una clase cuyo objetivo era ayudar a los alumnos a observar una imagen y a transformarla utilizando graduaciones de colores cuya funcionalidad expresiva se analizaba previamente mediante la comparaciones de diferentes imágenes. La razón por la que ha escogido este fragmento es porque permite comprobar la aplicabilidad de los principios y estrategias motivacionales descritos a una materia en la que los aprendizajes a conseguir son más de tipo procedimental y técnico que conceptual y teórico.

Transcripción.

1. P. Hoy vamos a aprender qué estrategias y recursos pueden ayudarnos a expresar... a comunicar la belleza que percibimos en un paisaje. Fijaros en la hoja que os he entregado. ¿Qué tiene de particular?
(*El profesor ha entregado una lámina que contiene un paisaje en blanco y negro*)
 - A1. Es un paisaje...
 - A2. Está en blanco y negro...
2. P. Bien, pero ¿a qué momento del día corresponde? ¿Es por la mañana, por la tarde o por la noche... Juan?
 - A3. No sé... Está en blanco y negro... yo creo que estamos por la tarde...
 - A1. (Interviniendo espontáneamente) No, yo creo que estamos por la mañana porque hay más blanco que negro...
3. P. Buena observación, Luisa. La luz puede ser un indicador del momento del día, pero podemos precisar aún más.
4. P. Fijaros en que las figuras apenas tienen sombra. ¿Qué significa este hecho?
 - A1. Pues eso, que estamos por la mañana.
5. P. Sí, pero ¿qué hora será?... No pretendo que me digáis la hora exacta. Mirad, cuando los rayos del sol caen perpendiculares sobre la tierra, la proyección de los objetos sobre el suelo también lo es, y por eso no tienen sombra apenas. Esto nos indica...
 - A4. Que está entre las 11 y la 1.
6. P. Eso es. Estamos, pues, viendo un paisaje en blanco y negro con figuras diferentes. Además de esto, ¿qué estamos viendo en la lámina?
 - A2. La línea del horizonte... No está muy clara, pero se ve por las figuras. Cuando están más cerca, son más pequeñas.
 - A1. Y las figuras (refiriéndose a las más alejadas) no tienen línea exterior...
7. P. Exacto, muy bien. Podemos resumir diciendo que la perspectiva en este paisaje afirma los colores en primer plano -son más oscuros-, mientras que cuando se alejan del observador y se acercan a la línea del horizonte son más difuminados al tiempo que las figuras son más pequeñas.
8. P. Vamos a proseguir. Probablemente, esta lámina os resulte triste, apagada, como a mí. ¿Cómo podríamos conseguir que esta misma lámina expresase de forma más clara la plenitud de esa hora del día, que comunicase la emoción que podemos experimentar al ver ese paisaje... Fátima?
 - A5. ... ¿Pintando el paisaje en color?
9. P. Muy bien, pintando el paisaje el color. Pero no de cualquier modo. Tenemos que usar colores que sean equivalentes a los colores de la lámina. El problema es cómo decidir qué colores utilizar, y esto requiere interpretar... imaginar... atender a la intensidad, a la

armonía y a los contrastes que pueden permitir captar este momento del día. ¿Qué nos puede ayudar? Algo que vamos a hacer a continuación, comparar diferentes diapositivas en color de un mismo paisaje en diferentes momentos y, al mismo tiempo, ir las comparando con nuestra lámina.

(El profesor va presentando las diapositivas y pide cada vez a un alumno o alumna diferente, dándoles tiempo para observar, primero que describan la diapositiva y luego que señalen las diferencias. Una vez realizada esta comparación, les pide que relacionen lo que han visto con las diferentes tonalidades de gris de la lámina que han de colorear. Su forma de reaccionar ante las intervenciones de alumnos y alumnas es similar a la observada otras veces)

10. P. Bueno. Ya habéis visto lo útil que resulta esta estrategia para estimular nuestra imaginación y conocer la realidad. Ahora vamos a aplicar lo que hemos aprendido.

En una lámina vamos a utilizar los tres colores que hemos identificado al analizar las diapositivas, graduando su intensidad -de más a menos-, rítmicamente -la graduación de los distintos colores debe guardar cierta semejanza- y teniendo en cuenta que las intensidades tienen que ser horizontales, esto es, la intensidad de un mismo color a lo largo de la horizontal debe ser análoga.

(Al tiempo que va hablando, acompaña su explicación señalando en una diapositiva las diferencias en intensidad, la semejanza en la graduación de colores y el disposición horizontal de las semejanzas en intensidad).

No os preocupéis si de momento no os sale bien. Basta con que consigáis una aproximación porque vamos a tener más ocasiones de practicar.

(Les proporciona los materiales y comienzan a trabajar)

7. Matemáticas. Clase correspondiente a 1º de BUP.

Presentación.

La clase que se describe a continuación es una clase de repaso previa a una de las evaluaciones del curso. Su objetivo didáctico era facilitar la consolidación de los conocimientos sobre los procedimientos a seguir para representar gráficamente rectas y parábolas. Es una sesión bastante representativa de uno de los tipos de clases más frecuentes dentro del área de matemáticas - explicación seguida de ejercicios de práctica-, razón por la que ha sido incluida dentro de la muestra de clases seleccionadas. El ritmo de la profesora cuando explica durante el desarrollo de la clase es pausado, de modo que los alumnos puedan seguirla.

Transcripción

1. P. Silencio... Tenemos mañana el examen de esta evaluación. Así que vamos a dedicar esta clase a repasar... Vamos a hacer unos cuantos ejercicios, para ver si os han quedado las cosas claras.
2. P. Vamos a empezar con la representación de las funciones lineales y afines. Suponed que tenéis que representar gráficamente esta función:

$$Y = 4X - 9$$

(Va escribiendo en la pizarra a medida que va hablando o que los alumnos responden, de modo que pueden comprobar todo el desarrollo en cualquier momento)

Ya sabéis que el método para representar cualquier función es muy simple. Basta con hacer una tabla de valores. ¿Vale? Se dan valores a la X y se aplica la fórmula de la función para obtener los valores de la Y. Por ejemplo, si la X vale 0, ¿cuánto vale la Y?...

- A1. (- 9).
 3. P. Correcto. Vale (- 9). Y si la X vale 1, ¿cuanto vale la Y?

- A2. (- 5).
 4. P. Muy bien, (- 5). Tenemos, pues, dos valores de cada variable, que son suficientes para construir la recta. ¿De acuerdo?
 5. P. Ahora, para representar la recta lo primero es dibujar los ejes de coordenadas, 0X y 0Y (*dibuja*), dividimos los ejes en unidades iguales (*los divide*) y ahora representamos los puntos que nos proporciona la tabla de valores... (0, -9) y (1, -5) (*los representa*). Los unimos con la regla y tenemos la recta. ¿Está claro?

(Un alumno habla. La profesora le mira, pero no dice nada)

6. P. Vamos a ver ahora el segundo tipo de función. Imaginaros que tenéis que representar la función:

$$Y = 2X^2 + 8$$

Hay una diferencia importante, como véis. En el ejemplo anterior, la función era la de una recta, porque el exponente de la X era 1. X estaba elevada a la potencia 1. ¿Y ahora? Ahora el exponente de X es 2, o sea, está elevada al cuadrado. Por eso es la función de una curva. ¿Y cómo podemos comprobarlo? Representando gráficamente la función...

Luis, atiende, que te voy a tener que representar con una "función curva". (Los compañeros *sonríen*).

7. P. ¿Cómo podemos hacerlo? Podríamos seguir el mismo método que hemos utilizado para representar una recta, pero sería bastante largo porque necesitamos más de dos puntos. ¿Alguno recuerda que hay que hacer?

Aa ... (Ninguno responde).

8. P. Bien... Necesitamos determinar previamente el punto principal de la curva, que es su vértice. ¿Recuerda alguno ahora qué hacer para hallar el vértice?

Aa ... (Ninguno responde).

9. P. Sabemos que la X del vértice podemos hallarla mediante la expresión:

$$X = - B / 2A$$

En este caso, ¿qué será B?

A2 ¿El 8?

- 10 P. ¿Por qué crees que es el 8?

A2 Porque es el coeficiente del segundo término de la ecuación.

- 11 P. Vamos a ver si nos aclaramos. B es coeficiente del segundo término de la ecuación de segundo grado, pero de la ecuación "completa", con X^2 , X y el término C. ¿Dónde está aquí la X?
- A2 No está
- 12 P. Exacto. Entonces, ¿cuál será el valor de B?
- A2 *(Tras dudarlo)* ¿Cero?
- 13 P. Bien, cero. Entonces, el valor de X será:

$$X = -0 / 2A = 0$$
Ya sabemos que el vértice va a estar en la abcisa. ¿Qué hacemos ahora para hallar el valor de la ordenada?
- A3 Hallarlo, sustituyendo X por 0 en la ecuación.
- 14 P. Muy bien, Gema. Lo hacemos y ¿qué nos da, Gema?
- $$Y = 2x0^2 + 8 = 8.$$
- 15 P. Muy bien. Ya tenemos el vértice de la parábola. Son los puntos (0, 8). ¿Qué tenemos que hacer ahora? Vamos a dar a la X cualquier valor distinto de 0. Por ejemplo, podemos hacer X = 1 y X = 2. ¿Cuánto vale la Y?
- A4
$$Y = 2x1^2 + 8 = 10.$$

$$Y = 2x2^2 + 8 = 16.$$
- 16 P. ¿Y si los valores de X fueran -1 y -2?
- A4 Los de Y serían los mismos.
- 17 P. Exacto, porque la parábola es simétrica. Entonces, tenemos el vértice y cuatro puntos, simétricos dos a dos, con los que podemos ya representar la función.
Bueno, resumiendo. Tenemos dos tipos de funciones. Las funciones a las que corresponde una línea recta, en las que la X está elevada a la potencia 1, y las funciones que se representan mediante una parábola, en las que la X está elevada al cuadrado.
Vamos ahora a hacer ejercicios. ¿Quien quiere salir a la pizarra? ... Venga que no me como a nadie... que no soy una bruja -eso creo- (risas). ¿Julia? (Ha levantado la mano). Vale. Haz este ejercicio:
Dada la función $y = x^2 - 4x + 3$, a) Representar gráficamente la función y b) Hallar los puntos de intersección con los ejes de coordenadas.
- A5 (No se la entiende).
- 18 P. Julia, habla más alto para que te oigan todos.
- A5 Pues... Hay que buscar el vértice... Entonces...

$$X = -B / 2A = -4 / 2 = -2.$$
- 19 P. ¿Estás segura? ¿Cuál es el valor de B?
- A5 ... Cuatro, ¡Ay! No. Menos cuatro. Entonces:

$$X = -B / 2A = 4 / 2 = 2.$$
- 20 P. Ya veis lo fácil que equivocarse si no se presta atención a los signos. Continúa, Julia.
- A5 La Y del vértice será:

$$Y = 2^2 - 8 + 3 = -1$$
Tenemos ya los puntos del vértice (2, -1). Ahora...
(Queda un rato pensativa, se oyen murmullos).
- 21 P. Venga, dejad que piense... ¿Qué hemos dicho que había que hacer?
- A5 Dar valores a la X y a la Y.
- 22 P. Bien, dar valores a la X y hallar los valores correspondientes de la Y. ¿Entonces?

- A5 (Hace una tabla)
- | | | | | | | | |
|---|----|---|---|----|---|---|---|
| X | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Y | 8 | 3 | 0 | -1 | 0 | 3 | 8 |
- 23 P. Bastaba con cinco valores, pero he dejado que Julia pusiera más para que veáis que los valores de Y son simétricos. ¿Puedes dibujar la función?
- A5 (Dibuja los ejes, pone los puntos correctamente y dibuja la parábola)
- 24 P. Muy bien Julia. ¿Quién sabe cómo responder ahora a la segunda cuestión?
- A6 Se puede mirar en el dibujo.
- 25 P. Sí, pero no está hecho con precisión y nos podemos equivocar. A ver, otro método más preciso.
- A7 ¿Se puede hacer igualando a cero la ecuación?
- 26 P. Vas por buen camino... ¡Silencio, que luego llega el examen y hacéis mal las cosas más sencillas!... ¿Si hacemos que la Y valga cero, qué pasará?
- A7 Que las dos soluciones de la ecuación serán los puntos en que la curva corte al eje horizontal...
- 27 P. Exacto ¿Vais siguiendo? Serán los puntos en que la parábola corte al eje de abscisas, muy bien, Anabel.
- ¿Y el punto de corte del eje de ordenadas?
- A7 Basta con hacer $X=0$. Es 3.
- 28 P. Muy bien, se hace como ha explicado Anabel. Pero en este caso era mucho más fácil, ya que al dar valores, ya teníamos la respuesta.
- ¿Veis lo fácil que es? Vamos a hacer más problemas. A ver, alguno de los que nunca salen...
- (La clase continúa siguiendo el mismo esquema).*

6. VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR.

Materiales para prácticas.

© Jesús Alonso Tapia, 2005

Si tras pedirles a los profesores de un colegio que te faciliten las tareas de evaluación que ponen a sus alumnos te encuentras con pruebas como las que se incluyen a continuación,

a) ¿Qué valoración deberías hacer de cada una de las tareas y la evaluación en su conjunto teniendo en cuenta los criterios vistos en clase?

b) ¿Qué tendrías que decirles, si es que tuvieras que decirles algo, para mejorar sistema de evaluación con vistas a identificar el origen de las dificultades de sus alumnos?

Guión para el análisis del procedimiento de evaluación utilizado por el profesor

2. *Tipo y amplitud de objetivos evaluados, y criterio de conocimiento utilizado.*

a) ¿Qué tipo de objetivos permite evaluar? ¿Por qué pienso así? (¿Qué pregunta o tarea evalúa cada uno de ellos?).

b) ¿Las tareas o preguntas propuestas por el profesor cubren adecuadamente el conjunto de objetivos perseguidos? ¿Cuáles están presentes y cuáles faltan?

c) ¿Qué criterio de conocimiento utiliza básicamente? (Recuerdo, razonamiento, uso del conocimiento para resolver problemas...).

3. *Adecuación del diseño de las tareas y su ubicación en el contexto del procedimiento de evaluación.*

a) ¿Facilita la percepción de la utilidad de conseguir los objetivos evaluados?

b) ¿Facilita la retroalimentación al alumno indicándole no sólo en qué falla sino también por qué?

c) ¿Posibilita que la retroalimentación sea regular?

4º ESO GEOGRAFÍA EXAMEN 1: Primera evaluación.

Pon el número correspondiente a la respuesta correcta en el círculo situado a la izquierda de cada pregunta.

- Es una fuente del pasado de la demografía:
1) Los censos. 2) Testimonio de historiadores. 3) La Etnología. 4) El registro civil.
- Relacionas los efectivos de la población con:
1) Los fuegos. 2) Los censos. 3) Conferencias mundiales de población. 4) Pirámides de edades.
- Los recursos de un país crecen:
1) En progresión geométrica. 2) En progresión aritmética. 3) En forma de pirámide. 4) Tienden al crecimiento cero.
- Tasa de crecimiento moderada de natalidad:
1) 5 a 20% 2) 20 a 25% 3) 20 a 30% 4) 30 a 40%
- Es una tasa de mortalidad media:
1) 5 a 10% 2) 10 a 15% 3) 10 a 20% 4) 15 a 20% 5) 20 a 30%
- Relacionas la edad en la estructura profesional con:
1) Conocer la tendencia, grupos activos. 2) Esperanza de vida. 3) Política natalista.
- Al disminuir la mortalidad infantil:
1) Aumenta la esperanza de vida. 2) Disminuye la fecundidad. 3) Se hace el país viejo. 4) Es crecimiento positivo. 5) Disminuye la natalidad.
- Media ideal de tasa de fecundidad:
1) 4 a 7 2) 1,1 3) 2,1 4) 1 a 2
- Poca latitud sería:
1) Poca esperanza de vida. 2) Zona poco apropiada para población. 3) Zona de mucha población. 4) No influye en la población.
- Recuento de hogares lo asocias a:
1) 4 ó 5 personas por familia. 2) Disposición del Concilio de Trento. 3) Censo.
- Enfermedad del sueño:
1) Tiene solución médica. 2) No tiene solución médica. 3) Es lo mismo que malaria. 4) Inmuniza a quien la ha padecido.
- La planificación familiar es:
1) Un factor religioso. 2) Un factor político. 3) Un factor económico. 4) Un factor histórico.
- Países desarrollados:
1) Padecen subalimentación. 2) Tienen pirámide de base ancha. 3) Llevan crecimiento rápido. 4) Padecen neurosis, alcoholismo...
- País viejo:
1) Tiene muchos parados. 2) 15% de la población con más de 65 años. 3) Pirámide con base ancha. 4) Tasa de parados del 20%.
- Población parada:
1) De 0 a 15 años. 2) Mayores de 65 años. 3) Tiene el índice 4% en países desarrollados. 4) Estudiantes y jubilados.
- El crecimiento natural:
1) Tiene en cuenta las migraciones. 2) No tiene en cuenta las migraciones. 3) Tiene la tasa del 2,1.
- El nivel cultural:
1) Influye inversamente en la natalidad. 2) No influye en la natalidad. 3) Influye en la fecundidad.
- Fiebre amarilla:
1) Se produce en África. 2) Se da en el Mediterráneo. 3) No tiene tratamiento. 4. Se produce en las Antillas.
- Censo:
1) Anota el sexo y la edad. 2) Anota los nacimientos. 3) Registra los bautizos. 4) Recoge las migraciones.
- Etnología:
1) Es fuente del pasado. 2) Estudia la cultura de los pueblos primitivos. 3) Estudia lengua, raza y religión. 4) Es la demografía.
- Área de San Francisco:
1) Concentración de población. 2) Poca población. 3) Superpoblación. 4) Migraciones.
- Los divorcios:
1) Influyen positivamente en la natalidad. 2) No influyen en la natalidad. 3) Influyen negativamente en la natalidad.
- El sector primario:
1) Se ocupa de la pesca. 2) Se ocupa de la minería. 3) Tiene población joven.
- El trabajo de la mujer:
1) Influye negativamente en la natalidad. 2) No influye en la natalidad. 3) Suele tener familias más numerosas.
- El sector primario en países desarrollados ocupa, de la población activa:
1) El 35% 2) el 65% 3) El 10% 4) Del 20 al 30%
- Superpoblación:
1) Produce miseria en un país. 2) Es mucha población. 3) Indica muchos recursos. 4. Población vieja.
- Sector secundario:
1) Se ocupa de pesca y forestal. 2) Es un país joven. 3) Realiza productos elaborados. 4) Población de 16 a 65 años.
- Política natalista:
1) Se da en países tercermundistas. 2) Limita la natalidad. 3) Favorece la natalidad. 4) Es la planificación familiar.
- País maduro:
1) Pirámide en campana. 2) Pirámide en torre. 3) País con recursos. 4) Es del sector terciario.
- País viejo:
1) Pirámide en campana. 2) Pirámide invertida. 3) Tiene población parada. 4) Es un país con subpoblación.

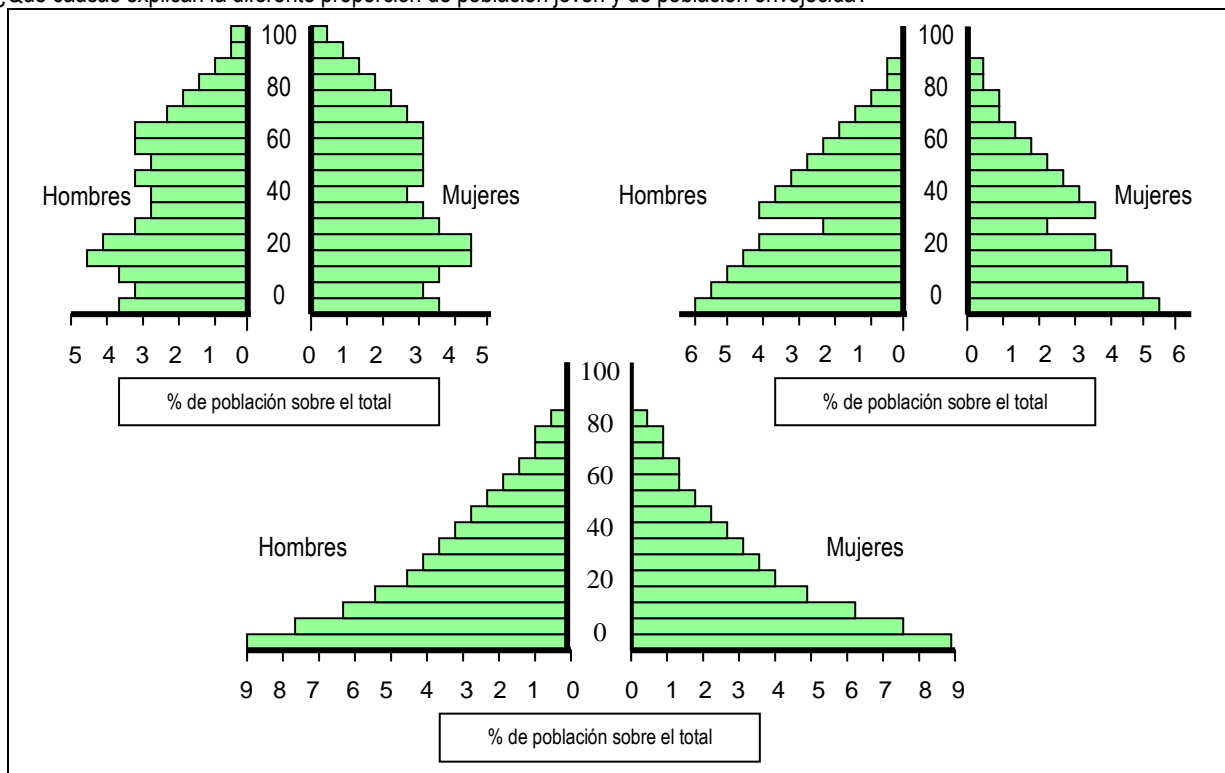
1º ESO. Asignatura: CIENCIAS SOCIALES. Tema: EL CONTINENTE AMERICANO.

1. Semejanzas y diferencias que encuentras entre los aspectos físicos de América del Norte y América del Sur.
2. ¿Existen los mismos tipos de clima a lo largo de las Montañas rocosas y de la Cordillera de los Andes? ¿Por qué?
3. Elabora un climograma con la tabla siguiente y señala el tipo de clima al que corresponde, justificando por qué.

	Enero	Feb.	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Octub.	Nov.	Dic.
T.º C	23.5	23	21	17	13	9.5	10	11	13	15	19	22
P. mm.	78	71	109	89	76	61	55	61	78	86	84	99

4. Las pirámides que tienes a continuación corresponden a tres países del continente americano. Fíjate en ellas y responde a las siguientes preguntas.

- a) ¿Cuál de ellas corresponde a un país joven? ¿Por qué?
- b) ¿Qué causas explican la diferente proporción de población joven y de población envejecida?



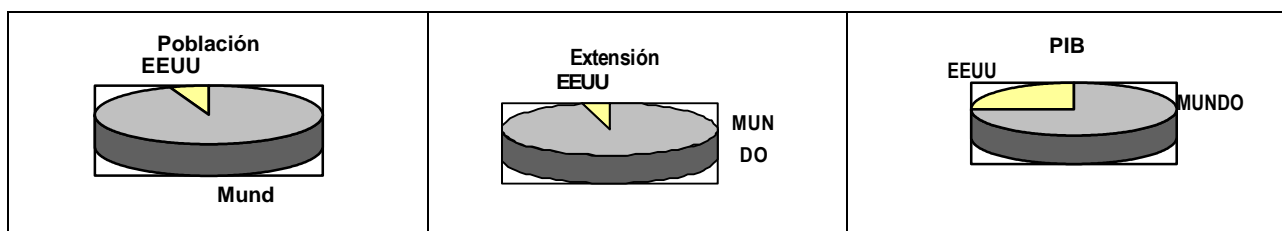
5. Lee atentamente el párrafo que se incluye, referido a la propiedad de las explotaciones en América Latina y responde:

- 1) ¿A qué América es más probable que se refieran este tipo de datos?
- 2) ¿Qué conclusiones económicas y sociales se pueden sacar?

Estadísticas dadas a conocer a principios de los años 80 informan que el 2% de los propietarios agrícolas poseen el 47% de las tierras. En el otro extremo se encuentra un gran número de pequeñas explotaciones campesinas, alrededor de las cuales se agrupa el 70% de la población dedicada a la agricultura, y que controlan sólo el 5% de la superficie agrícola.

6. Fijándote en los datos de los siguientes gráficos puedes ver que la proporción entre la población y la extensión de Estados Unidos, en relación con el resto del mundo, es bastante parecida. En cambio, hay una desproporción considerable cuando se trata del Producto Nacional Bruto.

- a) ¿Qué significa esta desproporción? b) ¿Qué causas pueden explicar este desequilibrio?



1º de Bachillerato LITERATURA Examen correspondiente a la primera evaluación.

EXAMEN 1. Relaciona A y B, y escribe el número de B en el recuadro correspondiente de la columna A

A	B
Diéresis	1. Obra de teatro de ambiente popular y picaresco.
Poema	2. Rima: a b a b
Cuarteta	3. Composición poética de tema noble y elevado.
Lira	4. Separa sílabas que forman un diptongo.
Sextilla	5. Emplea palabras de sonido semejante.
Estancia	6. Obra dramática de carácter alegórico- religioso
Estrofa manriqueña	7. Rima: a b a b e e
Estrofa	8. Poema que relata el encuentro: caballero y pastora.
Sinéresis	9. Agrupación de versos según un modelo.
Redondilla	10. Conjunto de versos que constituyen la obra.
Égloga	11. Emplear palabras innecesarias.
Sainete	12. Composición poética pastoril de tema amoroso.
Epigrama	13. Rima: a b c a b c
Farsa	14. Uso de palabras de doble sentido.
Serranilla	15. Poema que relata hechos históricos y memorables.
Epopéya	16. Omitir elementos de la oración, se sobreentiende.
Oda	17. Poema breve, gracioso y satírico.
Sátira	18. Estrofa de número limitado de versos de 7 y 11 sílabas.
Oratoria	19. Oposición de dos ideas o palabras contrarias
Auto Sacramental	20. Trata de persuadir por medio de la palabra
Antítesis	21. Unir dos vocales que no forman diptongo.
Anáfora	22. Supresión de conjunciones.
Asíndeton	23. Contraposición aparente de expresiones o frases.
Paronomasia	24. Rima: a b b a
Paradoja	25. Repetir palabras al comienzo de frase o verso.
Equívoco	26. Obra de teatro de tono cómico-satírico.
Etopeya	27. Estrofa con número indeterminado de versos de 7 y 11 sílabas.
Pleonasma	28. No acabar la frase porque se entiende la idea.
Elipsis	29. Poema que ridiculiza vicios y errores humanos.
Reticencia	30. Descripción de cualidades morales, carácter...

EXAMEN 2.

(Quién hubiese tal ventura
sobre las aguas del mar,
como hubo el conde Arnaldos
la mañana de San Juan!
5 Con un falcón en la mano
la caza iba a cazar;
vio venir a una galera
que a tierra quiere llegar.
Las velas traía de seda,
10 la ejarcia de un cendal;
marinero que la manda
diciendo viene un cantar
que la mar hacía en calma,
los vientos hace amainar;
15 los peces que andan n'el hondo
arriba los hace andar;
las aves que andan volando
n'el mástil las faz posar.
Allí fabló el conde Arnaldos,
20 bien oiréis lo que dirá:
-Por Dios te ruego, marinero,
dígame ora ese cantar.
Respondióle el marinero,
tal respuesta le fue a dar:
25 -Yo no digo esta canción
sino a quien conmigo va.

ejarcia = jarcia.
cendal = tela delgada y finísima.
faz = apócope de face = hace.
ora = ahora.

CUESTIONES:

1. Resume brevemente -entre 4 y 6 líneas- el contenido de este texto.
2. Especifica a qué género literario pertenece este texto y señala los rasgos del texto que lo definen como tal.
3. Analiza la estructura métrica que presenta el texto.
4. Sitúa el texto en su época basándote en los elementos lingüísticos, morfosintácticos y semánticos que aparecen en el mismo.
5. Descubre las figuras estilísticas que hay en este texto, clasificándolas por planos: fónico, morfológico y semántico.

Haz un ESQUEMA de géneros, obras y autores del Renacimiento Español.

1º ESO. Asignatura: Ciencias Naturales. Tema: Las plantas.

1. Enumera las tres funciones vitales de las plantas.
2. Escribe las tres partes en que se divide una planta explicando brevemente la función de cada una.
3. ¿Qué es la fotosíntesis? ¿Qué sustancias recoge una planta para realizarla? ¿Dónde la realizan? ¿Cuándo la realiza? ¿Qué desprende en ese proceso?
4. De los siguientes nombres subraya los que corresponden a órganos sexuales de una planta.
Cáliz – corola – pistilos – pedúnculo floral – estambres – pétalos – sépalos
5. ¿Qué son plantas angiospermas? ¿Qué son plantas gimnospermas?
6. Indica qué tienen en común y en qué se diferencian los musgos y los helechos.
7. De las siguientes plantas rodea con un círculo las que no tienen flores:
Helecho, cola de caballo, musgo, haya, ciprés, guisante, cerezo, trigo.

*

3º ESO. Acción geológica de los agentes internos y externos del planeta.

- 1) Identifica la roca utilizando la clave.
- 2) Construye frases ciertas con las siguientes palabras:
 - a) nivel freático, acuífero, roca impermeable, poros
 - b) modelado kárstico, carbonatación, simas, caliza
- 3) Pon los nombres correspondientes a los números.
¿Cómo será esa costa cuando el mar haya realizado su acción geológica?
- 4) Acción geológica del viento. Distribución de los materiales en los desiertos.
- 5) Diferencias y semejanzas entre rocas plutónicas y rocas volcánicas.
- 6) Define:
 - a) Metamorfismo de contacto:
 - b) Esquisto:
 - c) Hipocentro:
 - d) Piroclasto:
- 7) Completa el siguiente párrafo:

Si clasificamos las capas de la tierra según los materiales que encontramos en ella, la capa más superficial es _____, que puede ser _____ y _____.
La capa que se encuentra debajo de ésta es _____, que es sólida y llega hasta los 2900 Km. de profundidad. La capa más interna es _____ formado de _____.
Y que se encuentra en estado _____. La estructura de la tierra según el comportamiento de los materiales está constituida por _____, capa sólida y _____.
Y la _____, capa _____ y plástica.

- 8) En el siguiente dibujo pon los números que correspondan:
 - 1- Dorsall
 - 2- Zona de subducción
 - 3- Fosa
 - 4- Orógeno
 - 5- Sismicidad
 - 6- Vulcanismo

1º ESO Control de Ciencias de la Naturaleza

1. En una zona montañosa hay un lago en el que desembocan varias torrenteras. Si examinas el terreno que forma el fondo del lago, ¿qué tipo de roca te encontrarías? Razona tu respuesta.
2. Razona si son posibles las siguientes transformaciones:
 - a.- Una roca sedimentaria se convierte en una roca metamórfica
 - b.- Una roca metamórfica se transforma en una roca sedimentaria
 - c.- Un magma se transforma en una roca sedimentaria
 - d.- Una roca magmática se convierte en una roca sedimentaria
3. ¿Qué tipo de roca es?:

Conglomerado		Pizarra	
Piedra pómez		Granito	
Carbón		Yeso	
Arcilla		Basalto	
Caliza		Mármol	

4. Haz un esquema relacionando estas palabras:
Tipos de rocas, magmáticas, origen orgánico, sedimentarias, origen químico, metamórficas, detríticas, volcánicas, plutónicas-filonianas.
5. Haz una redacción explicando por qué te parece que es importante estudiar las rocas y los minerales.
(10 líneas como mínimo)

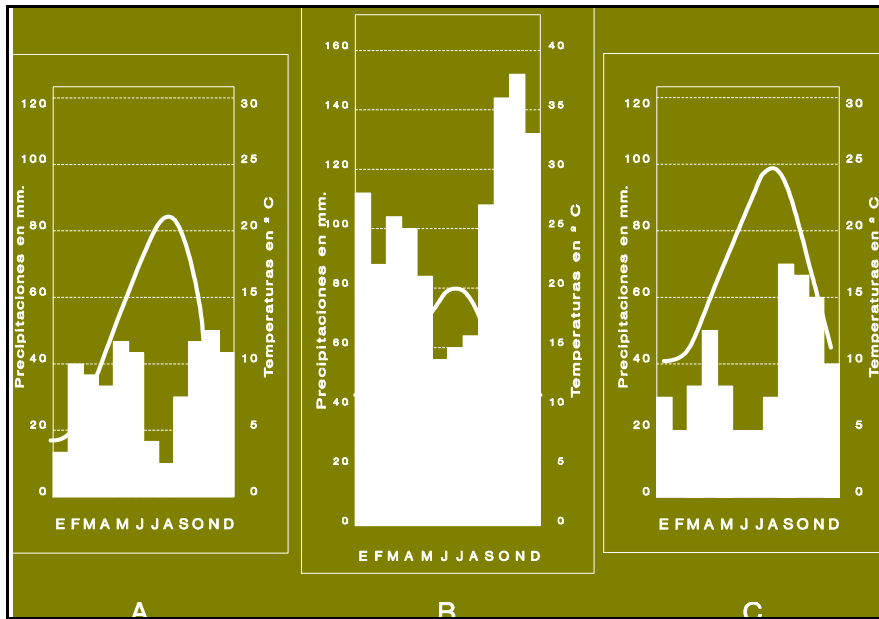
6º de PRIMARIA Asignatura: CIENCIAS SOCIALES Tema: LOS CLIMAS DE ESPAÑA

Examen planteado por un profesor.

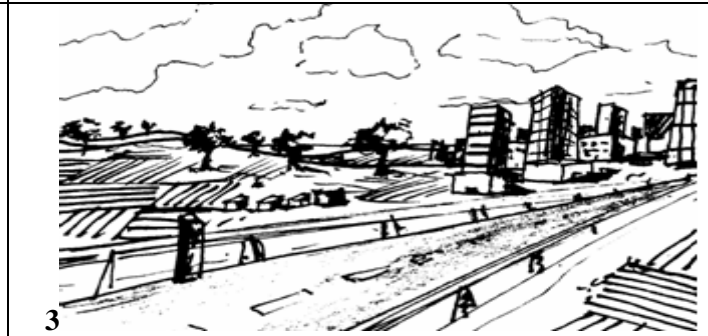
1. a) Señala con lápiz las zonas en que se dan los principales climas que se dan en la Península Ibérica
b) Indica cuál es el clima que se da en cada zona y en qué consiste.
2. Observa el climograma que se presenta (el examen lo incluía) y señala cuál de las frases siguientes es correcta:
 - a) El mes de noviembre es el más lluvioso y en julio se superan los 25° C.
 - b) En mayo se superan los 40 mm. de lluvia y Enero es el mes más frío.
 - c) En febrero hay 40 mm. de lluvia y su temperatura media es de 20°C.



3. Observa los climogramas y los paisajes, siguientes y rodea con un círculo la respuesta en que la que se correspondan con cada tipo de clima, según el siguiente orden: Oceánico-Mediterráneo-Continental.



a) 1C-2B-3A
 b) 1B-2C-3A
 c) 1B-3C-2A



4. Rodea con un círculo la frase correcta. Luego explica por qué no son correctas las otras dos.

- a) En el clima mediterráneo las temperaturas son suaves, abundan los pinos y algunos ríos se secan en verano.
- b) En el clima oceánico las temperaturas son extremas, llueve poco en verano y abundan las hayas y robles.
- c) En el clima continental las temperaturas apenas varían, llueve poco en verano y abundan las encinas.

5. Lee el texto siguiente y responde a las siguientes preguntas:

- a) De acuerdo con el autor, ¿qué hace falta para que podamos decir que una zona es un desierto?
- b) De acuerdo con el autor, ¿cuáles son las causas del clima desértico?

El término “desierto” se aplica a regiones áridas de la Tierra con escasez o carencia de precipitaciones, poca o nula vegetación y limitada ocupación humana. Tradicionalmente el término desierto alude a un área cuya precipitación media anual es inferior a 250 mm y donde, en la mayoría de los casos, la evaporación excede a la precipitación como resultado de una temperatura media alta. Debido a la falta de humedad en el suelo y en la atmósfera, los rayos del Sol inciden con fuerza. Las temperaturas durante el día pueden alcanzar los 55 °C a la sombra; durante la noche, el suelo del desierto irradia el calor a la atmósfera y las temperaturas pueden descender hasta el punto de congelación

EXAMEN Tema 7: LENGUAJE ALGEBRÁICO- ECUACIONES – 2º ESO

1. Resuelve las siguientes ecuaciones (5 puntos):

- a) $2x + 1 = x + 5$
- b) $X - 5 = 27 + 7$
- c) $2x/3 + 5 = (x+1)/6$
- d) $(1-x)/2 = 3 + x$
- e) $(x + 5)(2x - 1) = 0$
- f) $3x^2 - 10 = 2$
- g) $x^2 + 2x = 0$
- h) $x^2 + 9 = 0$
- i) $x^2 - 7x + 10 = 0$
- j) $x^2 + 4 = 4x$

2. El perímetro de un triángulo isósceles es de 125 cm. El lado desigual del triángulo es la mitad de cada uno de los dos lados iguales. Halla la longitud de cada uno de los lados del triángulo (1,25 puntos)

3. En una granja hay gallinas y conejos. En total hay 80 cabezas y 260 patas. ¿Cuántas gallinas y conejos hay en la granja? (1,25 puntos)

4. Laura tiene 30 años menos que su padre y este tiene el cuádruplo de los años de su hija. Halla la edad de cada uno. (1,25 puntos)

5. Halla cuánto mide el lado de un cuadrado si el doble de su área es 18 cm^2 . (1,25 puntos).

4º ESO Sociales Grecia

TEMA 4: Examen de Grecia, una civilización para la cultura y el arte.

1. Características más importantes del periodo Clásico.
2. Compara cómo era la organización de la sociedad ateniense respecto a la sociedad espartana.
3. Describe como era la organización política de la sociedad espartana.
4. Nombra los personajes más destacados de las ciencias y la cultura griegas.
5. Enumera las características de la arquitectura griega.

2º ESO - EXAMEN DE SOCIALES: El feudalismo.

Nombre: N° Curso:

- 1.- ¿Cuáles eran los estamentos privilegiados?
- 2.- ¿Qué estamento era el más numeroso y a qué se dedicaba?
- 3.- ¿Qué poderes tenía el rey en su reino?
- 4.- ¿Cómo se educaba un caballero?
- 5.- ¿Qué impuestos pagaban los campesinos?
- 6.- COMPLETA:
El % de los europeos eran campesinos.
Su vida era muy
La mayoría era
Sus casas se hacían con
Su economía era pues producían todo lo que consumían.
Sus herramientas eran
- 7.- EXPLICA qué era la rotación bianual y para qué se hacía.
- 8.- VOCABULARIO:
 - Investidura:
 - Torneo
 - Paz de Dios
 - Consejo Real
 - Manso

Examen Sociales. 2º ESO. Tema La Sociedad

- 1.- Define: *familia, cultura, sociedad multicultural, desarrollo, jerarquía.*
- 2.- Lee el texto y responde luego a las cuestiones:
"El hombre que vive en una sociedad tecnológica suele tener un sentimiento de superioridad respecto a los que viven en sociedades menos avanzadas. Pero la soberbia del urbanícela olvida la naturaleza en su modo de vivir tecnológico. Un síntoma de que la seguridad de la cultura urbana y técnica se resquebraja puede ser esa aspiración de vivir más en contacto con la naturaleza."
 - A. ¿Cuáles son las características de la sociedad tecnológica y la sociedad primitiva? ¿En cuál de estos grupos encuadrarías tu propio entorno social? ¿En qué te basas para afirmarlo?
 - B. ¿A qué se refiere el texto cuando dice que el urbanícela se ha olvidado de la naturaleza?
- 3.- Responde a las siguientes frases diciendo si son verdaderas o falsas, justificando las respuestas:
 - a) Los seres humanos vivimos mejor solos que en sociedad.
 - b) Nuestro estilo de vida y forma de pensar se explican en gran medida por la sociedad y el grupo social al que pertenecemos.
 - c) Una revolución supone un cambio profundo en las estructuras económicas, sociales y políticas.
 - d) La marginación social y la pobreza suelen ir unidas.
 - e) La estratificación social se da en pocas sociedades actuales.
- 4.- Explica todo lo que sepas sobre la diversidad cultural de los grupos humanos (apartado nº 5 del libro).
- 5.- Explica cómo son tus relaciones humanas en tu entorno social y familiar (mínimo diez líneas)

6º de Primaria: Conocimiento del Medio y Matemáticas

Una profesora te remite a un alumno de 6º de Primaria porque observa que no progresa y, de seguir así, no podrá pasar a la etapa siguiente. Como primer paso para la evaluación psicopedagógica, le pides que te facilite información sobre los tipos de tareas que utiliza como criterio para valorar la falta de progreso del alumno. La profesora te proporciona las preguntas de los controles siguientes, señalando que reflejan los tipos de tareas habituales en los que el alumno fracasa, y que suele poner un control cada 15 días. Examina con detenimiento las tareas del control y di, a la luz de las ideas expuestas en clase, si es adecuada o no la forma de plantearlo, explicando por qué.

Control: Conocimiento del Medio: (Cada pregunta vale dos puntos, excepto la 1 y la 4, que valen 1).

1. Completa: Los _____ miden la intensidad de los seísmos dibujando unas gráficas que se llaman _____.
2. ¿En qué consiste la triple labor de los agentes geológicos externos?
3. ¿Qué relación hay entre la latitud y la temperatura?
4. La atmósfera es la capa de aire que envuelve la Tierra. ¿Cuáles son los componentes de este aire?
5. Enumera las distintas zonas climáticas de la Tierra.
6. ¿Cómo se determina la hora solar de cualquier lugar de la Tierra?

Control: Matemáticas.

1. Resuelve:

$$3\frac{9}{8} - 5\frac{27}{40} = ?$$

2. Resuelve:

$$\left(\frac{5}{6} - \frac{2}{3}\right) + \left(\frac{3}{4} - \frac{5}{9}\right) = ?$$

3. Simplifica de dos formas:

$$\frac{90720}{60480} = ?$$

4. Un profesor ha corregido $\frac{2}{5}$ de los exámenes con rotulador rojo y $\frac{1}{4}$ con bolígrafo azul. Si todavía le quedan por corregir 42 exámenes, ¿cuántos tenía que corregir en total?
5. Una parcela tiene la forma de un trapecio cuyas bases miden, respectivamente, 20,5 m. y 160 dm. ¿Cuántas hectáreas mide la parcela?

7. Problemas de conducta y relación social.

Documentos para apoyo de clase y para prácticas.

© Jesús Alonso Tapia (2007)

Caso 1.

El profesor, en una de las clases de Conocimiento del Medio, propone a los alumnos la realización de un trabajo en grupo, actuando como sigue:

P:..."Bien, chicos. Como os dije al comienzo de la segunda evaluación -antes de empezar el bloque de lecciones sobre la Geografía de nuestra Comunidad Autónoma que hemos terminado ayer-, vais a realizar un trabajo por grupos de 4 ó 5 personas como mucho. Vosotros mismos los vais a formar. Nadie puede hacer el trabajo solo. Tal y como os señalé, este trabajo contará la mitad de la evaluación. La otra mitad será un pequeño ejercicio escrito de manera que lo que cada uno sabe individualmente también tenga reflejo en las notas. Tengo una serie de temas para el trabajo que se sortearán una vez que tengáis formados los grupos, de modo que cada grupo tendrá un tema diferente. Los 7 temas -referidos todos ellos a nuestra Comunidad Autónoma- servirán para profundizar un poco en el conocimiento muy por encima que hemos hecho de nuestra región, aunque no hace falta que os extendáis demasiado. Dichos temas son...

(Se incluyen un total de 7 temas).

A continuación formad los grupos, nombráis un portavoz que me dirá los componentes del grupo y participará en el sorteo de los temas".

Los alumnos forman los equipos. Cuatro de ellos que no consiguen integrarse en principio en ningún grupo, acaban formando uno de modo circunstancial. Los niños son: Lucía (L), Jacobo (J), Manuel (M) y Sonia (S). A continuación intentan nombrar un portavoz, tal y como todos los grupos están haciendo.

J.: "¡Qué fastidio! Este grupo no me gusta para nada. Preferiría estar con otros."

L.: "Pues no sé de qué te quejas. Siempre estás protestando y refunfuñando. ¿Es que no sabes hacer otra cosa?"

J.: "Tú cállate, que siempre estás diciendo tonterías. Eres una estúpida".

L.: "No tienes ningún derecho a insultarme. Vete a la mierda".

El profesor, dado que todos los grupos están hablando para elegir a los portavoces y hay ruido en la clase, no se entera de la situación. En ese momento dice a la clase.

P.: "No os alarguéis demasiado eligiendo portavoz. El portavoz sólo va a ser representante a la hora de resolver pequeños asuntos como el tema del trabajo. No es ningún jefe. En un par de minutos quiero que lo tengáis elegido".

M.: "Mejor será que elijamos rápidamente al portavoz, si no el profesor nos va a llamar la atención. Si dejáis de reñir a lo mejor conseguimos hacerlo".

S.: "Yo creo que es lo mejor. A mi me gustaría serlo".

J.: "Lo que faltaba. Encima que me toca estar con quien no quiero, tener que aguantar de portavoz una niña que siempre está haciendo la pelota. ¿Qué quieres, que te vea el profe de portavoz?"

S.: "No soy ninguna pelota".

L.: "Pues te tendrás que aguantar. ¿Qué tienes contra las niñas?. ¿Te crees que a nosotros nos apetece estar contigo?"

M.: "¿Por qué no dejáis de discutir? Los demás equipos ya han elegido al portavoz y están yendo a decirlo al profesor. ¿Por qué no hacemos un sorteo?"

S/L: "Vale".

J.: "Pues no me da la gana. Yo quiero ser el portavoz".

S/L/M: "Es lo que prefiere la mayoría, así que te aguantas".

Realizado el sorteo, en el que no participa Jacobo, sale Sonia elegida. Va a la mesa del profesor, da su nombre y coge la papeleta con el tema que les toca. Vuelve al equipo. Como ya es la hora de salir, les dice rápidamente el tema que ha tocado y se van. Bajando hacia el patio Jacobo protesta y se mete con Sonia porque no le gusta el tema y echa la culpa a ella. Sonia y Lucía le dicen que se aguante y que no lo haga si no quiere, a ver si suspende. Jacobo pega una patada a Sonia, quien rompe a llorar. Lucía y Jacobo se pelean. Manuel sube corriendo a avisar al profesor, quien hasta ese momento no se había dado cuenta de la situación porque estaba distraído con el barullo de los grupos al hablar, con atenderlos y con sortear el tema con cada portavoz que iba llegando. Cuando llega el profesor Jacobo y Lucía estaban tirándose de los pelos y con señales de arañazos

Caso 2.

1.

Profesor: Tenéis que hacer un trabajo sobre las causas del racismo y la xenofobia y las formas de combatir estas actitudes. El objetivo del trabajo es a) identificar las situaciones en donde es probable que surjan comportamientos racistas y xenófobos b) identificar las formas de comportamiento en las que se suelen manifestar tales actitudes; c) identificar las razones que influyen en las mismas; y d) tratar de averiguar qué diferencia en sus modos de pensar y sentir a las personas xenófobas de las que no lo son. El resultado del trabajo podéis presentarlo en un mural que haga pensar a vuestros compañeros.

Soledad: ¿Podemos hacer el trabajo en grupo?

Profesor: Sí. Podéis trabajar en grupos de seis.

Soledad: Vale. (Busca enseguida dos compañeras con las que se lleva muy bien). Lo vamos a pasar chupi- dice a una de ellas. (Luego se juntan otros tres compañeros).

2..... (Se reúnen para hacer el trabajo)

Teo: Tenemos que hacer el mural. ¿Por dónde empezamos?

Ramón: Bueno. No vamos a complicarnos la vida. Discutimos las ideas y después que uno las escriba. Lo puedes hacer tú, Yamina, que tienes ordenador.

Yamina: De eso nada, que si luego sale algo mal las culpas son para mí.

Ramón: No te pongas así. Yo creo que es lo mejor.

Noelia: No vamos a discutir por eso. ¿Empezamos?

Teo: El profe quiere digamos nuestro punto de vista...

Ramón: (Cortándole) Yo creo que lo que hay que hacer está claro. Ponemos cada uno lo que pensamos y ya está.

Noelia: ¡Qué prisa tienes por terminar! Tenemos que escuchar lo que piensa cada uno. Todos tenemos derecho a discutir nuestras ideas.

Teo: Noelia tiene razón. El trabajo no tiene que ser un puñado de ideas sueltas. Es mejor que razonemos lo que vayamos a poner.

Andrés: Eso. No podemos hacer una chapuza. Quedaríamos fatal.

Yamina: ¡Qué aburrimiento! ¿Vamos a tardar mucho?

Ramón: No sé por qué os ponéis así. Nadie ha dicho que tenga que ser una chapuza. Pero dad ideas.

Soledad: Ya irán saliendo. Pero no quieras imponernos tu punto de vista.

Teo: Si os parece, podemos ir hablando por turno, dando cada uno nuestra opinión.

Ramón: Vale. Comienza tú.

Teo: Bueno, vale...

3 (Durante el trabajo se produce la siguiente interacción):

Teo: Yo lo único que veo es que cada vez hay por la calle más moros y negros, pero no veo que hagan nada malo. Tratan de vender sus cosas...

Soledad: Sí, y también trabajan de albañiles. Donde yo vivo hay muchos.

Andrés: (Con aire de suficiencia) Ya, y también quitan puestos de trabajo.

Noelia: Yo creo que no, porque hacen trabajos que nadie quiere hacer.

Andrés: (En el mismo tono) Si fuera así, nadie les tendría manía. Y ya ves. Además, venden y no pagan impuestos, y eso perjudica a las tiendas. Y si no, que se lo digan a mi tío.

Soledad: A mí me parece que eso es egoísmo. Tu tío no se va a arruinar porque venda dos pañuelos menos.

Noelia: Yo creo que los dos tenéis parte de razón. No hay por qué meterse con ellos, porque sólo tratan de ganarse la vida, pero tal vez deban hacerlo donde no molesten y pagar impuestos municipales igual que la gente de los mercados ambulantes.

Soledad: A mí me gusta ver lo que venden y hablar con ellos. A veces tienen cosas curiosas. Yo creo que son gente maja que tiene problemas y hay que ayudarles.

Teo: Sí, pero fijaros que hay gente que les tiene miedo y no se acerca a donde están ellos. Piensan que son unos ladrones y que ensucian las calles. ¿Qué pensáis de esto?

Ramón: ¿Veis? Si es mejor lo que yo digo: decimos que hay distintos puntos de vista, anotamos el de cada uno y ya está. Así no avanzamos.

Teo: Pues yo creo que hemos avanzado. Tenemos algunos ejemplos de lo que hacen los inmigrantes, hemos opinado sobre si hay razones para tenerles manía o no, podemos buscar otras razones y tratar de ver si están justificadas o no. Todas las opiniones no son igualmente válidas. depende de los hechos...

Noelia: Además, es importante que hablemos todos. ¿Tú que piensas? (Dirigiéndose a Ramón).

Yamina: (Con gesto de fastidio) ¿Os vais a tirar discutiendo toda la tarde?

4. (Tras un rato de discusión, deciden hacer un mural en tres partes. La primera, en tres columnas, debe incluir en la primera columna diversas fotos bajo el encabezado "Usted se encuentra con gente así"; y en la segunda y tercera columnas, comics que ilustren formas de actuación xenófobas y no xenófobas en las situaciones referidas, bajo el encabezado: "¿Cómo actúa usted?". Debajo de las tres columnas, deciden que vaya una frase y una pregunta: "Ponga su foto en aquí (señalando las situaciones de la primera columna). ¿Qué pensaría y sentiría si le tratasen como usted ha respondido? ¿Y cómo actuaría?. Finalmente, en un tercio del mural, deciden incluir un artículo que exprese el resultado de la discusión)

Teo: Si os parece, nos repartimos ahora el trabajo.

Soledad: Podemos Noelia y yo dibujar los comics juntas?

Ramón: (De mala gana) Por mí, encantado. Con tal que lo terminemos y no nos lo haga repetir. Nos vamos a tirar toda la tarde.

Teo: (Tenso) Tenemos que estar lo que sea necesario. El trabajo hay que hacerlo bien. Si no sacamos algo en claro, es perder el tiempo.

Ramón: (Mirando a Teo con rencor) ¡Sacar algo en claro!... Que nos aprueben, si es que nos aprueban. Esto no sirve para nada. Juegos de críos.

Teo: (Aguantando la mirada) Mira, si no tienes ganas de trabajar, te vas.

Ramón: (Amenazante) ¡Vete tú!

Noelia: No discutáis, que no merece la pena. Ya hemos hecho el trabajo principal y nos está quedando bien.

Andrés: Si queréis, Teo y yo hacemos el artículo con lo que hemos hablado y luego lo comentamos antes de pasarlo a limpio.

Yamina: Bueno, pues Ramón y yo podemos hacer los rótulos.

Caso 3.

El profesor comenta: "Laura es una niña que parece un poco triste en clase. Se esfuerza por hacer las actividades y es muy trabajadora, en líneas generales. Su comportamiento es muy bueno y *nunca ha dado problemas*. Sin embargo, es muy poco participativa. Cuando pido a los alumnos que realicen una actividad en grupo, ella muestra cierta disconformidad. Dice cosas como "*No me apetece nada*" o "*¿Por qué hay que hacerlo en grupo?*". Durante éstas actividades ella apenas participa y, cuando lo hace, los compañeros no le hacen mucho caso. Cuando hay algún festival en el que la clase entera realiza alguna actuación, ella suele faltar *porque se pone enferma o le duele la tripa*. En los recreos juega sola o, como mucho, con ami-gas pequeñas, de cursos inferiores, a las que conoce porque tiene una hermana menor que también estudia en este colegio. Los compañeros tampoco quieren tratar mucho con ella ya que, según afirman, "*Es una compañera aburrida. No le gusta estar con nadie y no quiere jugar a lo que jugamos nosotros*". Hablé con la madre y manifiesta que en casa es una cría normal, que juega con su hermana y baja con ella al parque a jugar con otras amigas. Hablando con ella me comenta que no sabe por qué no le hacen caso, que a lo mejor es -en palabras textuales- que me ha dicho y he apuntado- "*...porque no sé hacer las cosas tan bien como los demás, porque soy más tonta que los demás, y encima porque estoy gordita y por eso nunca saltaré ni correré tanto como mis compañeros*". También me dice que ella a veces tampoco tiene ganas de hacer nada y que, en realidad, se siente rechazada. La verdad es que ya no sé qué hacer".

Caso 4.

P.: Cuando faltan 10 minutos para el recreo, dice: "... A continuación vais a abrir el libro por la página 23". (Lo hacen) "Estad muy atentos porque voy a explicar lo que tenéis que hacer"... (*Mientras el profesor explica durante unos momentos la actividad -resolver un problema de sumas y restas- que deberán realizar los alumnos, unos de ellos, Javier, permanece en el pupitre sin abrir el libro, jugando con sus bolígrafos como si fueran coches y levantándose de vez en cuando para dar una vuelta al pupitre como si los bolígrafos estuvieran en un circuito*)...

P.: Después de terminar la explicación y resolver las dudas de los alumnos, prosigue: "¿Por fin habéis comprendido todos? ¿Hay alguien que no lo entiende? Supongo que tú, J., no habrás entendido nada de lo que hay que hacer, porque no has estado atento. Te recuerdo que si no acabas el ejercicio como el resto de tus compañeros no podrás salir al recreo. ¿Has entendido?".

J.: (No contesta).

- P.: "Bien, si nadie tiene ninguna duda más podéis empezar. Me lo enseñáis cuando terminéis".
- J.: *(Coge el libro y mira el de un compañero para ver en qué página está el ejercicio. Coge su cuaderno y lo realiza todo lo deprisa que puede y se lo lleva al profesor sin levantar antes la mano).*
- P.: *El profesor le dice a Javier en voz alta y enfadado:*
"¿No te da vergüenza hacer esto así? No se entiende nada. Esto está muy sucio y hecho de cualquier manera. Mirad qué es lo que ha hecho Javier -dirigiéndose al resto de la clase-. Ahora mismo te vas a sentar y lo vas a repetir haciéndolo bien, y mientras no lo tengas hecho no vas a ir al recreo".
- J.: "No me da la gana. Siempre me toca a mí. Cuando otros no lo hacen bien no les dice nada".
(Abre la puerta de la clase y dando un portazo se escapa corriendo hacia el patio).
- P.: *(El profesor sale corriendo tras él mientras el resto de la clase se levanta de sus asientos y contempla la escena).*

Caso 5

Tras saludar a los alumnos, la profesora les ha pedido que hagan un dibujo sobre algo que les haya ocurrido durante el fin de semana y que sea divertido. Al cabo de 10 minutos, interrumpe la actividad y dice:

- P.: "Vamos a cambiar de actividad. Guardáis con cuidado el dibujo para que no se estropee y dentro de un rato volveremos a tener tiempo para terminarlo y colocarlo en el corcho de la clase. Vamos a corregir los ejercicios que os he pedido que hagáis para que practiquéis un poquito las restas con llevadas que tanto cuesta a algunos. Ya sabéis que os he pedido pocos ejercicios para que así pudierais descansar y pasarlo bien. Vais a sacar el cuaderno de ejercicios y el lápiz de color rojo para corregir los errores y que así os fijéis en dónde hay que poner mayor atención".
- AA: *(Los alumnos sacan el cuaderno, excepto Jorge, que no los ha hecho y prosigue con el dibujo. La profesora no se ha dado cuenta todavía y pide a una alumna de la clase que salga a realizar el primer ejercicio).*
- P.: "Ana, sal a hacer en la pizarra el primer ejercicio. Los demás nos callamos y nos fijamos en cómo lo hace hasta que termine. Cuando acabe veremos si está bien o mal hecho".
- A.: *(Sale a hacer el ejercicio. Lo realiza y acaba. Cuando acaba prosigue la profesora)*
- P.: "Bien, Ana. Espera un momento a ver qué tal lo has hecho. *(Se dirige al resto de la clase).* ¿Qué tal lo ha hecho? ¿Hay algún error?."
- AA: "No, está bien".
- P.: "¿Lo habéis hecho bien?"
- AA: *(Muchos asienten con la cabeza).*
(La profesora pregunta a algunos alumnos a los que sabe que les cuesta un poco y, en su caso, lo corrige con ellos. En esta misma dinámica repara en Jorge, que hasta el momento seguía dibujando).
- P.: "Y tú, Jorge, ¿dónde están tus ejercicios? ¿no los has hecho?".
- J.: *(No contesta a ninguna pregunta y continúa dibujando).*
- P.: *(La profesora le coge del brazo y le dice:)* "Por lo menos escucha cuando te hablo. Lo mínimo que podías hacer era dejar de dibujar y fijarte en la pizarra para que aprendas a hacer bien las restas. ¿Me quieres mirar? ¿Se puede saber por qué no los has hecho? ¿Tú te crees que tenemos que estar todos pendientes de ti?"
(En esos momentos Jorge se suelta del brazo de la profesora, y sale corriendo a esconderse debajo de la mesa de un compañero que falta. La profesora acude donde está Jorge y le intenta coger del brazo. Jorge responde pegando manotazos y soltando patadas a la mano de la profesora para evitar que le coja a la vez que grita)
- J.: "¡No quiero!".
(La profesora consigue cogerlo y sacarlo de debajo del pupitre, aunque cuidando de que no le haga daño. Pasado un rato de tenerlo cogido por el brazo, la profesora prueba a soltarlo y lo deja separado en un rincón. Ella continúa la corrección de los ejercicios en la pizarra tal y como había empezado a hacer mientras Jorge continúa jugando y canturreando en el rincón. Al poco tiempo un compañero de la clase le dice a la profesora que Jorge está jugando y canturreando. La profesora se levanta de su sitio y le dice dirigiéndose con enfado:)
- P.: "¿Se puede saber qué haces?".
(Jorge, tras dar una patada al compañero que se chivó y empujarle contra su pupitre, abre la puerta y se va hacia el patio chillando. El compañero, dolido, empieza a llorar, la clase se queda en silencio y la profesora pide a otra alumna que baje a buscar al director).

Caso 6: Alumnos tratando de escribir un párrafo conjuntamente.

Interacción A.

A1. (Presenta lo que ha escrito, un párrafo de ocho líneas).

A2. ¡Qué bruto! *Movilidad* se escribe con v, no con b. Además, ¡qué rollo! Ya podías haber escrito otra cosa más interesante.

A1. (Levantando la voz). Pues si te parece mal, hazlo tú, que no haces más que mirar. Que una distracción la tiene cualquiera.

A2. (Levantando la voz también). Siempre estás igual. Lo que pasa es que no sabes reconocer cuándo haces las cosas mal. Te crees muy listo.

A1. Pues tú eres muy tonto. Por tu culpa nos van a poner una mala nota.

A2. A mí no me llamas tonto (empujándole) (Y se enzarzan en una pelea).

Interacción B.

A1. (Presenta lo que ha escrito, un párrafo de ocho líneas).

A2. ¿Sabes una cosa?

A1. ¿Qué?

A2. Te acuerdas de las reglas para escribir con b o con v?

A1. Sí... (Mira lo que ha escrito) "El entrenador quiere que los jugadores tengan una gran *movilidad*".

¡Ah! Ya recuerdo, las palabras terminadas en *bilidad* se escriben con b, menos *movilidad*.

Tengo que cambiarlo. Menos mal que te has dado cuenta.

Guión básico de entrevista al profesor sobre problemas de relación social.

1. ¿Cuál es el problema que plantea el/la alumno/a?
¿Considera que se trata de un problema grave? ¿Por qué?
¿Podría describir el último episodio concreto en que él/ella ha actuado así?
¿Con qué frecuencia actúa el/la alumno/a de este modo?
¿Qué otros problemas presenta que puedan guardar relación con éste? (Rendimiento, etc.).
2. ¿En qué situaciones o momentos suele actuar de este modo?
¿En la clase de alguna materia o actividad en particular?
¿Frente a algún compañero o compañera?
¿Actúa igual con otros profesores o profesoras?
3. ¿Considera que él/ella posee la capacidad suficiente para afrontar con éxito las actividades en el contexto de las cuales su conducta es inadaptada?
¿Conoce la utilidad de aprender y de realizar aquello que se le propone?
¿Cree que él/ella puede anticipar que va a fracasar, que va a quedar mal frente a los demás, que los demás le van a rechazar?
4. ¿Con qué frecuencia demanda él/ella ayuda de usted?
¿Qué tipo de ayuda demanda? ¿Podría poner un ejemplo?
¿Qué tiempo le dedica y qué le suele decir cuando demanda ayuda?
¿Cómo reacciona ante sus indicaciones?
5. (Según el problema)
¿Qué hace cuando él/ella actúan de forma opositora, disruptiva, agresiva, retraída?
¿Le presta más o menos atención que en otros casos?
¿Puede poner un ejemplo de la última vez en que ha tenido que actuar así?
6. ¿Cómo se relaciona con los compañeros y compañeras?
¿Es tímido/a, dominante, va a lo suyo y no le preocupan...?
¿Cómo le aceptan sus compañeros?
¿Cree que actúa por la presión de otros?
¿Diría que es una persona socialmente hábil?
¿Cómo reaccionan sus compañeros y compañeras ante su modo de actuar?
7. ¿Conoce de qué modo actúan los padres en relación con los problemas del alumno/a?

El empleo del Aprendizaje Estructurado: transcripción de una sesión inicial.

(Tomado de Golstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autcontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (Original: *Skillstreaming in adolescent*, 1980.

Sesión introductoria

El presente relato es la transcripción de una sesión inicial del Aprendizaje Estructurado en la que participaron adolescentes de un curso de bachillerato. El grupo está compuesto por dos instructores y siete alumnos. Los principales objetivos de los instructores en esta sesión incluyen la introducción de los conceptos y procedimientos más importantes del Aprendizaje Estructurado, la demostración de la utilidad del adiestramiento en la vida de los adolescentes, el establecimiento de las normas del grupo y el empleo inicial del Aprendizaje Estructurado a través de la enseñanza de una habilidad.

(Intervienen 9 personas: Instructor, coinstructor, Bob, Arnie, Rosemary, Curtis, Lenore, Bárbara, Jeff)

1

Instructor: Hoy vamos a enseñaros algo nuevo. Antes de empezar, me gustaría que nos presentáramos, ya que aquí hay mucha gente que no se conoce. Iremos por toda la clase, y me gustaría que nos dijerais vuestros nombres y algo que os guste hacer en vuestro tiempo libre. **(1)** Empezaré por mí. Soy el señor Johnson, y aquí seré vuestro profesor de habilidades. He enseñado en Cleveland durante tres años. En mi tiempo libre me gusta tocar la guitarra y escribir canciones.

Bob: Soy Bob.

Instructor: ¿Tienes algún hobby o algún deporte que te guste?

Bob: Sí. Los bolos.

Instructor: Bien. (Señala a otra persona.)

Arnie: e llamo Arnie.

Instructor: ¿Tienes algún hobby o deporte o algo que te guste hacer fuera del colegio?

Arnie: stoy aprendiendo a hacer cosas en la Escuela de Artesanía.

Instructor: Gracias, Arnie.

Coinstructor: Soy el señor Novac, el ayudante del señor Johnson, y en mi tiempo libre me gusta leer. ¿Y a ti, Rosemary?

Rosemary: Me llamo Rosemary. (En voz muy baja.)

Instructor: Rosemary, si nos pudieras decir en voz un poco más alta cuál es tu actividad preferida...

Rosemary: Cuidar niños.

Instructor: Gracias, Rosemary. (Señala al siguiente alumno.)

Curtis: Me llamo Curtis, y me gusta salir con chicas guapas, ir a fiestas...

Instructor: ¿Haces algún trabajo que te dé dinero para salir con chicas?

Curtis: Sí, por supuesto. Después del colé trabajo en un supermercado, y los fines de semana envaso verduras.

Coinstructor: Gracias, Curtis. ¿Y tú? (Mira a la chica que está a la derecha de Curtis.)

Lenore: Soy Lenore... y (risitas) no sé.

Instructor: Cuéntame lo que me dijiste ayer.

Lenore: Bueno, me gusta patinar.

Instructor: Vale. Gracias, Lenore ... Ahora, la joven que está a tu derecha.

Bárbara: (Susurrando.) Bárbara.

Coinstructor: **(2)** Bárbara, puedes hablar un poco más alto. No se oye desde aquí.

Bárbara: (Tosiendo nerviosa.) Bárbara. Ayudo a mi madre en la tienda después del colegio.

Instructor: ¿Qué clase de tienda, Bárbara? ¿Está por aquí?

Bárbara: Es un colmado y está junto a los apartamentos.

Instructor: Sí, sí, conozco la tienda. A veces voy a comprar allí cuando regreso a casa. (Bárbara sonríe.)

Instructor: ¿El próximo?

Jeff: Jeff. Me gusta dibujar, jugar al billar, mirar la tele.

Instructor: Gracias, Jeff.

2

Instructor: (3) Bueno, ahora que ya nos conocemos, quiero contaros lo que haremos aquí. Se llama (escribe en el encerado) Aprendizaje Estructurado. Vamos a hacer muchas cosas —observar, charlar, divertirnos mientras aprendemos—, pero lo que quiero que quede claro es una regla fundamental. (El grupo se queja.) En realidad, es muy importante que en este grupo sólo hable una persona por vez y que todos tratemos de escuchar lo que se está diciendo. Aquí hay, dejadme contar, nueve personas, y si todos hablamos al mismo tiempo lo único que aprenderemos será a estar con nueve personas que hablan a la vez.

Curtis: ¿Y si no respetamos la regla? ¿Nos enviarás al despacho?

Instructor: Es una buena pregunta, Curtis. Si alguien se olvida de esta regla, yo se la haré recordar. Y si esto no resulta y su comportamiento no permite que podamos trabajar en grupo, le pediré que se marche durante un rato hasta que considere que está preparado para formar parte del grupo.

(4) Como veréis en seguida, el Aprendizaje Estructurado es una forma de aprender que depende de la participación de todos los miembros del grupo así que necesitamos que todos se esfuercen en cooperar.

Jeff: (Con sarcasmo.) Pero, ¿por qué estamos aquí? ¿Qué es lo que se supone que tenemos que aprender?

Instructor: (5) Buena pregunta, Jeff, porque lo que aprenderemos en el Aprendizaje Estructurado son habilidades (escribe la palabra «Habilidades» en el encerado).

Curtis: Yo tengo toda clase de habilidades.

3

Instructor: (6) Dejadme daros un ejemplo de una habilidad que todos conocemos. Bob, tú has dicho que te gusta jugar a bolos, ¿no? (Bob asiente.)

Rosemary: (Quejándose.) Eso es todo lo que hace... los bolos, los bolos.

Bob: Ayer hice 175 puntos.

Instructor: Tú tienes una habilidad que se llama bolos. Ahora, si tú sabes jugar a bolos. ¿Podrías enseñarme a jugar?

Bob: Bueno, supongo que sí.

Instructor: Si yo quisiera aprender, ¿podrías hacerlo?

Bob: Sí.

Instructor: (7) Ahora todos, mirad si podéis ayudar a Bob a que me enseñe a jugar a bolos. Primera pregunta, Bob, ¿dónde podrías enseñarme?

Bob: ¿Conoces las Pistas Riviera?

Instructor: ¿En la calle Arbor?

Bob: Sí, ahí.

Instructor: Bueno, supongamos que estamos en las pistas. Yo ya sé lo de la bola y todo lo demás, ¿vale?

Bob: Sí.

Instructor: Entonces, ¿cómo aprenderé?

Bob: Deberás practicar bastante...

Instructor: ¿Eso será lo primero? Supongamos que acabo de entrar, cojo la bola y se me cae en el pie. ¿Cómo voy a aprender? Rosemary, ¿no crees que Bob debe hacer algo antes de que empiece a practicar?

Rosemary: Debería explicarte cómo se hace.

Instructor: Bob, ¿estás de acuerdo?

Bob: Deberías saber cómo coger la bola y llevarla hasta la pista.

Instructor: Vale. Ahora está más claro. ¿Y cómo podría aprenderlo?

Bob: Supongo que tendría que mostrarte cómo se hace.

Instructor: ¡Exacto! El primer paso para aprender una habilidad es mostrar cómo se hace.

4

Instructor: (8) (Escribe: «Pasos del aprendizaje» y debajo «Paso 1: Demostración»). Ahora, Bob, mientras me lo enseñas, tendrías que decir que estás haciendo.

Bob: «Aja».

Instructor: ¿Cuáles son las cosas importantes que me dirías? A ver si las puedo ir mencionando en orden.

Bob: Como, «esto es lo que harás primero».

Instructor: Sí, así. (Va al encerado y escribe: «Habilidad bolos» y debajo «Paso 1: .»). Por lo tanto, Bob, ¿Qué es lo que debo hacer como primer paso? (Coge el borrador.) Supongamos que este borrador es la bola. La tengo entre las manos (lo sostiene ahuecando las manos).

Bob: La aguantas así. (Muestra cómo sostener la bola.) Luego, avanzas hacia la pista.

Instructor: ¿Puedes enseñármelo?

Bob: ¿Tengo que hacerlo?

Instructor: ¿Podría aprender si no lo hicieras?

Bob: (Mientras avanza hacia la pista de la misma forma que en el local de bolos.) Mira. Avanzas así hacia la pista y colocas la bola hacia atrás.

Instructor: (Imitándolo.) La coloco hacia atrás y luego, ¿qué?

Bob: Apuntas y lanzas la bola.

Instructor: Muy bien hecho. ¿Qué opinas, Bárbara? ¿Te ha parecido una buena lección?

Bárbara: (Asiente tímidamente.) Sí.

Instructor: Bueno, aquí tenemos lo que Bob ha dicho que debería hacer. (Vuelve al encerado.) Paso 1. ¿Quién lo recuerda? Levantad la mano. A ver, Jeff.

Jeff: Coger la bola correctamente.

Instructor: ¿Estáis de acuerdo? Bien. (Escribe en el encerado «Coger la bola».) ¿Cuál era el segundo paso según Bob?... Lenore, tú has estado escuchando, ¿verdad?

Lenore: Avanzar hacia la pista.

Instructor: ¿Está bien, Bob? (Bob asiente.) (El instructor escribe: Paso 2: «Avanzar hacia la pista».) ¿El siguiente? Curtis, ¿qué se supone que debo hacer mientras voy hacia la pista?

Curtis: Deberás apuntar la bola hacia donde quieres que vaya. Instructor: (A Bob.) ¿Qué te parece, profesor?

Bob: No está mal.

Curtis: ¿Que no está mal? Hombre, ¡si ha estado muy bien!

Instructor: (Escribe: Paso 3: «Apuntar la bola».) Así que el paso 3 es apuntar la bola, ¿no es veru3,d/

Arnie: No, tienes que arrojarla... quiero decir que debes tirarla... eehm (frustrado).

Instructor: (Haciendo el gesto de lanzar la bola.) Cómo...

Arnie: ¡Haciéndola rodar! Haces que la bola rueda por la pista.

Instructor: (9) Gracias, Arnie. Llamaremos al Paso 4 hacer rodar la bola. (Escribe: «Paso 4. Hacer rodar la bola».) Esta es una muy buena lección de cómo jugar a bolos, ¿No es cierto? (El grupo dice a una que sí.)

Instructor: (10) Por lo tanto, lo primero que un profesor debe hacer para enseñar una habilidad como la de jugar a bolos es _____ (Señala la palabra «Demostración» que esta en el encerado.)

Jeff: Mostrarlo.

Instructor: Para demostrarlo, has dividido la habilidad en un par de... básicos. ¿En unos ? (Señala la palabra «Pasos» en el encerado.)

Rosemary: Pasos.

Instructor: (11) Gracias a todos por haber hecho un buen trabajo para enseñarme la habilidad En realidad, todos vosotros alguna que otra vez habéis enseñado a otra persona a hacer algo... y le habéis ayudado a que aprenda...

(5)

Instructor: Pero volviendo a nuestro ejemplo, ¿podría yo ahora mismo saber cómo jugar a bolos, con lo que acabáis de mostrarme?

Bob: Tienes que practicar.

Instructor: (12) ¿Quieres decir que podrías irte a casa y tu trabajo como profesor habría terminado? Yo podría simplemente sentarme aquí y decir... Uno, cojo la bola; dos, avanzo hacia la pista; tres, apunto, y, por último, lanzo la bola (en este punto, el instructor deja caer el borrador en un pie). Y si hago esto muchas veces, aprendería. (El grupo se ríe, unos pocos dicen que no.) ¿Me he olvidado de algo, Bob? Antes de practicar solo, ¿no necesito probarlo mientras el profesor me observa?

Bob: ¡Por supuesto!

Instructor: Así que el segundo paso para el aprendizaje de una habilidad es intentarlo. (Escribe: «Prueba».) Pero, Bob, necesito que me digas algo. Llamaré al próximo paso retroalimentación. (Escribe: «Paso 3: Retroalimentación».) Es cuando se evalúa a alguien, se le elogia, se le anima o se le hacen sugerencias. Lenore, ¿qué clase de retroalimentación piensas que me ayudaría más a aprender, suponiendo que Bob me dijera «Esto está mal», y en realidad estuviera mal o si me animara con las cosas que he hecho bien?

Lenore: Lo segundo. Instructor: Lo correcto es animar al que está aprendiendo.

Bob: No me gusta que alguien me diga que lo estoy haciendo mal. Eso es lo que hace siempre mi padre.

Instructor: Tened siempre presente que cuando aprendamos habilidades en este grupo... que el estímulo es muy útil cuando se da la retroalimentación.

Bob: Dile eso a mi padre.

Instructor: Ahora, os diré que Bob me ha dado muchos consejos e información acerca de cómo desarrollar .s pasos. ¿Qué tengo que hacer ahora para saber como hacer esta habilidad? (Varios estudiantes dicen «Practicar», «Trabajar», «Seguir haciéndolo».) Acordaos, uno sólo por vez. Arnie, tú has levantado la mano primero.

Arnie: Practicar.

Instructor: ¡Bien! (Escribe: «Paso 4: Práctica».) Veamos lo que encontramos. Aprender una habilidad requiere un proceso de cuatro estadios o etapas. (Apunta en el encerado.) Primero, el profesor demuestra la habilidad dividiéndola en pasos y enseñándolos para que el alumno los pueda ver con claridad. Segundo, la persona que está aprendiendo la habilidad {aprueba siguiendo los pasos, mientras que el profesor lo observa. Tercero, el alumno recibe la retroalimentación según lo bien que haya seguido los pasos, y, por último, el alumno necesita practicar la habilidad para que la pueda realizar sin dificultades.

[6] (13) Ahora necesitáis saber qué habilidades enseñaremos con el Aprendizaje Estructurado. Se trata, en realidad de, como a mí me gusta denominarlas, «habilidades con los demás», es decir, habilidades que tienen que ver en la relación con la gente, habilidades para iniciar una conversación, formular una queja, hacer una pregunta, o enfrentarse a las presiones de un grupo. ¿Alguien puede decirme otros ejemplos de estas «habilidades para relacionarse con los demás»? Levantad la mano.

Curtis: Citarse con alguien.

Instructor: Pedirle a alguien una cita es una de esas habilidades.

Jeff: Hacer amigos. Decir a alguien que se vaya.

Instructor: Los dos son buenos ejemplos del tipo de habilidades del Aprendizaje Estructurado.

Jeff: (14) Pero si las sabemos, ¿por qué hemos de hacerlas?

Instructor: Buena pregunta, Jef. Todos sabemos algo de este tipo de habilidades, de la misma forma que Bob sabe jugar a bolos y Rosemary sabe cuidar a los niños, o Arnie sabe fabricar cosas..., pero cada uno de nosotros es mejor en algunas habilidades que en otras, y éste es el lugar donde vais a practicar las habilidades que no sabéis hacer muy bien y, también, vais a ayudar a los otros en las que sí sabéis hacer.

Bob: Con mi padre no hay nada que hacer

Instructor: Puede que sea realmente difícil emplear una habilidad con alguien de tu familia, pero la gente que prueba estas habilidades del Aprendizaje Estructurado con los amigos, profesores, autoridades, la gente de una tienda, y se da cuenta de que puede desempeñar bien una habilidad, como por ejemplo hacer una queja, entonces, podría intentarlo en su casa. Pero antes de ver con quién debemos probar estas habilidades, dejadme que os dé un ejemplo de cómo emplear los pasos del Aprendizaje Estructurado con una habilidad que hoy os enseñaré. Parece que todos podemos pensar en alguna persona o suceso donde podríamos estar mejor preparados para emplear la habilidad.

Curtis: Sí, como qué hacer con un infeliz que chiva los nombres de los que nos portamos mal en clase. Por eso estoy aquí, ¿no? Porque le pegué a ese tío que me molesta en la clase de Lengua.

Instructor: Todos los que estáis aquí sabéis de alguna habilidad que podríais utilizar mejor. Curtis, y si fueras capaz de evitar peleas que te ocasionan problemas, ¿no sentirías que has aprendido algo útil?

Curtis: Sí, pero ¿y qué pasa con los tíos que te molestan?

Instructor: Cuando aprendamos esa habilidad, Curtis, verás lo fácil que es resolver este tipo de situaciones sin necesidad de tener que pelearte y de que te echen del colegio. ¿Qué me dices si pudieras arreglarlo sin pelearte y sin tener que escaparte del que te molesta?

Curtis: Me gustaría ver cómo lo haces.

7

Instructor: **(15)** Bueno, empecemos. Vamos a empezar con la habilidad de Iniciar una conversación. (Escribe: «Iniciar una conversación» en el encerado.) Ésta es una habilidad que apostaríais a que todos vosotros tenéis que emplear algunas veces al día. En realidad, veamos con cuántas situaciones diferentes os encontraríais en la vida real —en la escuela, fuera, en casa— en las que tenéis que iniciar una conversación de una forma que os beneficie.

Jeff: ¿Puede ser cualquier cosa que consideremos importante?

Instructor: ¡Sí!

Jeff: ¿En la escuela?

Instructor: Por supuesto.

Jeff: Bueno, veamos, en realidad, yo quiero ganar un poco de dinero. Así que tengo que hablar con alguien para conseguirlo.

Instructor: Esta es una situación excelente en la cual iniciar una conversación es muy importante. Bob: Decirle a alguien que te acompañe a jugar a bolos.

Arnie: Hablar con el director sobre una pelea que tuviste con alguien.

Rosemary: Charlar con tu tutor de un problema.

Bárbara: Conocer gente nueva.

Instructor: Vale. Como podéis ver hay una lista de distintas situaciones en las que saber cómo iniciar una conversación puede llegar a ser de mucha utilidad.

8

Arnie: ¿Qué hacemos?

Instructor: **(16)** Tengo una tarea para cada uno de vosotros. Pero antes repasaremos los pasos que componen la habilidad. Para ayudaros, aquí tengo unas tarjetas. En cada una de ellas veréis que está escrito un paso. (Reparte las tarjetas.) ¿Podría el que tiene el Paso 1 leerlo, así yo lo escribo en el encerado?

Lenore: «Saluda a la otra persona.»

Instructor: Bien. ¿El Paso 2?

Arnie: «Manten una pequeña conversación.»

Instructor: Bien. ¿El Paso 3?

Rosemary: «Decide si la otra persona te está escuchando.»

Instructor: Muy bien. ¿El Paso 4?

Bob: «Empezar con el primer tema.»

- Instructor: (17) Vale. Éstos son los pasos para iniciar una conversación. Ahora, el señor Kovac y yo os enseñaremos cómo emplear estos pasos en una situación real. El señor Kovac simulará ser un chico nuevo en la escuela, yo también seré un chico que quiere iniciar una conversación con él para preguntarle si quiere sentarse conmigo y con mis amigos en el comedor. Todos observaréis con atención cómo empleo cada uno de los cuatro pasos.
- Instructor: ¡Hola! ¿Cómo estás? Me llamo Paul.
- Coinstructor: ¡Hola! Mi nombre es Tony.
- Instructor: No te había visto por aquí antes. ¿Te has pasado a este colé?
- Coinstructor: Sí. Mi madre y yo nos acabamos de mudar de Middietown.
- Instructor: Eso es bastante lejos. ¿Te gusta este colegio?
- Coinstructor: Supongo que sí.
- Instructor: (Aparte.) Bien, me está mirando y contesta todas mis preguntas, así que debe estar prestando atención a lo que le digo. Creo que se lo preguntaré.
(A Tony.) Oye, ¿no te gustaría sentarte con mi pandilla en el comedor?
- Coinstructor: Sí, sería estupendo. Me gustaría conocer a otra gente.
- Instructor: Vale. Nos veremos en la entrada del comedor a la hora de la comida.
- Coinstructor: Hasta luego.
- Instructor: (18) Bueno, ya habéis visto cómo se hace. Ahora, veamos cómo hemos seguido los pasos. El Paso 1 fue cuando dije, «¿Cómo estás? Me llamo Paúl.» El Paso 2 fue cuando le pregunté si le gustaba el colegio y si era nuevo. El Paso 3 fue cuando me dije a mí mismo: «Parece que está prestando atención a lo que le digo», y el Paso 4 fue cuando le pregunté si quería comer con nosotros. *(Los instructores reproducen otra situación de modelado con un tema diferente.)*
- 9] Instructor: (19) Ahora, cada uno de vosotros tendrá oportunidad de actuar o de representar un papel en una situación que vosotros elegiréis y con la gente que queráis que hagan de actores. Esto es lo que significa probarlo. (Señala en el encerado la palabra: «Prueba»). ¿Alguno de vosotros puede pensar en una situación en la cual necesitéis la habilidad de Iniciar una conversación?
- Jeff: Sí, yo tengo un vecino que tiene unos 50 años y que se ha comprado un coche deportivo increíble, es decir, para un tío tan mayor. Bueno, y a mí me gustaría ayudarlo a limpiar el coche o a algo por el estilo.
- Instructor: Parece una situación perfecta para emplear la habilidad. Podemos intentarlo. ¿Hay alguien en la clase que te recuerde a tu vecino?
- Jeff: ¡El señor Kovac!
- Instructor: Señor Kovac, ¿podría hacer el papel del vecino de Jeff?
- Coinstructor: Por supuesto, me encantaría. (Mirando a Jeff.) Jeff, ¿qué clase de tío es tu vecino? ¿Cómo es? ¿Es la clase de persona que habla mucho o más bien es callado? Tengo que saber algo de él.
- Jeff: Quieres saber cómo hacer creer que eres ese tío.
- Instructor: Correcto, Jeff. Parte del trabajo de la persona que te ayuda a probar la habilidad consiste en tener una idea de cómo es la otra persona, el co-actor, actúa en general. Esto sirve para hacer que la representación de papeles sea lo más realista posible. Es así, como cuando tengáis que practicarlo fuera del grupo (señala la tarjeta en la que está escrito: «Etapa 4: Práctica») estaréis bien preparados. Así que Jeff, ¿tienes alguna sugerencia para ayudar al señor Kovac?
- Jeff: En realidad, no he hablado mucho con él. Parece bastante tranquilo, lo que sí he notado es que cada vez que lo veo está fumando un puro...
- Instructor: Vale. Señor Kovac puede simular que fuma un puro. Jeff, describe un poco la escena. ¿Dónde vais a hablar? ¿Enfrente de su casa? ¿En su garaje? ¿Qué puede estar haciendo?
- Jeff: Siempre lo veo cuando saco a pasear a mi perro antes de ir al colegio, pero a esa hora no tengo mucho tiempo para hablar... ¿Quizá los sábados? Sí, cuando no hay colé, él sale al jardín temprano por la mañana. Supongo que se va a dar un paseo o algo así. Pero no sé lo que hace

Instructor: ¿Qué te parece si te encuentras con él en la calle cuando sacas a pasear a tu perro? ¿Cómo se llama?

Jeff: Mi madre le llama señor Zachary.

Instructor: Tú vas hacia el señor Zachary e inicias una conversación. Jeff, ¿sabes cómo es el Paso 1, cómo lo saludarás?

Jeff: Supongo que le diré «Buenos días».

Instructor: Bien. ¿Sabes lo que es una pequeña charla?

Jeff: Como, «Qué buen día hace hoy».

Instructor: Bien. Además deberás elogiar su coche. ¿Y cómo sabrás si te está escuchando?

Jeff: No lo sé.

Instructor: ¿Lo sabe alguien en el grupo? ¿Lenore?

Lenore: Tendrás que mirarle y hablarle. De la misma forma que usted nos lo enseñó antes.

Instructor: Bien. Jeff, ¿te puedo pedir que digas algo para ti mismo en voz alta cuando veas que tu vecino te está mirando? (Jeff asiente de mala gana.) Gracias. En la vida real dirás lo mismo pero mentalmente; aquí lo harás en voz alta porque así ayudarás al grupo a que puedan observar la situación mejor.

Curtis: Sólo la gente que está loca habla en voz alta.

Instructor: En realidad, Curtis, decirnos cosas a nosotros mismos es parte de muchas de las habilidades del Aprendizaje Estructurado, ya que sirve para ayudarnos en situaciones difíciles. Al principio puede parecer extraño, pero más adelante veréis que es de gran utilidad. Volvamos con Jeff. Has decidido que te está escuchando, y ahora, ¿cuál es el tema principal?

Jeff: Le pregunto si necesita que le ayude a limpiar el coche o si quiere «contratarme» para que se lo lave.

Instructor: Bien. Preparemos la escena. Esta fila de delante puede ser la calle, y el señor Kovac... el señor Zachary.

Coinstructor: Estaré fuera mirando mi coche nuevo.

Instructor: ¿Qué te parece, Jeff? (Jeff asiente.) Y tú Jeff estarás andando por aquí (hace una demostración). ¿Listos para comenzar?

Jeff: Muy bien.

Instructor: (20) Una última cosa. Os he dicho que cada uno de vosotros iba a tener una tarea, tendréis que mirar la tarjeta que os he dado, todos tenéis tarjetas con uno de los pasos. Vuestro trabajo consiste en mirar cómo Jeff hace el paso que tenéis, y cuando se haya terminado la representación de papeles, le ayudaréis a darle la retroalimentación, es decir, diréis lo que ha hecho bien o sugeriréis otras formas para mejorar el paso que os ha tocado. ¿Comprendido? (El grupo asiente, dice que sí.) Para poder hacerlo, tendréis que prestar atención y, por favor, no hagáis ningún comentario hasta que Jeff haya terminado. Luego, haréis vuestras sugerencias, uno por vez, y en el orden de los pasos. ¿Vale? ¿Estás listo, Jeff? (Dice que sí.) Empieza a andar por la calle.

10

Jeff: (21) ¡Hola! ¿No es usted el señor Zachary?

Coinstructor: Sí, hola hijo. ¿Cómo sabes mi nombre? Creo que no me acuerdo del tuyo.

Jeff: Bueno, mi madre me ha dicho cómo se llama. Ella conoce a todo el mundo que vive por aquí. (Mira confundido al instructor.)

Instructor: (Le susurra a Jeff.) Dile tu nombre.

Jeff: Soy Jeff Andrews. No creo que me conozca, pero yo siempre lo veo cuando saco a pasear el perro.

Coinstructor: Bien, bien, encantado de conocerte, Jeff Andrews (le da la mano). Sí, creo que alguna vez te he visto por aquí. Tengo que andar un poco cada día, «Ordenes del médico», ya sabes... Aquí ves mi flamante coche nuevo, y el médico me dice que tengo que hacer ejercicio... y que debo estirar las piernas, pero andando.

Jeff: ¡Es un coche increíble! ¿Es nuevo?

Coinstructor: Sí, lo compré hace tres semanas.

Jeff: ¡Sí, es fabuloso! ¿Le lleva mucho tiempo limpiarlo?

Costructor: En realidad, no, Jeff, es así como te llamas, ¿no?, no me lleva mucho tiempo. Pero para ser sincero, esos sitios de lavado automático no están preparados para lavar muy bien este tipo de coches deportivos. Quizá debería haberme comprado un coche tipo berlina, pero es que toda mi vida quise tener uno así.

Instructor: (Le susurra a Jeff.) ¿Cómo sabes si te está prestando atención?

Jeff: (Despacio.) Supongo que está mirándome.

Costructor: Es un poco fastidioso tener que sacar la manguera, el jabón, la esponja y todo lo necesario para limpiar bien un coche.

Jeff: Señor Zarachy, yo después del colegio no tengo nada que hacer, y además tengo tiempo los fines de semana, y como quiero ganar un poco de dinero, ¿qué le parece si le lavo el coche?

Costructor: ¡Qué buena idea, Jeff! Te diré una cosa. Primero, pregúntale a tu madre a ver qué le parece. Y si haces bien el trabajo, te daré dos dólares. ¿Qué te parece?

Jeff: ¡Es fantástico! ¿Cuándo quiere que lave el coche?

Costructor: Ya te lo diré el jueves o el viernes por la mañana cuando te vea por aquí.

Jeff: Vale.

Costructor: Estoy contento que hayas hablado conmigo, Jeff. Esto resultará bien para los dos.

Jeff: Esto... (mira al instructor desconcertado).

Instructor: (Susurra.) Dile adiós.

Jeff: Adiós, señor Zachary, y gracias por el trabajo.

11

Instructor: **(22)** Bien. Pasemos ahora a la retroalimentación. Señor Kovac, ¿cómo se sintió siendo el vecino de Jeff, durante la conversación?

Costructor: Muy bien. Sobre todo por la forma en que me habló del coche. Pensé que estaba interesado en lo que decía, y creo que alguien como el señor Zachary tiene que gustarle hablar con un chico que se acerca y habla de la forma en que lo hizo Jeff.

Instructor: Ahora es el grupo el que suministrará la retroalimentación. ¿Quién tiene el Paso 1, ¿Lenore? Bien, lee el paso y dinos cómo lo siguió Jeff.

Lenore: «Saluda a la otra persona.»

Instructor: ¿Y cómo crees que lo ha hecho?

Lenore: Él dijo «Hola», y algo así como, «No es usted el señor... ¿cómo se llamaba?

(El grupo dice «Zachary».)

Lenore: Sí, eso es lo que ha dicho.

Instructor: Así que crees que ha seguido bien el paso.

Lenore: Bueno, sí.

Instructor: **(23)** Una buena retroalimentación, Lenore. ¿El Paso 2? ¿Quién tiene la tarjeta? (Arnie y Bárbara levantan la mano.) Arnie, ¿puedes leer el paso y decirnos cómo lo ha seguido Jeff?

Arnie: «Manten una pequeña conversación» ... Sí.

Instructor: Sí, ¿y qué piensas?

Arnie: Que lo ha hecho.

Instructor: ¿Cómo lo sabes? Quiero decir, ¿cómo sabes que lo ha hecho bien?

Arnie: El dijo algo así como, «¡Es un coche increíble!»

Instructor: **(24)** Gracias, Arnie. Has prestado atención. ¿Quién más tenía el Paso 2? ¿Bárbara, te acuerdas de alguna otra cosa o tienes alguna sugerencia?

Bárbara: El dijo algo así como que veía al vecino por las mañanas cuando sacaba a pasear al perro... pero no recuerdo nada más.

Instructor: Muy bien Bárbara. Creo que Jeff dijo un par de cosas antes de saludar al señor Zachary.

Rosemary: (No es su turno.) Jeff siempre tiene mucho que decir.

Instructor: **(25)** Rosemary, ya te llegará el turno de hablar. El Paso 3. ¿Quién lo tiene? (Rosemary y Curtis levantan la mano.) Rosemary, ahora sí te toca hablar, así que dinos lo que has observado en este punto.

Rosemary: El Paso número 3... «Decide si la otra persona te está escuchando».
 Instructor: ¿Hizo eso Jeff?
 Rosemary: Sí, después de que usted le dijera algo, el dijo, «Creo que me está escuchando» o algo por el estilo.
 Instructor: Buena observación, Rosemary. ¿Recordáis que dije que os orientaría durante la representación de papeles y que le hice recordar que dijera algo en voz alta sobre si el señor Kovac -o el señor Zachary- estaba escuchando? Curtis, tú también tienes ese Paso, ¿no?
 Curtis: Estoy de acuerdo con Rosemary. Pero aún sigo pensando en que es muy extraño eso de decir en voz alta lo que uno está pensando.
 Instructor: (26) Supongo que al principio resulta extraño, Curtis. Bueno, ahora pasemos al último paso, el Paso 4. ¿Quién lo tiene? (Bob levanta la mano.) Bob, ¿podrías leer el Paso?
 Bob: Está en el encerado.
 Instructor: Bob, lo recordaremos mejor si lo lees. ¿Vale?
 Bob: Sí, «Comienza con el tema principal».
 Instructor: ¿Hizo eso Jeff?
 Bob: Sí, cuando dijo que quería lavar el coche para ganar algún dinero.
 Instructor: Bien, Bob. ¿Piensas que lo hizo bien? Quiero decir, ¿lo dijo de buen modo... de forma que el señor Zachary le respondiera bien?
 Bob: Supongo que sí. Lo que cuenta es que el viejo Zachary le dio el trabajo.
 Instructor: Estoy completamente de acuerdo contigo, Bob. Jeff le sonrió al señor Zachary y le habló de un modo amistoso, agradable...

12

(27) Aquí tengo otra pregunta para todo el grupo: ¿Qué otra cosa importante hizo Jeff cuando sacó el tema principal? (El grupo permanece en silencio.) Cuando Jeff estaba con el señor Zachary le habló con claridad, en un tono amigable, le expuso el tema principal, pero hay algo en la forma en que estaba de pie y hablaba... Lenore, ¿te has dado cuenta? Te he dado una pista.
 Lenore: ¡Le estaba mirando! ¿Es eso?
 Instructor: Muy bien, Lenore. ¿Alguien más se ha dado cuenta de eso? (Levantamos varias manos.) Chicos realmente estáis haciéndolo muy bien. Así que tened presente que cuando habléis con alguien en cualquier ocasión, es muy buena idea mirarlo con atención. ¿Señor Kovac, cómo lo hizo Jeff?
 Coinstructor: Bien, me di cuenta al principio que Jeff miraba hacia abajo y, entonces, iba a decirle algo, pero al mirarlo cuando le hablaba, me parece que se dio cuenta e inmediatamente empezó a mirarme a los ojos. Eso me hizo sentir mucho mejor, como si pudiera creerle. ¿Sabéis lo que quiero decir?
 Instructor: (28) (Mira al grupo.) Arnie, parece que se te ha ocurrido algo. ¿Quieres decirlo?
 Arnie: No es muy importante, pero me estaba acordando que mis padres siempre me dicen que debo mirar a la gente cuando les hablo. Dicen que inspira confianza.
 Instructor: ¿Estás de acuerdo, Arnie?
 Arnie: Supongo que sí.
 Instructor: (29) Bien. Gracias por este consejo, Arnie. Creo que en realidad habéis trabajado muy bien y esto nos servirá para las otras habilidades. Jeff, creo que ya te lo han dicho, pero lo repetiré. Has seguido estupendamente los pasos para iniciar una conversación. Sobre todo teniendo en cuenta que es la primera representación de papeles. ¿Tienes algo que agregar sobre lo que el grupo te ha dicho? ¿Cómo piensas que lo has hecho?
 Jeff: Supongo que lo hice muy bien. Me gustó el Paso 2, «Una pequeña charla». Me fue muy útil.

13

Instructor: Bien. Tenemos tiempo para que otra persona represente un papel. La próxima vez, podremos empezar a trabajar la habilidad en seguida, y cada uno de vosotros pensaréis el tipo de situación que queréis probar. Quizá veáis algo: una ocasión en la escuela, en casa, fuera.

Curtis: ¿Podemos practicarlo hoy, es decir fuera? Si se presenta la oportunidad y comienzo una conversación, ¿contaría eso para los deberes?

Instructor: (30) Deberás ver cuántas situaciones encuentras en las que necesitas emplear la habilidad, Curtis, y si tienes que empezar una conversación, entonces deberías intentar aplicar los pasos que hemos visto. Ahora, lo que quiero es que traigáis aquí todas esas situaciones que se os presenten para usarlas en la representación de papeles. Me gustaría que cada uno de vosotros buscara situaciones en las que es difícil iniciar una conversación. Los deberes los hacéis después de haber realizado la representación en clase, de esta manera estaréis seguros con los pasos que hay que aplicar. Y así podréis emplear la habilidad en las situaciones que os resulten difíciles.

Curtis: Entonces, ¿tendré que esperar?

Instructor: (31) Sólo hasta que hayas representado el papel. ¿Alguno de vosotros quiere probarlo ahora?

Curtis: Sí, yo.

Instructor: Bien, Curtis. ¿Se te ocurre alguna situación? Una en la que en realidad sea necesario iniciar una conversación.

Curtis: (Señala en el encerado «Vender algo».) Sí, ésa es la que he elegí Jo... vender algo.

Instructor: ¿Se te ocurre una situación en la que necesites vender algo?

Curtis: Tengo que vender estas entradas para un partido de baloncesto y como nunca lo he hecho me resulta difícil saber lo que tengo que decir.

Instructor: Curtis, has elegido una buena situación, ya que todos en la escuela sacan dinero vendiendo algo. ¿A quién vas a venderlas?

Curtis: A los vecinos o a los amigos. Lenore puede hacer el papel de la señora a la que voy a venderle las entradas.

Instructor: ¿Qué te parece, Lenore? ¿Puedes ayudarnos a representar a la vecina de Curtis?

Lenore: Sí, supongo que sí.

Instructor: (La acompaña hasta el frente de la clase.) Ahora, Curtis, ¿qué te parece si Lenore va hacia la puerta, aquí mismo? Podemos imaginar que el encerado es la puerta y que tú llamas. Mira otra vez los pasos. (Señala los pasos que están en el encerado.) ¿Cuál podría ser el nombre de Lenore?

Curtis: Bien. Déjame pensar. Podría ser la señora Collucci. Vive al lado de mi casa.

Instructor: Bien. Lenore, tú eres una de las vecinas de Curtis. Tu nombre es señora Collucci. (Mira a Curtis.) Dinos algo de esta persona.

Curtis: Tiene alrededor de 40 años. Nunca he hablado con ella, por eso me resulta difícil decir cómo es. Lo que sé es que habla mucho.

Instructor: Curtis, es un poco más difícil cuando no se conoce a la otra persona. ¿Cómo la saludarías cuando intentes venderle la entrada? Repasemos los pasos. ¿La estás saludando? (Señala el encerado.)

Curtis: «¿Cómo le va, señora? Me llamo Curtis.»

Instructor: ¡Bien! Ahora, la pequeña charla. (Señala.)

Curtis: «¡Qué buen día hace hoy!»

Instructor: Entonces... (Señala.)

Curtis: Ahora tengo que ver si me está escuchando, y luego soltarle el rollo para que compre.

Instructor: Parece correcto. Ahora, para el resto del grupo, cada uno de vosotros os intercambiaréis las tarjetas con el de al lado. ¡Bien! Señor Kovac, usted podría preparar a Lenore y Curtis. En seguida estaré aquí para ayudarlos. Lenore, recuerda que la vecina habla mucho. ¿Preparados para comenzar? (Curtis y Lenore asienten. El instructor le apunta a Curtis que llame a la puerta y Curtis simula que llama a la puerta.)

[14]

Lenore: ¡Sí, espere un momento! Hola, jovencito.

Curtis: Hola, señora, eeh..., me llamo Curtis. Vivo en el portal de al lado. Voy al Instituto de Cleveland.

Lenore: Ah, sí. Paso por la escuela cuando voy a coger el autobús. En realidad, ahora estaba preparándome para ir a trabajar, me tengo que marchar dentro de una hora.

Curtis: Qué bien. (Mira al instructor.)

Instructor: Pregúntale dónde trabaja.

Curtis: Esto... ¿dónde trabaja?, si no le importa que le pregunte.

Lenore: ¿Qué digo? (Mira al coinstructor.)

Coinstructor: Di algún sitio.

Lenore: En el restaurante Fireside.

Curtis: (Se da vuelta para mirar al instructor que le señala el Paso 3, y se lo dice entre dientes.) Sí, me está mirando.

Lenore: Bueno, tengo mucha prisa ahora.

Curtis: Sólo un segundo más. Mire, estoy vendiendo estas entradas para recolectar fondos para el equipo de baloncesto de mi curso. Puede ganar un premio, los premios están aquí (los señala). ¿No quisiera comprarme una?

Lenore: Muy bien, supongo que merece la pena.

Curtis: Gracias por ayudarme.

15

Instructor: Buen trabajo. Lenore, ¿cómo crees desde el punto de vista de la vecina que Curtis ha comenzado la conversación?

Lenore: Creo que bien. Estaba muy nerviosa y no me podía concentrar en lo que hacía Curtis.

Instructor: Lenore, entiendo lo que dices. A veces el papel de co-actor es el más difícil. Pero después de todo, tú no tenías que seguir el orden de los pasos. ¿Escucharías o incluso hablarías con alguien que empezara una conversación del modo en que Curtis lo ha hecho?

Lenore: Sí, creo que lo ha hecho bastante bien.

Instructor: Comentemos la manera en que Curtis ha seguido los pasos. ¿Quién tiene la tarjeta para el Paso 1? (En este momento, el grupo empieza a comentar la actuación de Curtis.) Bien, Curtis, estoy seguro de que has recibido comentarios muy buenos. Creo que te has desenvuelto muy bien, sobre todo en la pequeña charla. Estuviste simpático, pero sin ser indiscreto. Curtis, ¿cómo crees que lo has hecho?

Curtis: Creo que lo he hecho bien, aunque balbuceé con algunas palabras.

Instructor: Pero nadie lo notó. Lenore, quiero decirte que has hecho un buen trabajo en tu representación de la vecina.

Lenore: Gracias, fue muy divertido.

16

Instructor: Creo que habéis comprendido cómo se emplean los pasos de la habilidad... y parece que os resulta fácil. Repasaremos los pasos La próxima vez que nos reunamos,. El señor Kovac y yo os enseñaremos más ejemplos de esta misma habilidad para que reviséis la práctica de cómo seguir los pasos, y podremos daros la oportunidad de que cada uno de vosotros represente el papel. Pensad en situaciones que queráis ensayar, o podréis usar las sugerencias que habéis hecho al principio de la clase. Guardaré la lista.

17

Jeff: Me gustaría probarlo con ese tío, el señor Zachary, mañana mismo. ¿Puedo?

Instructor: Bien, Jeff. Aquí tienes una copia del Informe de los deberes. Escribe tu nombre aquí y yo lo firmaré (escribe). El resto de la clase también puede coger los Informes de los deberes y lo seguís mientras Jeff rellena el suyo. En la próxima reunión analizaremos los deberes de Jeff, y quizá hagamos que el resto de la clase realice también alguna tarea. Escribe «Iniciar una conversación» aquí (señala el lugar exacto). Bien, pon los cuatro pasos en este espacio.

jeff: ¿Qué tengo que escribir donde dice «Dónde probarás la habilidad»?

Instructor: Jeff, sería el lugar donde...

Jeff: ¡Enfrente de mi casa!

- Instructor: Eso es. El próximo punto: «¿Con quién probaré la habilidad?». Escribe el nombre de la persona. Y quinto: «¿Cuándo probarás la habilidad?»
- Jeff: Mañana por la mañana antes de ir al colegio, si lo encuentro.
- Instructor: Es un buen plan. ¿Veis ahora cómo se hace? Jeff tiene la habilidad, los pasos, dónde lo probará, con quién lo ensayará y cuándo, todo está en la primera hoja del Informe de los deberes. Deberás responder las cuatro preguntas de abajo, una vez que lo hayas probado con el señor Zachary. Incluso tienes que evaluarte en la tercera pregunta. También puedes escribir lo que se te ocurra en relación a otros lugares y personas con las cuales puedes intentar la habilidad.
- Jeff: ¿Y qué hago si ese señor no me habla?
- Instructor: Entiendo tu preocupación, Jeff, ya que todos nos preguntamos cómo nos responderá la gente de fuera. Puedo decirte dos cosas que han servido de ayuda a mucha gente que ha intentado hacer algo por primera vez. Lo primero es acordarse de que esto es sólo un proyecto y que, por lo tanto, las cosas pueden modificarse. Puedes encontrarte con alguien en otro momento o puede que la otra persona esté de mal humor. Todo puede cambiar. Pero si la situación se presenta tal como la planificaste, intenta utilizar la habilidad con el mayor esmero posible, de la misma forma que lo has hecho hoy aquí. Aunque estés un poco inseguro de tí mismo, si sigues los pasos correctamente será muy probable que él converse contigo. ¿Entendéis lo que quiero decir? (El grupo dice que sí.). Algunas veces, sin embargo, aunque intentes hacerlo de la mejor forma posible, la gente te responderá con frialdad. Tenéis que entender que hay gente que no cambia, aunque la tratéis de otra forma. Lo único que podréis decir es que lo habéis hecho de la mejor forma posible. ¿Lo entiendes, Jeff?
- Jeff: Supongo que sí. Intentaré hacerlo bien. Instructor: Bueno, es todo lo que tengo que decir por hoy. Os veré mañana. La clase ha terminado.

Segunda sesión

En la presente sesión es muy importante repasar y reforzar los conceptos introducidos en la sesión inicial. Recomendamos que los instructores repitan, resumiéndolos, los conceptos y procedimientos más importantes del Aprendizaje Estructurado, antes de empezar a trabajar con la habilidad. El instructor podrá iniciar la clase diciendo:

«¿Quién se acuerda de las cuatro etapas del Aprendizaje Estructurado?»

«¿Cuál es la primera?»

«¿Qué hay que hacer luego?»

A continuación, si en la sesión anterior se han dado deberes para casa, los instructores deberán elegir uno de los informes para saber cómo se han hecho. Es sumamente importante elogiar estos primeros intentos. Se deberá recordar a los alumnos que no hayan cumplido con los deberes asignados el valor de los mismos y recomendarles que los hagan para la próxima clase. No obstante, el instructor deberá ser comprensivo con los alumnos que presenten dificultades o rechazo con los trabajos. Estas dificultades pueden ser producto de varios factores (no se ha ensayado lo suficiente, elección inadecuada del lugar en la vida real, falta de oportunidades para probar la habilidad, etc.). Es conveniente que, en tales casos, los instructores vuelvan a ensayar las tareas que no se han realizado. Asimismo, puede ser provechoso volver a representar los papeles para aclarar las dificultades que los alumnos presentan en la vida real.

Después de haber discutido los deberes y/o la nueva representación de los papeles los instructores deberán enfocar la discusión hacia la habilidad que se tratará en la siguiente sesión. Tanto si la habilidad es nueva o una continuación de la tratada en la sesión anterior, deberán presentarse como mínimo dos modelos. Si es posible, el contenido de estos modelamientos deberá ser distinto al de las clases anteriores.

Siguiendo los modelamientos, los instructores comprometerán a los alumnos en el empleo de la habilidad y, luego, a la representación de papeles. A continuación de la retroalimentación, se asignarán los deberes a los alumnos que han actuado como actores principales en la representación, y que se sientan preparados para intentar la habilidad fuera de la clase.

Tercera sesión y posteriores.

El formato descrito más arriba se recomienda para todas las sesiones posteriores del Aprendizaje Estructurado. Una vez que los alumnos demuestran capacidad para la adquisición y el empleo de una habilidad, se puede utilizar más tiempo en los temas relacionados con la transferencia o generalización a la vida real.

Sesiones abreviadas del Aprendizaje Estructurado

Para adecuar este tipo de aprendizaje a las necesidades de los distintos grupos es beneficioso y necesario acortar, simplificar o modificar los procedimientos. En especial, en los casos de alumnos que prestan atención sólo durante breves períodos, o que presentan limitaciones para asimilar conceptos medianamente abstractos, o que tienen otros problemas que impiden la concentración, la atención y el rendimiento durante una clase completa.

Recomendamos a los instructores que tengan este tipo de alumnos que reduzcan el tiempo de la clase a 15 o 20 minutos y que la planifiquen para que sean más frecuentes. Por lo tanto, deberá evitarse la prolongación de las discusiones y las presentaciones del nuevo material. En su lugar, los instructores deberán pasar rápidamente a la observación del modelamiento, la participación en la representación de papeles, etc. Hemos encontrado que estos cambios en los procedimientos facilitan el aprendizaje de las habilidades por parte de este tipo de alumnos.

A continuación, exponemos una sesión inicial de estas características.

Instructor 1: Soy el señor Johnson.

Instructor 2: Soy el señor Kovac. Hoy haremos algo nuevo. Vamos a demostrar (escribe en el encerado «demostración») cómo iniciar una conversación siguiendo los siguientes cuatro pasos (escribe la lista de los pasos en el encerado y, luego, hace que los alumnos la lean en voz alta).

Instructor 1: Después de enseñaros cómo se inicia una conversación, de modo que la otra persona quiera escuchar lo que le estás diciendo, cada uno de vosotros tendrá la oportunidad de probarla (escribe en el encerado «prueba») haciendo lo mismo que nosotros hemos hecho aquí.

Instructor 2: Después de probarla, todos haremos sugerencias y correcciones útiles sobre lo que habéis hecho. A esto lo llamamos retroalimentación (escribe en el encerado «retroalimentación»). Por último, cada uno de vosotros tendrá la oportunidad de practicar cómo se inicia una conversación fuera de esta clase (escribe en el encerado «práctica»). Bien, empecemos.

Resumen

En el presente trabajo hemos resaltado el valor que tiene el modelamiento como ayuda para el aprendizaje y, justamente, el protocolo de una sesión inicial que hemos ilustrado en el presente capítulo, intenta destacar este tipo de ayuda. Tal como hemos mencionado con anterioridad, el comportamiento descrito del instructor sigue el Esquema de la sesión inicial, y el de los alumnos corresponde en gran medida a lo previsto en muchas de las sesiones iniciales. Como una ayuda más para la eficacia de los instructores, el capítulo siguiente suministra ejemplos ilustrativos de una serie de problemas que puede presentar el manejo de grupos de aprendizaje estructurado que, si no se resuelven, pueden llegar a interferir el desarrollo de la habilidad en el alumno.

Ejemplo de autorregistro del comportamiento agresivo (A partir de Feindler, 1990).

Día: _____ Hora _____

Lugar: _____

¿Qué ha sucedido?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Alguien me ha querido tomar el pelo | <input type="checkbox"/> Alguien estaba haciendo algo que no me gustaba |
| <input type="checkbox"/> Alguien me ha cogido algo que era mío. | <input type="checkbox"/> Alguien ha empezado a pelearse conmigo. |
| <input type="checkbox"/> Alguien me ha mandado que haga algo. | <input type="checkbox"/> Me han castigado porque había hecho algo mal. |
| <input type="checkbox"/> Si es otra cosa, descríbela: _____ | |

¿Quién era ese alguien? _____

¿Cómo he actuado?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> He devuelto el golpe. | <input type="checkbox"/> He roto algo. |
| <input type="checkbox"/> He salido corriendo. | <input type="checkbox"/> Se lo he dicho al profesor. |
| <input type="checkbox"/> He hablado a voces. | <input type="checkbox"/> Me he ido andando tranquilamente. |
| <input type="checkbox"/> He gritado. | <input type="checkbox"/> He dicho lo que pensaba |
| <input type="checkbox"/> Se lo he dicho a un amigo. | <input type="checkbox"/> He ignorado el suceso |
| <input type="checkbox"/> He tratado de controlar mi enfado ... (descríbelo) _____ | |

¿Qué me ha sucedido? _____

¿Qué le ha sucedido al otro? _____

He manejado la situación:

1 () Muy mal 2 () Mal 3 () Pasablemente 4 () bien 5 () Muy bien.

Mi enfado ha sido.

1 () Muy grande 2 () Grande 3 () Moderado 4 () Ligero 5 () Nulo.

¿Qué es lo próximo que tengo que conseguir? _____

<i>Automensajes y formas de interacción útiles para facilitar el control de la cólera y la conducta agresiva en adolescentes</i>	
Automensajes <i>silenciosos</i> antes de la provocación.	<ul style="list-style-type: none"> - Si permanezco tranquilo/a, no me crearé problemas. - Me merezco este castigo y tengo que aceptarlo si no quiero que me castiguen de nuevo. - Si ignoro a este/a "tío/a", conseguiré que no me humille y evitaré hacer alguna estupidez.
Mensajes <i>en voz alta</i> antes de la provocación.	<ul style="list-style-type: none"> - (Oye, chaval! Tranquilo y no tendremos problemas,) vale? - Oye, respira hondo, tranquilízate y explícate. - Espera un minuto. Podemos resolver esto sin ponernos nerviosos.
Automensajes <i>silenciosos</i> durante la provocación.	<ul style="list-style-type: none"> - Voy a decirle algo que le pare los pies, para que no siga provocando. - Puedo pasar esto por alto y no dejar que me afecte. - Puedo controlar mi enfado y resolver esto (la provocación).
Mensajes <i>en voz alta</i> durante la provocación.	<ul style="list-style-type: none"> - (Oye, tío! No hace falta que nos peleemos,) vale? - Mira vamos a escuchar lo que cada uno/a tenga que decir y después decidimos como resolver esto. - Estoy enfadado/a y tú también. Vamos a dejar el tema por ahora,) vale?
Automensajes <i>silenciosos</i> después de la provocación	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo que recordar que antes solía perder los estribos, pero que ahora soy capaz de controlarme mucho más. - Esto es estupendo. Hay que ver lo bien que me controlo y cómo mantengo la sangre fría. - La próxima vez tengo que pensar de antemano lo que voy a decir. Seguro que así me controlo mejor.
Mensajes <i>en voz alta</i> después de la provocación	<ul style="list-style-type: none"> - He hecho bien evitando discutir con ellos. - Parece que todo funciona mejor si se usa la cabeza en vez de las manos. - Estabas realmente enfadado, muchacho/a. Pero te has controlado muy bien.

Ejemplo de situaciones para entrenamiento de las habilidades sociales (Michelson y col., 1987).

Situación: Un amigo (A) y tú (T) estáis jugando a un juego de mesa. Tu amigo te dice:

(A) ¡No puedes hacer eso! La ficha no puede moverse de ese modo.

(T) *Si puedo. Me he leído las reglas detenidamente.*

(A) Pero yo nunca he jugado así.

(T) *Las reglas lo dicen. Si quieres, te las puedo traer.*

Fijaros, esta respuesta es adecuada (*asertiva*) porque, al responder así hacéis que se acepte vuestra opinión 1) ofreciendo información, 2) sin que vuestro amigo/a se moleste y 3) sugiriendo la solución del problema al ofrecer la comprobación de las reglas.

(A) ¡No puedes hacer eso! La ficha no puede moverse de ese modo.

(T) *¿Seguro? Yo creía que se podía hacer.*

(A) Pues yo nunca he jugado de esta manera.

(T) *Bueno, podemos jugar a tu manera.*

En este caso la respuesta es *pasiva* porque, aunque creéis que tenéis razón, no os habéis mantenido firmes, y puede que os enfadéis algo con vuestro amigo y con vosotros mismos.

(A) ¡No puedes hacer eso! La ficha no puede moverse de ese modo.

(T) *¡Lo dirás tú! ¿Es que no sabes jugar?*

(A) ¡Yo nunca he jugado así!

(T) *Pues lo siento. Se juega como digo yo, que como hay que hacerlo.*

Como veis, la respuesta en este caso es *inadecuada* por ser *agresiva*. Aunque tengáis razón, molestáis a vuestro amigo por ser mandones, por lo que tendrán menos ganas de jugar con vosotros la próxima vez.

Ilustración de pautas de actuación cotidiana facilitadoras del desarrollo de la competencia social.

A continuación se presenta un ejemplo que ilustra cómo pueden aprovecharse la transcripción o las anotaciones sobre las pautas de interacción observadas en un grupo de seis alumnos durante la realización de un trabajo para facilitar el aprendizaje de pautas positivas y constructivas de interacción. Como punto de partida se utiliza la interacción ya presentada al comienzo del capítulo para ilustrar el efecto de las motivaciones sobre la interacción.

Profesor: El día anterior os pedí que grabaseis la reunión porque hoy vamos a ver qué hace que unas veces tengamos problemas para comunicarnos y otras no. (Pone la grabadora y la detiene al llegar a la interacción siguiente):

Teo: Tenemos que hacer el mural. ¿Por dónde empezamos?
Ramón: Bueno. No vamos a complicarnos la vida. Discutimos las ideas y después que uno las escriba. Lo puedes hacer tú, Yamina, que tienes ordenador.
Yamina: De eso nada, que si luego sale algo mal las culpas son para mí.
Ramón: No te pongas así. Yo creo que es lo mejor.
Noelia: No vamos a discutir por eso. ¿Empezamos?

1. Profesor: ¿Qué os parece lo que habéis oído?
Yamina: Lo mismo que cuando estábamos haciendo el trabajo. Ramón quiere mandar siempre.
Soledad: Yo no estaba a gusto.
2. Profesor: Veamos... ¿No sería más exacto decir que Ramón en esa ocasión usó un tono impositivo?
Yamina: Sí. ¿Y qué?.
Profesor: Verás. Ramón, ¿qué has sentido cuando Yamina ha dicho "quiere mandar siempre"?
Ramón: Me ha caído mal. No tiene razón.
Soledad: Pero en esta ocasión te pusiste pesado con lo de terminar pronto.
Ramón: Puede, pero siempre no soy así.
Profesor: Cierto. Ya veis que afirmaciones generales como esa no ayudan a valorar adecuadamente a las personas.
3. Profesor: Ya ves, Ramón, como te han percibido tus compañeros. ¿Qué crees que hubo en tu intervención que causó este efecto?
Ramón: No sé... Yo sólo quería terminar pronto.
4. Profesor: Imaginad que Ramón hubiera dicho: "Tenemos poco tiempo. ¿Qué os parece si cada uno dice lo que piensa y luego lo ponemos por escrito?
Teo: Es mejor.
Profesor: Sí, pero ¿por qué es mejor?
Noelia: No manda a nadie...
Andrés: A mí me gusta que me pregunten si quiero hacer algo, no que me manden.
Profesor: Fijaos en otra cosa. El hecho de escuchar: "Tenemos poco tiempo", ¿qué efecto produce en vosotros?
Teo: Pienso a ver si es verdad...
Soledad: Siento que tengo que darme prisa.
Profesor: Exacto. Eso significa que al señalar un hecho que a él le preocupa, el tiempo, poner en común su preocupación y puede conseguir que otros le apoyen.
5. Profesor: Vamos a ver que nos ha enseñado esta situación. Ramón. ¿Cómo podrías poner a los demás a tu favor sin que se sintiesen molestos?
Ramón: Preguntar las cosas.
Profesor: Exacto. Sugerir las cosas en vez de imponerlas evita que los demás se pongan en tu contra. Pero, ¿y para conseguir que se pongan a tu favor?
Ramón: ¿...?
Teo: Dejar claro qué es lo que le preocupa.
Profesor: Cierto. Compartir la causa de las preocupaciones hace que los demás puedan ver las cosas desde nuestro punto de vista.

8. Evaluación psicopedagógica de problemas orientación vocacional y laboral

Materiales para prácticas.

© Jesús Alonso Tapia, 2007

Ejercicio 1. Un componente de la competencia para asesorar adecuadamente a los alumnos a la hora de tomar decisiones relacionadas con los futuros estudios es conocer la relevancia de los distintos tipos de información que puedes obtener para fundamentar en ellas tus consejos. En consecuencia, te proponemos que analices cada uno de los bloques de preguntas del “Cuestionario Preliminar de Orientación Vocacional” y señales qué uso práctico cabría hacer de los tipos de información que proporciona. Finalmente, dibuja un árbol de decisiones que puede facilitar la integración del tipo de información que puede proporcionar el cuestionario mencionado.

CUESTIONARIO PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

Apellidos _____		Nombre _____	
Colegio _____		Curso y grupo _____ Fecha _____	

Al terminar la etapa actual de estudios y a lo largo de los próximos años vas a tener que tomar una serie de decisiones de las que van a depender tu futuro profesional y, previamente, los estudios que te conducirán al mismo. Para que puedas tomar estas decisiones de forma madura, es preciso que tengas ciertos conocimientos de ti, del mundo educativo y del mundo del trabajo. El presente cuestionario pretende sólo facilitarte un primer acercamiento a estos conocimientos.

A. Normalmente, cuando alguien elige estudios lo hace pensando que tiene capacidad para realizarlos. Sin embargo, para no equivocarse tiene que conocerse bien a sí misma. En tu caso,

1. ¿En qué grado crees que vales para estudiar? No sirvo 0 1 2 3 4 Totalmente
 ¿En qué grado -de 0 a 4- piensas así debido

A tus notas?	0 1 2 3 4
A la opinión de tus padres?	0 1 2 3 4
A lo mucho/poco que te cuesta estudiar?	0 1 2 3 4
A los resultados de los tests?	0 1 2 3 4

2. Señala las materias para las que te sientes más capacitado:

() Lenguaje () Matemáticas () Física y Química () Ciencias Naturales
 () Idiomas () Plástica () Sociales, Geografía, Historia () Música

¿En qué grado piensas así debido

A tus notas?	0 1 2 3 4
A la opinión de tus padres?	0 1 2 3 4
A lo mucho/poco que te cuesta estudiar?	0 1 2 3 4
A los resultados de los tests?	0 1 2 3 4

3. Señala, en una escala de 0 a 4, el grado en que, cuando tienes alguna dificultad, reaccionas:

Poniéndome nervioso y pensando que no voy a ser capaz de resolverla.	0 1 2 3 4
Tratando de ver, ante todo, como puedo resolverla por mí mismo.	0 1 2 3 4
Pensando que de las dificultades y errores también se aprende.	0 1 2 3 4
Buscando la ayuda de otras personas para resolverla.	0 1 2 3 4

4. ¿En qué grado crees que influyen en tus notas:

Tu capacidad para cada materia	0 1 2 3 4
El mayor o menor esfuerzo que pones al estudiar	0 1 2 3 4
Tu interés o tu falta de él por la materia	0 1 2 3 4
Lo bien o mal que explica el profesor	0 1 2 3 4
Lo nervioso/a que te pones al hacer los exámenes	0 1 2 3 4
Lo bien o mal que le caes al profesor	0 1 2 3 4
Los problemas personales que puedas tener	0 1 2 3 4
La buena o mala suerte que tienes	0 1 2 3 4
La ayuda que te prestan en casa	0 1 2 3 4

5. ¿Qué estudios te parecen más adecuados a tus capacidades?

() BACH () FP () No me lo he planteado () No estoy seguro ¿Por qué?

B. Algo que todos deseamos y que es preciso tener en cuenta al tomar decisiones que tienen que ver con nuestro futuro profesional es poder trabajar en algo que esté de acuerdo con nuestros valores y nuestros intereses. Por eso es importante que tomes conciencia de qué es lo que realmente valoras y te interesa. En tu caso,

6. Piensa, ¿en qué grado consideras importante para ti que el trabajo:

a) te permita seguir aprendiendo?	0	1	2	3	4
b) te permita situarte y alcanzar prestigio social?	0	1	2	3	4
c) te permita simplemente ganar dinero?	0	1	2	3	4
d) te permita realizarte haciendo algo que te gusta?	0	1	2	3	4
e) te permita ayudar a los demás?	0	1	2	3	4
f) te ocupe el menor tiempo posible?	0	1	2	3	4
g) te permita no depender de otras personas?	0	1	2	3	4

Trata de ordenar los valores anteriores desde el más importante al menos importante para ti:

1º ___ 2º ___ 3º ___ 4º ___ 5º ___ 6º ___ 7º ___

7. Trata de clasificar las siguientes actividades en cuatro grupos según que te resulten más o menos interesante. Ten presente lo siguiente:

A = muy interesante, B = interesante, C = poco interesante D = nada interesante

Trabajos que tengan que ver con el campo y el aire libre.	A	B	C	D
Trabajos como estadístico, etc. que requieran trabajar con números.	A	B	C	D
Trabajos como mecánico, pastelero, etc. que requieran destreza manual.	A	B	C	D
Trabajos que impliquen tratar con gente y tratar de influirles hablando.	A	B	C	D
Trabajos que tengan que ver con la literatura y el lenguaje.	A	B	C	D
Trabajos que impliquen el uso y elaboración de conocimientos científicos.	A	B	C	D
Trabajos relacionados con el mundo del arte, como pintor o restaurador.	A	B	C	D
Trabajos que impliquen la ayuda a los demás, como médico, sanitario, etc.	A	B	C	D
Trabajos de tipo administrativo y burocrático, como secretaria, etc.	A	B	C	D
Trabajos relacionados con el mundo de la educación y la enseñanza.	A	B	C	D

Señala las tres profesiones que en este momento te atraigan más.

a) _____ b) _____ c) _____

8. Señala la utilidad y el interés que tienen para ti las distintas materias:

	Interés				Utilidad					Interés				Utilidad							
Lenguaje	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	Idiomas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Literatura	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	Plástica	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Matemáticas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	Geografía	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Física	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	Historia	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Química	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	Música	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
C. Naturales	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4											

C. Cuando tomamos una decisión lo hacemos impulsados por diferentes motivos. También lo hacemos con mayor o menor nivel de seguridad sobre si es la decisión acertada o no. En ello influyen nuestras expectativas de conseguir lo que queremos. Deben ser realistas, ya que de lo contrario, nuestras decisiones podrían estar equivocadas. También influyen las posibles reacciones de las personas de nuestro entorno. En tu caso,

9. ¿Has decidido lo que vas a hacer al término de los estudios actuales?

- () Espero poder estudiar Bachillerato en la modalidad de _____
- () Espero poder estudiar FP en la rama de _____
- () Voy a dejar de estudiar y me gustaría poder trabajar.

10 Si has tomado una decisión, ¿cuál o cuáles son las razones por las que has decidido hacerlo, aunque lo hayas hecho provisionalmente? Explícalo.

12 Si no estás muy seguro de haber acertado, señala las razones de tu inseguridad.

- No sé si lo que tendré que estudiar será fácil o difícil.
 - No sé si lo que tendré que estudiar será interesante o aburrido.
 - Mis padres no están muy de acuerdo, y no sé si tendrán razón.
 - No sé si podré terminar los estudios.
 - Otras razones:
-

13 De las profesiones que más te gustaría ejercer, ¿tienes claro para cuál de ellas deseas prepararte?

14 Señala en qué grado te sientes capaz de prepararte para la misma. 0 1 2 3 4

15 Si has elegido para qué te gustaría prepararte, señala en qué grado han influido en tu decisión los cada uno de los siguientes factores. Y si no has elegido aún, señala en qué grado dejarás que cada uno de los siguientes factores influya en la decisión que tomes.

Mi rendimiento escolar.	0	1	2	3	4
Mis intereses.	0	1	2	3	4
La profesión elegida por mis amigos.	0	1	2	3	4
El interés y el apoyo de mis padres.	0	1	2	3	4
Las salidas profesionales que me abren los estudios.	0	1	2	3	4
Las posibilidades económicas familiares.	0	1	2	3	4
Las posibilidades de establecerme por mi cuenta.	0	1	2	3	4
La independencia económica a corto plazo.	0	1	2	3	4
El dinero que podré ganar.	0	1	2	3	4
El prestigio social.	0	1	2	3	4
La corta duración de los estudios.	0	1	2	3	4
La facilidad de desplazamiento desde mi casa mientras estudio.	0	1	2	3	4

D. Las condiciones familiares son un elemento importante a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones que pueden afectar a nuestro futuro educativo y profesional, ya que nuestras decisiones pueden tener repercusiones en la economía familiar o pueden chocar con los intereses y valores de nuestra familia. En tu caso:

16 ¿En qué medida es importante para ti llevarte bien con las personas de tu entorno familiar? 0 1 2 3 4

17 Si alguna vez has hablado con tus padres de tus ideas respecto a lo que vas a hacer al terminar esta etapa escolar o respecto a tus futuros estudios, ¿cuál ha sido la actitud de tus padres?

- Les da igual lo que pueda hacer con tal que no les moleste.
- No les da igual, pero me dejan elegir lo que yo crea conveniente.
- Tratan de persuadirme para que escoja lo que ellos creen conveniente.
- No me presionan, pero dialogamos y tratamos de ver el punto de vista del otro.
- No les he dado la oportunidad de hablar: he dejado sentado que haré lo que crea conveniente.

18 ¿Crees que puedes tener problemas económicos para poder seguir estudiando?

- Sí, porque _____
- No
- No sé.

Ejercicio 2. Entrevista personal de orientación vocacional

Cuando se presentan problemas para la toma de decisiones, las razones pueden ser varias: Miedo a tomar decisiones, ausencia de información o no saber usarla, o dificultades para generar, valorar y seleccionar alternativas. Por eso, Un componente de la competencia para asesorar adecuadamente a los alumnos a la hora de tomar decisiones relacionadas con los futuros estudios es ser capaz de hacer entrevistas que permitan ayudarles frente a los tres problemas señalados. Con este objetivo te proporcionamos un esquema para que realices una entrevista en la que, tras identificar cuál de los tres tipos de razones el que dificulta la toma de decisiones, analices funcionalmente los factores que está impidiendo la solución del problema. Graba la entrevista, preferentemente en vídeo, para poder analizar en clase algún fragmento de la misma.

1. Miedo a tomar decisiones.

1.1. Elementos a considerar

Causas:

- a) Debido a las consecuencias potenciales de tomarlas. (¿Y si me equivoco?)
- b) Debido a las consecuencias potenciales de manifestarlas. (¿Qué dirán?)
- c) Debido a la orientación volicional (al estado o a la acción) que traduce la facilidad o dificultad de pasar de la decisión a la acción (No excluye las anteriores)

Ejemplo:

- a) No sé si coger Ingeniería o Literatura.
- b) Me gustaría coger Literatura, pero ¿Qué dirá la gente y en especial mis padres?
- c) En cualquiera de las situaciones anteriores se tiende a dar vueltas continuamente a los pros y a los contras.

1.2. Evaluación: Análisis funcional (ABC)

- a) (B) ¿Entre qué alternativas tienes problema para elegir?
 - (A) ¿Qué hay que te mueva en dirección de la alternativa X?
 - ¿Hay alguna imagen que al pensar en ella te resulte atractiva? (Analizar en términos de los valores que representan)
 - ¿Hay alguien que te hable en esa dirección?
 - ¿Hay algo o alguien que al tenerlo en cuenta te haga rechazar la alternativa Y?
 - ¿Qué hay que te mueva en dirección de la alternativa Y?
 - ¿Hay alguna imagen que al pensar en ella te resulte atractiva?
 - ¿Hay alguien que te hable en esa dirección?
 - ¿Hay algo o alguien que al tenerlo en cuenta te haga rechazar la alternativa X?
 - (C) En relación con X:
 - ¿Qué consecuencias positivas anticipas que puede tener la elección de X?
 - ¿Qué consecuencias negativas anticipas que puede tener la elección de X?
 - ¿Qué anticipas que pueden decirte los demás / tus padres si escoges X?
 - ¿Cuáles son tus expectativas de ser capaz de cursar con éxito X? (Autoeficacia)
 - En relación con Y:
 - ¿Qué consecuencias positivas anticipas que puede tener la elección de Y?
 - ¿Qué consecuencias negativas anticipas que puede tener la elección de Y?
 - ¿Qué anticipas que pueden decirte los demás / tus padres si escoges Y?
 - ¿Cuáles son tus expectativas de ser capaz de cursar con éxito Y? (Autoeficacia)
- b) (Organismo: características aprendidas)
 - ¿Con qué frecuencia piensas en los posibles efectos de la elección?

1.3. Intervención

a) Una vez visto el problema, clarificar si es posible (Toma de conciencia del proceso de decisión):

- Tenemos dificultad porque no clarificamos preferencias, porque no ponderamos preferencias, por que no somos sistemáticos al utilizar criterios de valoración
- La clarificación de valores, competencias y costos de distintos tipos ayuda a decidir

b) Si hay empate, señalar que cualquier decisión es mejor que quedarse parado. Y luego, nunca mirar atrás.

<i>Caminante no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante no hay camino, / sino estelas en la mar. (A. Machado)</i>
--

2. Ausencia de información o no saber usarla.

2.1. Elementos a considerar.

- a) Informar es fácil. Hay materiales que muestran todos los estudios y carreras, y otros que hablan de distintos requisitos necesarios y de las características de las mismas. El problema fundamental es tener criterios que permitan usar y ponderar la información.
- b) En cuanto a los criterios, es importante tener presente que lo primero es saber que hay que responderse a las siguientes preguntas:
- 1) ¿Qué estudios o profesión me atraen más y por qué razones? (*Intereses y valores*)
 - 2) De los estudios o profesiones que me atraen, ¿cuáles soy capaz de hacer o puedo llegar a ser capaz de hacer? (*Competencia –inteligencia, aptitudes, conocimientos...-*).
 - 3) De los estudios que me atraen y para los que me siento competente, ¿cuáles pueden ser inviables por razones externas?
 - 4) ¿Qué costo puede tener el elegir entre las distintas opciones que me atraen, para las que me siento competente y que no son inviables? (Esfuerzo, tiempo, costo económico, privación de otras satisfacciones...)
- c) Supuestas las preguntas anteriores, la información que se me proporciona puede ser fiable y relevante para clarificar los distintos puntos. Por ejemplo:
- | | |
|--|---|
| 1) Información sobre la naturaleza de los estudios | → Relevante para los intereses |
| 2) Información sobre los requisitos | → Relevante para evaluar las competencias y el costo |
| 2) Información sobre la dificultad de los estudios | → Relevante para estimar el costo |
| 3) Información sobre las salidas profesionales | → Relevante para los intereses-valores y la planificación |
| 4) Información sobre saturación del mercado | → Relevante para la planificación de los estudios. |

2.2. Evaluación: Análisis funcional (ABC)

B= confusión a la hora de decidir. ¿Qué tipo de información le falta (A/C)?

- a) ¿Qué estudios o profesión te atraen más?
¿Por qué razones? (*Intereses y valores*)
Si no lo sabe, hay que planificar con el interesado/a la búsqueda de información sobre la naturaleza de los estudios y las salidas profesionales para confrontarla con los intereses señalando lo siguiente: "Es importante que conozcas la naturaleza de los estudios y las salidas profesionales para que veas si lo que se hace se ajusta a tus intereses y valores".
- 2) De los estudios o profesiones que te atraen, ¿cuáles crees que eres capaz de hacer o puedes llegar a ser capaz de hacer? (*Competencia –inteligencia, aptitudes, conocimientos...-*).
- Si no lo sabe, hay que planificar con el interesado/a la búsqueda de información sobre si posee las competencias necesarias para los estudios que le interesan señalando lo siguiente: "Es importante que conozcas tus competencias así como el grado en que en un tiempo razonable puedes adquirirlas porque, aunque te gusten unos estudios, si no eres competente, tendrás muchos problemas".
- 3) De los estudios que te atraen y para los que te sientes competente, ¿cuáles pueden ser inviables por razones externas?
Hay que explorar esta posibilidad para ayudar a decidir con conocimiento de causa señalando lo siguiente: "Es importante que examines si una opción es viable o no en función de las condiciones externas –costo económico, apoyo familiar, etc. porque aunque unos estudios te gusten y seas competente, las dificultades externas te

pueden hacer fracasar. En consecuencia, necesitas esta información para poder planificarte.

- 4) ¿Qué costo puede tener el elegir entre las distintas opciones que me atraen, para las que me siento competente y que no son inviables? (Esfuerzo, tiempo, costo económico, privación de otras satisfacciones...)
Hay que explorar el costo para que el alumno no escoja algo que está por encima de sus posibilidades.

2.3. Intervención

En este caso, la intervención va unida al proceso de evaluación, proceso que probablemente requerirá más de una entrevista en caso de que no haya participación en un programa colectivo.

3. Dificultades para generar, valorar y seleccionar alternativas.

3.1 Elementos a considerar

- a) *Incertidumbre*: Sólo se consideran algunas posibilidades y ninguna se ajusta

Intervención:

- 1) Sugerir otras opciones
- 2) Ayudar a pensar en las consecuencias de otras opciones

- b) *Complejidad*: Se debe al exceso de información

Intervención:

- 1) Enseñar estrategias de simplificación
- 2) Enseñar a clarificar preferencias

- c) *Conflicto*.

- 1) Si es por discrepancia de intereses propios con los de la familia:

Intervención: → Ayudar a reestructurar la situación (Estrategias de persuasión).

- 2) Si falta clarificación de los propios valores e intereses:

Intervención: → Clarificación de valores e intereses.

3.2. Evaluación: Análisis funcional (ABC)

La entrevista es similar a la sugerida en el caso de indecisión, solo que:

- a) Si se observa que no se han considerado todas las posibles alternativas, hay que presentárselas, ayudarle a valorarlas y a decidir.
- b) Si se observa que lo que ocurre es que el sujeto tiene mucha información, la clave está en clarificar preferencias estableciendo prioridades. El uso de una técnica como la de rejilla puede ser útil.
- c) Si se trata de conflicto personal, tenemos un problema de indecisión y hay que proceder como se ha dicho. Pero si el problema es con la familia, hay que clarificar las razones de la discrepancia analizando:
 - Lo que quiere el sujeto (B), y los criterios que le empujan (A, C)
 - Lo que quiere la familia (B) y los criterios que sostienen la postura familiar. (A, C)
 - Y luego buscar medios de persuasión o soluciones de consenso.

Ejercicio 3.

Al igual que en el caso del primer ejercicio, te proponemos que realices un análisis de los cuestionarios de "Madurez para la carrera" y de "Desarrollo de la carrera" que recibirás en correos aparte. Estos cuestionarios se describen en la siguiente publicación:

Álvarez González, M. (Coord.) (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación E Intervención.* Madrid: EOS.

10. INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS MATERIALES PARA PRÁCTICAS

© Profesor: Jesús Alonso Tapia

Práctica 1: Análisis de necesidades

Bloque 1: Cuestionario para profesores

Bloque 2: Cuestiones para el trabajo en grupo

Bloque 3: Tablas de datos para la interpretación

Práctica 2. Análisis del un proyecto de Educación compensatoria

“Nuestro Barrio: Entrevías”.

Práctica 1. Dado el cuestionario siguiente, realizar las tareas que se indican a continuación.

ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE NECESIDADES:
CUESTIONARIO PARA PROFESORES¹.

© Jesús Alonso Tapia

CUESTIONARIO

A) *Necesidades relacionadas directamente con los alumnos.*

Nivel y curso en que enseña.....

Asignaturas que imparte

Número de alumnos.....

1. ¿Cuáles son, a su juicio, los problemas y necesidades de sus alumnos que requieren atención prioritaria?

¿Qué proporción de sus alumnos presentan estos problemas?

¿A qué atribuye la persistencia de esos problemas en sus alumnos?

¿Qué soluciones ha intentado y, si ha intentado alguna, en qué medida ha funcionado?

¿Qué consideraría como indicador válido de que la necesidad ha sido atendida de modo eficiente?

1. Cuestionario publicado en: Alonso Tapia, J. (1995): "Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención". Madrid: Síntesis.

2. Uno de los factores principales de la falta de progreso es la dificultad para *entender el lenguaje oral*.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten esta dificultad? ____
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO.
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

3. Otra de las causas principales de muchos de los problemas de los alumnos es su dificultad para *leer adecuadamente*.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten este tipo de problemas? ____
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

4. Aun cuando los alumnos lean adecuadamente, es frecuente que tengan dificultades para *comprender lo que leen*, lo que afecta en gran medida al aprendizaje.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten este tipo de problemas? ____
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

Señale, en una escala de 0 a 4, el grado en que cree que cada uno de los siguientes factores contribuye a los problemas de comprensión de sus alumnos:

- Incapacidad de leer -decodificar- adecuadamente	0	1	2	3	4
- Desconocimiento del vocabulario	0	1	2	3	4
- Desconocimiento práctico de la sintaxis	0	1	2	3	4
- Dificultad para seguir la progresión temática	0	1	2	3	4
- Dificultad para identificar la información importante	0	1	2	3	4
- Otros (especificar): _____					

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO

En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

5. La dificultad para *comprender y dominar las reglas básicas del cálculo* influye en los aprendizajes posteriores.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten esta dificultad? ____
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO.
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

6. La realización de las tareas escolares requiere *resolver problemas* de distintos tipos cuya solución depende tanto de los conocimientos previos como de la forma en que se piensa al afrontarlos.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que tengan dificultades para resolver los problemas que se plantean en el área en que enseña? ____
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

- Señale, en una escala de 0 a 4, el grado en que sus alumnos experimentan las siguientes dificultades al tratar de hacer una tarea o resolver un problema:

- No prestan atención a las instrucciones	0 1 2 3 4
- No identifican el origen de sus dificultades	0 1 2 3 4
- No identifican la meta a la que llegar (el objetivo que tienen que conseguir)	0 1 2 3 4
- No ponen en relación datos y objetivos	0 1 2 3 4
- Carecen de conocimientos específicos necesarios	0 1 2 3 4
- No se representan adecuadamente el problema	0 1 2 3 4
- No planifican los pasos para resolverlo	0 1 2 3 4
- No supervisan si la tarea está bien realizada	0 1 2 3 4
- Se angustian al tener que resolver cualquier tarea	0 1 2 3 4
- Otros (especificar): _____	

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO.
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

7. Durante la Enseñanza Secundaria es fundamental adquirir *estrategias y hábitos de estudio* adecuados.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que, a su juicio, no saben estudiar? ____
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO.

En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

8. Buena parte de los problemas de los alumnos derivan de que afrontan el trabajo escolar sin *motivación por aprender* o con motivaciones inadecuadas.

Señale, en una escala de 0 a 4, el grado en que sus alumnos suelen caracterizarse prioritariamente por:

- Carecer de todo interés por la actividad escolar	0	1	2	3	4
- Preocuparse sólo por las notas	0	1	2	3	4
- Preocuparse por cómo quedarán frente a los demás	0	1	2	3	4
- Preocuparse por si lo que estudian les va a servir	0	1	2	3	4
- Preocuparse por comprender y utilizar lo aprendido	0	1	2	3	4
- Prestar atención a elementos ajenos al trabajo escolar	0	1	2	3	4

Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a la existencia de motivaciones inadecuadas, indíquela:

¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? Sí - NO.
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

9. Uno de los objetivos educativos fundamentales es conseguir que los alumnos aprendan a *relacionarse de forma constructiva, cooperativa y solidaria*. Sin embargo, con frecuencia nos encontramos con alumnos retraídos, agresivos o cuyo comportamiento social es, simplemente, inadecuado.

Señale cuántos alumnos tiene anualmente por término medio que presenten cada uno de los tipos de problemas que se especifican:

- <i>Retraimiento (no participación)</i>	_____
¿Qué porcentaje representan?	0...5...10...25...50...75 o más
- <i>Agresividad</i>	_____
¿Qué porcentaje representan?	0...5...10...25...50...75 o más
- <i>No cooperación</i>	_____
¿Qué porcentaje representan?	0...5...10...25...50...75 o más
- <i>Dificultad para trabajar en grupo</i>	_____
¿Qué porcentaje representan?	0...5...10...25...50...75 o más
- <i>Insolidaridad</i>	_____
¿Qué porcentaje representan?	0...5...10...25...50...75 o más
- <i>Falta de habilidades sociales</i>	_____
¿Qué porcentaje representan?	0...5...10...25...50...75 o más

- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? Sí - NO.

En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

10 El sistema educativo tiene también como objetivo central ayudar a los alumnos a desarrollar las capacidades que les permitan tomar decisiones maduras a la hora de *elegir estudios o profesión*. Sin embargo, al terminar la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, a veces los alumnos no saben hacia dónde orientar su futuro.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten este problema? ____

¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder actuar de modo que contribuya a evitar el problema señalado? Sí - NO

En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

11 Ordene los siguientes problemas según la prioridad con que considere que deben ser atendidos en sus alumnos, desde 1 (máxima prioridad) en adelante. Si alguno de ellos no es relevante en el nivel en que enseña, déjelo en blanco.

() Comprensión oral

() Forma de estudiar

() Lectura

() Atención y motivación

() Comprensión lectora

() Relación social

() Dominio del cálculo

() Orientación de estudios

() Afrontamiento de tareas

() Otro (_____)

B) *Necesidades de los profesores.*

Aun cuando sus alumnos no presenten en grado significativo ninguno de los problemas anteriores y, más aún, si presentan alguno de ellos, puede que usted considere necesario que el Servicio de Orientación ponga en marcha algún tipo de programa que le permita mejorar la calidad de la docencia. Para que puedan valorarse adecuadamente sus necesidades, le rogamos que

- a) Señale, el grado en que consideraría útil y necesario participar en un programa de actualización en las siguientes materias.
b) Ordene después sus preferencias de 1 (totalmente prioritario) en adelante. Si algún programa no le interesa en absoluto, no lo incluya.

	Preferencias
- Técnicas de trabajo cooperativo Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Modelos y métodos de evaluación del aprendizaje Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Enseñanza de la comprensión lectora Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Estrategias para facilitar el cambio conceptual Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Estrategias para la enseñanza de procedimientos Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Adquisición y enseñanza de las actitudes Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Enseñar a pensar trabajando desde el currículo Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Motivar para aprender Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Didáctica de (especificar) _____ Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Educación para la salud Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Educación sexual Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Educación para la tolerancia y la paz Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()
- Otros (especificar) _____ Totalmente innecesario - 0 1 2 3 4 - Muy necesario	()

- C) Señale cualquier otra necesidad que considere relevante que sea atendida en un programa de orientación y por la que no se le haya preguntado.

**ANÁLISIS DE NECESIDADES
PREGUNTAS PARA EL TRABAJO EN GRUPO.**

1. ¿Qué ajustes previos se deberían hacer en el cuestionario, en función de quienes lo vayan a contestar?

Pista 1: Análisis del contenido del cuestionario.

Pista 2: Análisis de la presencia o no de cada tipo de problemas por nivel.

Pista 3: Nuestros conocimientos previos: ¿Qué debería explorar el cuestionario y no lo explora?

2. ¿Qué problema o problemas atender prioritariamente en función de cada nivel? ¿Por qué?

Pistas: Cuadros 1 y 2.

3. ¿A qué atribuyen los profesores los distintos tipos de problemas? ¿Qué implicaciones tiene para la intervención?

Pista: Cuadro 3.

4. ¿Tienen alguna utilidad los análisis específicos de los problemas que se proponen en los puntos 4, 6, 8 y 9 (los que incluyen escalas de 0 a 4 ó más) del cuestionario? ¿Cuál?

5. ¿Qué implicaciones tienen los objetivos que los profesores señalan para cada problema? ¿Qué interrogantes deben plantearnos?

Pista: Cuadro 4.

6. ¿Corresponden las prioridades de formación de los profesores (tomadas en promedio) a la importancia objetiva de los problemas?

Pista: Cuadro 5.

7. ¿Qué se puede deducir de lo anterior para programar la intervención?

**ANÁLISIS DE NECESIDADES.
TABLAS DE DATOS PARA SU INTERPRETACIÓN.**

Cuadro 1: Problemas prioritarios señalados por los profesores

Nivel	Infantil	Primaria			Secundaria		Bachillerato	
Cursos		1/2	3/4	5/6	1/2	3/4	1	2
Profesores que contestan	20	20	20	20	40	40	40	40
Problemas								
(LO) Lenguaje oral	6	3						
(LD) Lectura (decodificar)		8	4	3				
(CL) Comprensión lectora			10	9	12	6		
(DC) Dominio del cálculo			7	5				
(RP) Resolver problemas				5	10	10	10	10
(EsE) Estrategias de estudio					8	16	25	18
(MA) Motivación por aprender			4	7	35	30	20	24
(RS) Relación social	5	6	3	3	4	3	2	
(EIE) Elección de estudios					3	6	32	28
(O) Otros ¹	6	3	4	2	1	1		

1. Fundamentalmente, presencia de sujetos de integración y de sujetos hiperactivos pero también, falta de cooperación de los padres, exceso de alumnos o carencia de recursos.

Cuadro 2: Porcentaje de alumnos afectados por cada problema.

Nivel	Infantil	Primaria			Secundaria		Bachillerato	
Cursos		1/2	3/4	5/6	1/2	3/4	1	2
Profesores que contestan	20	20	20	20	40	40	40	40
Problemas								
(LO) Lenguaje oral	4.4	2.4						
(LD) Lectura (decodificar)		14.0	8.3	5.1				
(CL) Comprensión lectora			15.2	13.6	25.0	20.0		
(DC) Dominio del cálculo			10.0	7.2				
(RP) Resolver problemas				7.2	15.0	25.0	10.0	10.0
(EsE) Estrategias de estudio					30.0			
(MA) Motivación por aprender			5.0	6.1	40.0	38.5	12.2	6.0
(RS) Relación social	2.0	3.0	1.0	2.0	4.0	2.5	1.0	
(EIE) Elección de estudios							89.0	85.0
(O) Otros ¹	4.0	1.5	1.8	0.5	2.0			

1. Fundamentalmente, presencia de sujetos de integración y de sujetos hiperactivos, pero también, falta de cooperación de los padres, exceso de alumnos o carencia de recursos.

Cuadro 3. Causas a que atribuyen cada tipo de problemas

PROBLEMA	CAUSAS	Prof.
(LO) Lenguaje oral	La familia, con baja cultura	9
	No se le exige que se expresen bien para conseguir algo	1
(LD) Lectura (decodificar)	No leen en casa, y en el colegio no se le puede dedicar más tiempo.	15
	No tiene interés por leer	3
(CL) Comprensión lectora	No saben leer (decodificar)	7
	Tienen una gran pobreza de vocabulario	37
	No leen apenas, y todo requiere práctica.	14
	No tienen estrategias que les ayuden	5
(DC) Dominio del cálculo	Falta de práctica en casa	12
(RP) Resolver problemas	Falta de base	27
	No comprenden lo que leen	12
	No tienen interés	30
	Falta de práctica	8
(EsE) Estrategias de estudio	No tienen interés	26
	No se les enseña	30
	Se estimula el estudio memorístico	12
(MA) Motivación por aprender	No tienen interés.	22
	Las materias no les dicen nada.	14
	Tienen todo demasiado fácil	8
	Están condicionados por la selectividad	30
	Son demasiados para poder atender a cada uno.	12
	Ven demasiada televisión.	25
	No creen que sirva para nada, no ven futuro.	42
(RS) Relación social	Timidez	10
	Se les consiente todo	14
	Son muy agresivos	5
	Se aburren	8
(EIE) Elección de estudios	Falta información	69
	No saben qué les gusta	5

Cuadro 4. Objetivos perseguidos

PROBLEMA	Criterio de solución.
(LO) Lenguaje oral	Que se expresen mejor. Que sepan pedir las cosas.
(LD) Lectura (decodificar)	Que lean sin errores y a una velocidad normal.
(CL) Comprensión lectora	Que entiendan mejor los textos escolares Que se entere de a quién se refiere el texto
(DC) Dominio del cálculo	Que calculen sin errores y a una velocidad normal.
(RP) Resolver problemas	Que alcancen por lo menos el aprobado
(EsE) Estrategias de estudio	Que estudien de forma menos memorística.
(MA) Motivación por aprender	Que atiendan mientras explico. Que estudien lo suficiente para aprobar.
(RS) Relación social	Que participe como los demás en clase. Que no incordie ni monte broncas
(EIE) Elección de estudios	Que escojan con sensatez.

Cuadro 5: Prioridades de los profesores para participar en programas de formación.

NIVEL AL QUE PERTENECEN LOS PROFESORES	Infantil/ Primaria (1/2)	Primaria (3 a 6)	Secundaria	Bachillerato
PROGRAMA	Orden ¹			
- Técnicas de trabajo cooperativo	1	4	7	
- Modelos y métodos de evaluación del aprendizaje	4	3	1	1
- Enseñanza de la comprensión lectora		1	4	
- Estrategias para facilitar el cambio conceptual			8	2
- Estrategias para la enseñanza de procedimientos			6	3
- Adquisición y enseñanza de las actitudes			9	
- Enseñar a pensar trabajando desde el currículo			5	
- Motivar para aprender	2	2	2	4
- Educación para la salud			10	5
- Educación sexual			9	
- Educación para la tolerancia y la paz		5		
- Técnicas de teatro para niños	3			
- Manejo de problemas de disciplina			3	

¹ Prioridad de las preferencias para el grupo de profesores.

Práctica 2

Análisis del proyecto de Educación compensatoria "Nuestro Barrio: Entrevías".

Se trata de responder a las preguntas siguientes haciendo dos tareas:

- a) Especificar los supuestos cognitivo-motivacionales desde los que se van a responder a las preguntas
- b) Analizar el programa aplicando esos criterios y deducir sus implicaciones para el trabajo del orientador.

1. ¿Cuál es el problema de partida?

Alumnos de 2º de ESO, que requieren educación compensatoria tanto por desmotivación como por desigualdad respecto a los alumnos de la misma edad.

2. ¿Qué objetivos persigue? ¿Están bien diseñados? ¿Por qué sí o por qué no?

3. ¿Están adecuadamente diseñados los distintos tipos de contenidos? ¿Por qué sí o por qué no?

4. ¿Esta suficientemente especificada la metodología a seguir? ¿Por qué sí o por qué no?

5. Las actividades que se planean, ¿están bien seleccionadas, son suficientes y están bien secuenciadas? ¿Por qué sí o por qué no?

¿Han progresado los chicos? ¿Por qué?

¿Cómo valorar el proceso?