

## La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil\*

The education of learning strategies in infancy education

Luís **Ortiz Jiménez\***  
Honorio **Salmerón Pérez\*\***  
Sonia **Rodríguez Fernández\*\***

\**Universidad de Almería*

\*\**Universidad de Granada*

E-mail: [lortizj@ual.es](mailto:lortizj@ual.es)    [honorio@ugr.es](mailto:honorio@ugr.es)

### Resumen:

Una de las características de la sociedad actual es la masiva presencia de información que se aporta desde distintos medios. Para la educación supone admitir especialmente, que los aprendices deben adquirir adecuadas competencias que faciliten el tratamiento de la información de forma autorregulada y les favorezca acceder a la ciudadanía en condiciones favorables.

Desde este planteamiento el aprendizaje presupone, no solo la adquisición de hábitos y destrezas sino también de competencias que favorezcan un uso estratégico del conocimiento a través del razonamiento, esto es, que aprendan pensando. En este sentido, el desarrollo curricular que se deriva de la nueva ley de educación española, establece en el desarrollo de éstas como una de sus claves.

En trabajos anteriores (Ortiz y Salmerón, 2003) veíamos como podía ser el desarrollo de Estrategias de Aprendizaje en Educación Infantil. En este artículo presentamos un programa para la enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil que ha sido diseñado e implementado íntegramente desde el currículo ordinario de un aula de niños/as de tres años partiendo de las consideraciones de que estas edades son propicias para el desarrollo de formas eficaces de pensar y que el proceso se puede llevar a cabo sin necesidad de programas paralelos externos al currículum.

**Palabras clave:** Estrategias de Aprendizaje, Habilidades cognitivas, Habilidades Sociales, Competencia ciudadana, Educación Infantil, Investigación Evaluativa.

### Abstract:

One of the characteristics of the present society is the massive presence of information that is contributed from different means. For the education it supposes to admit specially, that the apprentices must acquire suitable competitions that facilitate the

data processing of self-regulation form and it favors to them to accede to the citizenship in favorable conditions.

From this exposition the learning estimates, not only the acquisition of habits and skills but also of competitions that favor a strategic use of the knowledge through reasoning, this is, that learns thinking. In this sense, the curricular development that it is derived from the new law of Spanish education, establishes in the development of these like one of its keys.

In previous works (Ortiz and Salmerón, 2003) we saw as it could be the development of Strategies of Learning in Infantile Education. In this article we presented/displayed a program for the education of strategies of learning in Infantile Education that has been designed and implemented completely from ordinary curricula of a classroom of children of three years starting off of the considerations of which these ages are propitious for the development of effective forms to think and that the process can be carried out of external parallel programs to the curriculum with no need.

**Key words:** Learning Strategies, Cognitive Skills, Social Skills, Citizenship competency, Infancy Education, Evaluative Research

\* \* \* \* \*

## 1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La sociedad emergida presenta una serie de características que la singularizan. Frente a posiciones que la definen como individualista (Sartori, 1998) otras que ponen el acento en la dependencia mutua de los ciudadanos/as (Bruner, 1997, Werstch, 1997) Para Rigoberta Menchú (2002) la educación en este nuevo marco social intercultural lleva implícita la interacción, el intercambio, la solidaridad efectiva y el reconocimiento de los valores de los distintos modos de vida. En resumen, como afirma Mayor Zaragoza (2000) debemos de replantearnos muchas modalidades de acción, de actuación y ser capaces de emprender sin tardar las modificaciones pertinentes. Puede ser duro, pero apasionante. Estamos pues ante la pista de las llamadas Estrategias de Aprendizaje, consideramos que paso previo al desarrollo de las competencias.

Si revisamos las aportaciones más relevantes en el campo de las estrategias de aprendizaje, nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto (Weinstein y Meyer 1997). De todas formas, la disparidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje, lleva aparejada la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas y en las que han coincidido los autores más significativos en el estudio de este campo.

Mayor, Suengas y González, (1993) las entienden como secuencias de procedimientos que se utilizan para aprender. Weinstein (1988) las considera como útiles para manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos. Para otros, como Danserau, (1983); Nisbet y Shucksmith, (1986); Pozo (1990); Pozo y Postigo, (1993); Weinstein, (1988) son competencias o procesos que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información.

Así, las estrategias de aprendizaje son conceptualizadas como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Los elementos que las caracterizan son:

- Aptitudes o competencias mentales, que mediante el ejercicio y la acción mediada (Werstch, 1993, Rogof, 1997) se aprenden y se pueden enseñar.
- Implican orientación hacia una meta u objetivo identificable.
- Integran habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan. Por eso se las considera una habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior.
- Suponen el uso selectivo de recursos y capacidades de que se dispone. Tanto es así que sin tal variedad de recursos no es posible la actuación estratégica.
- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos así como las situaciones contextuales en las que se desenvuelven.

Aunque en principio su puesta en marcha sea controlada, no está en contradicción con el hecho que, al hacernos expertos en su uso, las estrategias de aprendizaje se automatizan, permitiéndonos mejorar nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza. En resumen:

- Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo (y no sólo mecánico o automático) de las mismas.

Por tanto, las estrategias de aprendizaje son acciones que deben partir de la iniciativa del alumno; están constituidas por una secuencia de actividades controladas por el sujeto que aprende y con posibilidad de ser adaptadas en función del contexto

### **1.1. Viabilidad de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil**

Habitualmente se ha venido considerando que el momento de comenzar a desarrollar formas adecuadas de estudiar, pensar, actuar, etc., viene determinado por la dificultad o complejidad de los contenidos a los que han de enfrentarse los/las aprendices. Esta idea responde a una concepción de las estrategias de aprendizaje ligadas al resultado de las tareas, más propia de los llamados "cursos de técnicas de estudio".

Pensamos, con otros autores, que el aprendizaje acerca de formas de pensar eficaces puede comenzar a edades tempranas (Entwistle, 2000; Nisbet, 1986; Novak, 1983). Las aulas de Educación Infantil son un marco en el que podemos observar como sus integrantes son capaces de resolver sus problemas, especialmente los relacionados con la socialización. Observando sus juegos, sus relaciones, sus respuestas, podemos comprobar que los pequeños tienen distintas formas de afrontamiento, y son capaces de establecer unas valoraciones con respecto a las mismas.

Bruner (1997) plantea la idea del "andamiaje tutorial", considerando que lo que un niño puede hacer en colaboración, mañana será capaz de hacerlo solo. Esta idea la sostienen también otros autores (Werstch, 1993; Rogof, 1993, 1997) para explicar la acción mediada como forma de aprendizaje en determinadas edades.

En este sentido (Nisbet 1986), afirma que el conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo. Tonucci (1997) denuncia que con frecuencia la escuela enseña "todo" a los escolares excepto lo que más les interesa, ellos mismos. No es menos cierto que cuando se inicia el descubrimiento de uno mismo es precisamente en esta etapa educativa (reconocerse en un espejo, reconocer su voz, saber como conseguir sus primeros objetivos - aunque sean caprichos -, etc.).

Determinados estudios (Melot, 1990), partiendo del término "metacognición" (Falvell, J., 1985), destacan como esa capacidad se va complejizando a través del desarrollo del individuo. Centrándonos en la etapa (principalmente 3 - 6 años), a modo de ejemplo podemos ver como estos /as niños /as son capaces de prever algunos resultados de sus acciones, conocer alguna de sus limitaciones (físicas y cognitivas), son capaces de determinar, con cierta fiabilidad, lo que saben y lo que no, lo que pueden hacer y lo que no, etc.

Diversos estudios (Entwistle, 2000; Eisner, 2001; Wertsch, 1997) consideran que las estrategias deben enseñarse integradas en el contexto. Ello nos indujo a afrontar la enseñanza de las Estrategias de Aprendizaje, como un aspecto íntimamente ligado al propio proceso de enseñanza acorde con el nivel de desarrollo del alumnado y por tanto en función de las características de éstos.

Buendía (1993) considera al alumno/a como máximo responsable de su proceso de aprendizaje; él /ella es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea basándose en las habilidades y conocimientos previos que posee. En esta tarea es importante la labor del profesor como mediador entre el conocimiento y el niño. Por ello consideramos que es en Educación Infantil donde debe promoverse un primer nivel de reflexión sobre las actividades cotidianas, favoreciendo el análisis de unas actuaciones sobre otras y la justificación de su adecuación. Apoyan estos planteamientos los siguientes autores:

Para Haywood (1996), la educación cognitiva temprana es más preventiva que reeducativa, en el sentido de que su objetivo primordial es poner en manos de niños y niñas herramientas básicas de aprendizaje antes incluso de que esas herramientas les sean necesarias para su tarea escolar.

Pramling (1989) muestra que esas concepciones están estrechamente ligadas al contenido de las tareas que aprenden, de forma que el metaconocimiento no es solo de los procesos psicológicos, sino también de los contenidos que deben ser asimilados o aprendidos.

Scheuer y otros (2000) señalan como niños y niñas de 4 y 5 años tienen determinados modelos y teorías sobre como aprenden a dibujar, que están ligados con las propias dificultades del dibujo como sistema de representación externa y contenido de aprendizaje.

## **1.2. Cómo desarrollar estas habilidades**

Salomón (1992) propone una doble vía para lograr la automatización de un procedimiento:

- Vía Baja, se basa en la regulación implícita, esto es, a través del uso. Una vez automatizado el proceso puede iniciarse una fase de toma de conciencia.
- Vía alta, basada en un análisis consciente desde el primer momento, para, con el propio efecto de la práctica, conducir a una regulación más bien implícita, aunque conservando siempre la posibilidad de redescibir o explicitar los conocimientos que guían esa ejecución.
- Aunque ambas vías son complementarias, parece claro que la vía alta produce resultados más duraderos y transferibles.

Planteamos pues que se pueden enseñar y aprender estrategias a través de las actividades que se desarrollan en el aula, entendidas éstas como una toma de decisiones, que implican, una adecuación en función del nivel evolutivo del niño y que, por tanto, pueden ser desarrolladas desde la etapa de

Educación Infantil, a modo de poso intra-psicológico (Palacios, 1990) que permita el asentamiento posterior de actividades mentales más complejas.

En este mismo sentido consideramos que el propio currículo ordinario nos ofrece un marco en el que insertar estas enseñanzas, por tanto no pretendemos formalizar programas paralelos y apoyarnos en las actividades habituales del aula, para que, mediante una oportuna adaptación, nos permitan un desarrollo al unísono.

Por otra parte es necesario clarificar la terminología, a veces compleja, cuando les adjudicamos determinados adjetivos a la educación: cognitiva o metacognitiva.

Un currículo es cognitivo cuando se centra en el desarrollo de los procesos sistemáticos de pensamiento lógico, esto es, que los niños adquieran un conjunto de métodos lógicos que les permitan pensar sistemáticamente de forma lógica y eficaz para usar las estrategias que han aprendido.

Cuando se hace referencia al término metacognitivo, es necesario considerar dos aspectos:

- Por una parte centrar la atención de los niños sobre sus propios procesos de pensamiento y hacer que sean plenamente conscientes de aquellos que utilizan para ordenar los estímulos que reciben
- Nos referimos a las estrategias de pensamiento específicas que usamos para organizar nuestros pensamientos, para mejorar nuestra memoria, analizar un problema, etc.

## **2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Problemática y prioridades**

Entre los planteamientos revisados encontramos diferentes posicionamientos que pueden generar confusiones que pretendemos aclarar. Por una parte se viene hablando de contextualizar, situar el aprendizaje desde un enfoque marcadamente sociocultural (Werstch, 1997; Rogof, 1990, 1997; Nisbet, 1986; Entwistle, 2000; Haywood, 1997); de otra, también podemos establecer estrategias de aprendizaje a nivel más general e interdisciplinar que puedan utilizarse transversalmente en las diversas áreas (Bernad, 1999).

Entendemos que ambas posturas no solo no son incompatibles, sino que habría de encontrarse una adecuada complementariedad entre ellas. Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje debe llevar inherente la posibilidad de extrapolar, transferir las condiciones y respuestas de una situación a otros momentos. Quizás en este ejercicio es donde radica la verdadera oportunidad del aprendizaje estratégico de convertirse en herramienta esencial para un comportamiento social efectivo, y no circunscrito únicamente al entorno escolar.

## 2.2. Objetivo de la investigación

Desde los planteamientos apuntados, se pretende desarrollar un programa, a nivel de programación de aula, para que el alumnado de Educación Infantil, adquiriera unas herramientas básicas sobre las que asentar aprendizajes futuros, desde el desarrollo de las capacidades básicas que, mediante un adecuado entrenamiento pasen a ser habilidades básicas de procesamiento de la información, a través de actividades no ajenas al desarrollo curricular ordinario, esto es, la inserción de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículo ordinario. Por tanto, no siendo un añadido a la programación de aula ya que será ésta misma la que mediante el diseño de secuencias y actividades para el desarrollo de los contenidos previstos en el Diseño Curricular Base propicie, a su vez, el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en un proceso de aprender a aprender. Concretando, el objetivo de la investigación es:

*“Planificar, diseñar e implementar un programa de enseñanza, en el nivel de programación de aula para Educación Infantil que comprenda capacidades de desarrollo cognitivo a través de un aprendizaje reflexivo y mediante Estrategias de Aprendizaje”.*

## 2.3. Muestra

La investigación se desarrolló en el Centro Infantil LUDEN de Granada, específicamente en un aula de niños y niñas de 3 años al que los investigadores cuentan con la implicación de sus responsables y cuenta con las oportunas autorizaciones de las familias y el Centro para participar en el proyecto.

La muestra quedó formada por 25 alumnos /as (12 niños y 13 niñas) de un aula de Educación Infantil de 3 años. (Entre 35 y 41 meses al comienzo de curso).

Contamos asimismo con un grupo control con una composición similar, en edades y estilos docentes de las tutoras de los grupos.

## 2.4. Instrumentos

Dadas las pretensiones del estudio, hemos contado con una amplia gama de instrumentos con la intención, no solo de valorar los cambios que se puedan producir tras la aplicación de un programa, sino también de poder establecer el máximo control posible sobre las variables intervinientes.

En el siguiente cuadro se resumen los instrumentos utilizados en función de la información que se precisa:

Información sobre	Instrumento
<b>Programa</b>	Para la valoración del material curricular: Martínez Bonafé, (1995): <i>Guión para la elaboración y valoración de materiales curriculares</i>
<b>Alumnado</b>	Existentes en el mercado: <i>Escalas de desarrollo</i> McCarthy (1996) <i>Inventario de desarrollo</i> Battelle (1996)
<b>Profesorado</b>	<i>Entrevistas semiestructuradas</i> Iniciales: Principio de curso Intermedia: Mediado el curso, solo con la tutora del grupo experimental. Finales: Fin de curso. Construido al efecto: <i>Cuestionario de identificación de acciones docentes que propician el uso de estrategias de aprendizaje en el alumnado.</i> (Salmerón, Ortiz y Rodríguez; 2002)

### 3. Programa de intervención:

#### 3.1. Objetivos debería perseguir un programa de estas características.

- Aumentar y acelerar el desarrollo de funciones cognitivas básicas
- Desarrollar la motivación interna para la realización de las tareas.
- Desarrollar la eficacia del pensamiento y la predisposición para el aprendizaje escolar.

#### 3.2. Elaboración y evaluación del programa.

Desde los planteamientos adoptados, la elaboración y evaluación de un programa de educación cognitiva temprana, debe ajustarse a los siguientes parámetros (Haywood, 1996):

- Basado en sólidas teorías del desarrollo de los niños y niñas.
- Con adecuado enmarque curricular de la etapa y edad
- Que resulte interesante para maestros /as y niños /as.
- Con instrucciones muy claras sobre lo que hay que hacer.
- Elementos tanto de que enseñar y como enseñar (contenidos y procesos)
- Que sea replicable, con características similares, en otras situaciones.
- Que favorezca el desarrollo de las habilidades del maestro /a.
- Que posibilite la incorporación de la familia en el proceso.
- Con coherencia interna
- Que fortalezca aspectos importantes del desarrollo cognitivo
- Aumente la motivación por aprender.
- Favorezca la integración social y relaciones comunitarias.



### 3.3. Metodología del programa:

En función de los objetivos optamos por la planteada por Nisbet (1986) y basada en el *modelamiento* como método básico en el que nos apoyaremos para desarrollar en niños / as de Educación Infantil estrategias para aprender a pensar.

En la planificación de las secuencias didácticas hemos pretendido:

- Una presencia equilibrada de los distintos contenidos en función de los ámbitos.
- Amplia variedad de procedimientos, claramente útiles
- Dado el alto nivel de actividad que presentan los/las niños / as de estas edades, una gran variedad de situaciones de aprendizaje.
- Previsión de situaciones en la que poder aplicar los avances conseguidos casi de inmediato.
- Intencionalidad en la progresión de la secuenciación de las actividades

Las habilidades de procesamiento consideradas las resumimos en el siguiente cuadro siguiendo los estudios de (Nisbet, 1987; Monereo, 1994; Haywood, 1997):

<b>Habilidades</b>	<b>Subhabilidades</b>
<i>Observar</i>	<i>Autoobservación, Obs. Directa,</i>
<i>Comparar</i>	<i>Análisis comparativo, búsqueda eficaz de información</i>
<i>Ordenar, Clasificar</i>	<i>Orden: serial, temporal, espacial</i>
<i>Representar</i>	<i>Representación: Gráfica, Icónica, verbal, gestual</i>
<i>Memorizar</i>	<i>Codificación cognitiva, evocación, reconocimiento, reconstrucción</i>
<i>Evaluar</i>	<i>Toma de decisiones, demostración</i>
<i>Transferir</i>	<i>Inferir, Transferir, Interpretar</i>

### 3.5. Estructura del programa:

Responde a la propia de una programación de aula. Estará conformada por los centros de interés en torno a los cuales se organizan unidades didácticas que previamente tiene planteadas el centro para desarrollar los contenidos propios de cada ámbito bajo el principio de globalidad.

Partimos de nueve unidades didácticas, que fueron:

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer Trimestre
El Otoño	El Invierno	La Primavera
Los juguetes	Carnaval	Los animales
La Navidad	El cuerpo	La Familia.

Deliberadamente no se incluyó una unidad didáctica para el periodo de adaptación, como se hace en algunos materiales curriculares estandarizados, ya que por sus características tan peculiares se hace necesaria la máxima flexibilidad.

Cada unidad didáctica respondió al siguiente esquema:

- Objetivos
- Contenidos
- Actividades (cada una con):
  - o Criterios propios de valoración.
  - o Tiempos
  - o Agrupamientos
  - o Materiales
- Recursos:
  - o Personales
  - o Materiales
- Metodología
- Temporalización
- Evaluación

Se diseñó un modelo de hoja informativa, a modo de documento de trabajo, para que ser convenientemente adaptada y personalizada por la tutora de aula.

### 3.6. Recursos.

Dado que la pretensión de esta iniciativa es identificarse con una programación ordinaria de clase los recursos, tanto humanos como materiales, fueron similares a los que podemos encontrar en un aula de Educación Infantil. A nivel general éstos fueron:

- Materiales:
  - o De expresión plástica
  - o Medios audiovisuales:

- Material para rincones:
- Material propio del programa.
  - Láminas prediseñadas para las actividades.
  - Murales y carteles relacionados con las Unidades Didácticas.
- Humanos:

El programa exige un trabajo integrado del centro, estableciéndose constantes interacciones con el resto de grupos. Por tanto además de la propia tutora del aula, se aseguró la implicación del equipo educativo.

Asimismo se contó con la colaboración de las familias para cuestiones puntuales (contar algunos cuentos, relatos sobre sus trabajos, colaboración en juegos y campañas específicas).

### **3.7. Principios y criterios para la evaluación**

El objetivo principal de la evaluación fue obtener información relevante que permitiera al profesorado adecuar el proceso de enseñanza al progreso real de sus alumnos y de sus alumnas en la construcción de sus aprendizajes con el fin de estimar el grado en que se alcanzaban las diferentes capacidades y, consecuentemente, orientar las medidas oportunas sean de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias. Prevalció por tanto el carácter de formativa, cualitativa, global y continua.

Se utilizó básicamente la observación directa y sistemática del proceso de aprendizaje en cada alumno y alumna.

## **4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Para la interpretación de los datos obtenidos hemos seguido el modelo de evaluación de programas de Pérez Juste, R. (1997) agrupando en cada uno de los momentos que estructura el proceso los datos correspondientes obtenidos en cada fase.

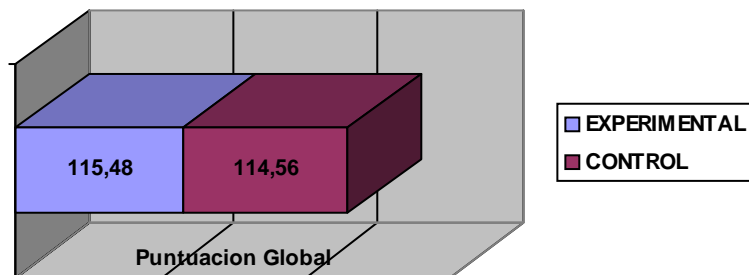
### **4.1. Primer momento: Condiciones de partida para el diseño e implementación del programa**

#### **a) Entrevistas con las tutoras:**

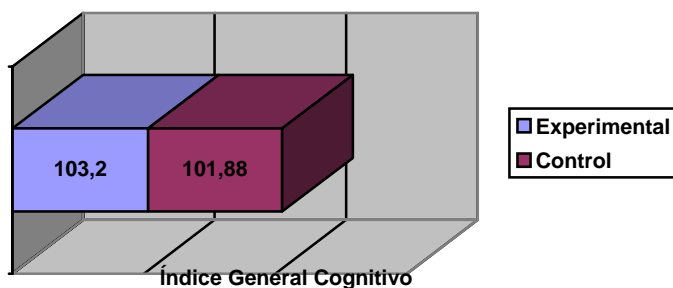
- 1º Son similares ambas tutoras en cuanto a su concepción de la etapa de educación infantil.
- 2º Presentan similitudes referidas a sus formas de trabajo en el aula.
- 3º Han trabajado habitualmente con materiales curriculares (métodos) estandarizados (comerciales).
- 4º Por sus afirmaciones, podemos decir que sus grupos son muy parecidos en cuanto a composición, edades y ausencia de situaciones especiales.
- 5º Por sus respuestas al cuestionario, presentan similitud en cuanto a sus acciones estratégicas en el aula

## b) Nivel de desarrollo del alumnado

A través del *Inventario de desarrollo Battelle* se obtuvieron datos de los grupos experimental y de control.



Con la *Escala de desarrollo McCarthy* se observó que ambos grupos presentaban similitud en su nivel de desarrollo.



Ambos instrumentos aportaban datos semejantes en la apreciación que buscábamos.

## c) Seguimiento del programa

Se produce una integración completa del programa en la programación general del centro partiendo de los planteamientos que se habían previsto para su desarrollo a lo largo del curso secuenciando los centros de interés y sus contenidos en función de la programación preestablecida en el centro, basada en su Proyecto Curricular.

Es significativa la demanda de formación que hace el equipo educativo en relación con los planteamientos del programa que se pretende llevar a cabo. Este aspecto se cubrió en cada reunión de seguimiento. Se acordó igualmente, que durante el periodo de adaptación no se realizara ninguna actividad propia del programa.

#### 4.2. Segundo momento: Implementación

##### a) Entrevista Semiestructurada (con la tutora del grupo experimental):

Como datos relevantes extraídos destacan:

- Ha habido adaptaciones en cuanto a temporizaciones y secuencia de algunas unidades didácticas.
- A nivel personal destaca la sensación del control que tiene sobre el proceso, así como la formación tanto personal como docente que está adquiriendo. Por tanto manifiesta un alto grado de satisfacción.
- Respecto al alumnado destaca un hecho no apreciado con anterioridad: el nivel de autoevaluación que manifiestan, tanto para sí como con sus compañeros.
- En cuanto a necesidades, destaca la demanda de apoyo en clase.

De todo ello se desprenden varias de las características que se pretendían con el programa:

- En primer lugar su flexibilidad y adaptabilidad a las características del contexto.
- En segundo lugar, se produce un aumento del control del docente sobre el trabajo que se va realizando, lo que redundará en mayor motivación y satisfacción personal.
- Se comprueba, en tercer lugar, como ya se van apreciando ciertos cambios en las actitudes del alumnado, se **autoevalúan** y son **más críticos**.

##### b) Seguimiento del programa.

Destaca el consenso en el equipo docente en los acuerdos y decisiones adoptadas en referencia al programa y en general a la marcha del centro.

##### c) Valoración de los materiales curriculares

Como se apuntaba con anterioridad, realizamos en este momento el análisis comparativo de los materiales curriculares por ser cuando está diseñado al completo el material experimental.

Para ello se contó con la colaboración de cinco expertos que, en el transcurso de varias sesiones de trabajo en común, fueron abordando los distintos aspectos que contempla el instrumento.

A nivel general y la vista de los resultados de estas sesiones, se determinan dos materiales curriculares considerados de calidad:

- Con referencia a programas estandarizados publicados destaca el comercializado por la editorial ALGAIDA de gran implantación y bastante utilizado en las aulas de Educación Infantil.
- El programa experimental obtiene juicios similares:

Las principales diferencias entre ambos programas son:

- Se produce mayor implicación del centro, equipo educativo y resto de grupos de trabajo en el programa experimental
- Existen diferencias entre ambos programas al conceptualizar el aprendizaje y la acción docente, obteniendo mejor valoración el programa experimental, especialmente en aspectos como:
  - Acción, control, responsabilidad y seguridad del papel del docente.
  - Potenciación de la originalidad, creatividad e iniciativa del alumnado.

#### **4.3. Tercer momento: Situación final**

##### **a) Entrevistas al profesorado**

Del estudio comparativo de la entrevista realizada a las tutoras podemos destacar algunas ideas que nos configuran un entorno que se concreta en:

- \*Consideran que los grupos son similares a “años anteriores” aunque el grupo experimental destaca por ser más ordenado, reflexivo, lento pero más eficaz.
- El desarrollo del lenguaje es más significativo en el grupo experimental.
- La “normalidad” del grupo control contrasta con la búsqueda de información de apoyo y cierta inquietud de la tutora por buscar nuevos materiales en el grupo experimental.

##### *Cuestiones derivadas de la entrevista con la tutora del grupo experimental*

Destaca el buen nivel de implicación en el programa.

En cuanto a las posibles mejoras, tras su experimentación, destacan la mejora de las láminas, mejores dibujos y mejor calidad de papel. Son criterios de calidad externa, mejorables, pero que le pueden hacer perder cierta frescura y originalidad a la propuesta.

Se valora positivamente la evaluación continua sobre el proceso, en torno a la cual se han realizado modificaciones y adaptaciones, así como mejoras en la secuenciación, agrupamientos, etc.

En general se obtiene una valoración altamente positiva del proceso llevado a cabo, tanto a nivel personal, en su formación como docente, como en los resultados obtenidos por los niños.

## b) Seguimiento del programa

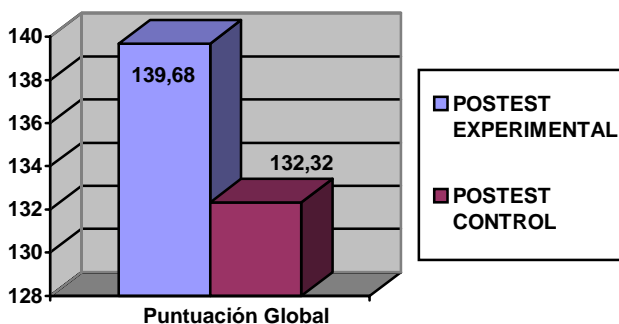
Las apreciaciones vienen a coincidir, en grandes rasgos, con las ideas que se han podido ir declarando a lo largo del curso.

En primer lugar destaca la unanimidad del equipo educativo en cuanto a la continuidad del programa. Se propone incluso la posibilidad de editar, por imprenta, las láminas para que tengan una mayor calidad como consecuencia del alto nivel de satisfacción obtenido tanto por la tutora del aula como por el equipo educativo que se ha implicado en un alto grado.

En segundo lugar ha sido considerable el nivel reflexivo mantenido durante el curso en orden a decisiones que se han tomado, tanto en la secuencia de las unidades didácticas, como en la sustitución de alguna.

## c) Nivel de desarrollo del alumnado.

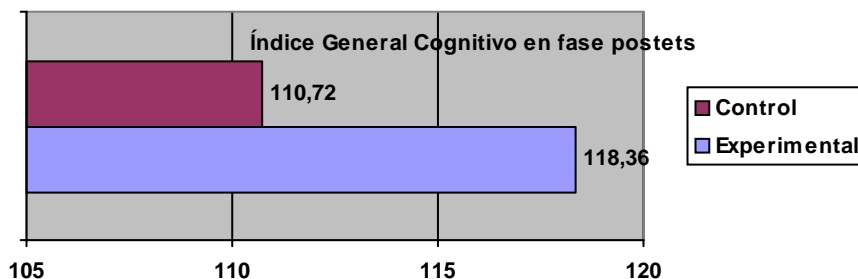
Los datos extraídos con el inventario de desarrollo Battelle informan que el grupo experimental ha obtenido un nivel superior de desarrollo, aún cuando ambos grupos superan las puntuaciones que este instrumento propone como "normales" para esta edad.



\*Estimaciones obtenidas a partir de la aplicación del *Inventario de desarrollo Battelle*

Aplicando el estadístico T de Student para valorar las diferencias entre grupos independientes obtenemos un valor de  $T = 6,971$  con una significatividad de 0,000.

Asimismo, los datos obtenidos con la escala McCarthy expresan que el nivel de desarrollo obtenido por el grupo experimental supera claramente al de control. Aplicando el estadístico T de student para diferencias de medias en muestras independientes éstas son significativas a nivel 0,01.



\*Estimaciones obtenidas con la aplicación de la *Escala McCarthy*.

Ello nos confirma la eficacia del programa implementado.

## 5. Conclusiones y recomendaciones

De los objetivos planteados en nuestra investigación y tras la experimentación, concluimos:

- \*Es posible el desarrollo de una programación de aula, que genere en el alumnado formas eficaces de pensar a través de los propios contenidos y actividades ordinarias en un aula de Educación Infantil.
- \*El programa diseñado se ha revelado como un material de calidad, con ventajas respecto a cualquier otro estandarizado, por su flexibilidad, adaptabilidad y potenciación de la función docente.
- \*El profesorado a cargo de estas enseñanzas ha manifestado sentirse más satisfecho y con un mayor control sobre los procesos de aprendizaje del alumnado a su cargo lo que le ha llevado a sentirse mejor en su función docente.
- \*Estos planteamientos al organizar el aprendizaje propician que el alumnado actúe reflexivamente dentro de sus posibilidades madurativas.
- \*Hemos constatado que las habilidades cognitivas básicas seleccionadas para el trabajo en el aula han demostrado ser esenciales como componentes de un aprendizaje eficaz que conduce inequívocamente a la significatividad del mismo mediante de la integración en sus esquemas conceptuales de procesos lógicos de pensamiento y actuación.
- \*Hemos apreciado que, en los componentes verbales de los instrumentos utilizados para valorar el desarrollo del alumnado, el grupo experimental manifiesta unas diferencias superiores incluso a las de la puntuación global con respecto al grupo control, lo que justifica la relación entre el nivel de desarrollo verbal del sujeto y sus competencias estratégicas para aprender.

## Referencias bibliográficas

Alvarez, A. y Del Rio, P. (1990). Educación y desarrollo. En Coll, C.; Palacios, J; Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y educación II*. Madrid: Alianza



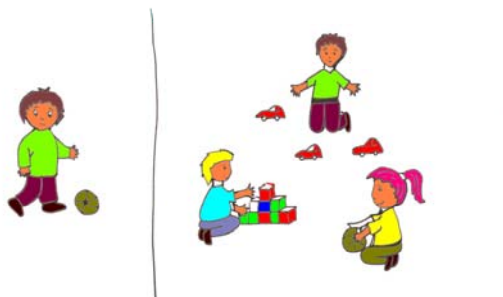
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe. (Traducción de Riviere, A.; 1984)
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Bernad, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje: Cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*. Madrid: Bruño
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Buendía, I.; Colas, M.P. y Hernández, F.: *Métodos de investigación en educación*. Madrid: McGrahill
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Coll, C. y otros. (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó
- Dansereau, D. y otros (1983). Learning strategies training: Effects of sequencing. *Journal of Experimental Education*; 51, 3, 102-108.
- De La Cruz López, M.V., González Criado, M. (1996). *BATTELLE, Inventario de Desarrollo* (adaptación española). Madrid: TEA.
- De la Orden, A. (1985) Investigación educativa. Diccionario Ciencias de la educación. Madrid: Anaya.
- Echevarría, J. (2001). Educación y sociedad de la información. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 277-289
- Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En Smart (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. XV (pp. 156-218). N. York: Agathon Press
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. 2ª Ed. Englewood: Prentice may. [Traducción al castellano (1993). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor]
- Genovard, c. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana
- Gervilla, M.A. (1994). *Educación Infantil: Proyecto de investigación y bibliografía básica*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Haywood, C. (1996). Educación cognitiva temprana: una clave para el éxito escolar. En Molina García, S. (coord.). *Educación Cognitiva*. Zaragoza: Mira editores
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al material curricular. Guión para el análisis y elaboración de materiales para el desarrollo del currículum. En García Minguez y otros (Eds.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto sur de ediciones.
- Mayor, J.; Suengas, A. y González Marqués, J. (1993). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis
- Mayor, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Unesco.
- Melot, A.M. (1990). El conocimiento de los fenómenos psicológicos. En Monereo, C. (Ed.) *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. En Imbernon (Coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C.; Pozo, J.I.; y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C.; Palacios, J; Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y educación II* (Edición revisada). Madrid: Alianza.
- Monereo, C.; Pozo, J.I.; y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, C.; Palacios, J; Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y educación II* (Edición revisada). Madrid: Alianza.
- McCarthy, D. (1970) *MSCA, Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños* (6ª Ed. Española, 1996). Madrid: TEA.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ortiz, L y Salmerón, H. (2003) Desarrollo de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 121-143

- Palacios, J.; Marchesi, A.; y Coll, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y educación I*. Madrid: Alianza
- Pérez Cabaní, M.L. (coords.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori
- Pérez Juste, R. (1995). *Metodología para la evaluación de programas educativos*. En A. Medina y L.M. Villar (Eds) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas
- Pérez Juste, R. (1997). *La evaluación de programas educativos*. En Salmerón Pérez (Ed.) *Evaluación educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Pérez Juste, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 261-287
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (Madrid, Morata)
- Pozo, J.I. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo J.I. y Monereo, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Siglo XXI
- Pozo, J.I. y Postigo, I. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. En C. Monereo (comp.): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Doménech
- Pramling, I. (1989). *Learning to learn. A study of Swedish preschool children*. N. York: Springer-Verlag.
- Rogof, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós
- Román, J.M. (1990). *Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje*. En J.M. Román y D.A. García (eds.): *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia, Promolibro
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Ortiz, L. (2002). *Identificación de Estrategias de Aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: Propuesta de Instrumentos*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13, 1, 89 -106
- Salomón, G. (1992). *Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente*. *Infancia y aprendizaje*, 58, 143-159
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Ruipérez
- Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. y Alexander, P.A. (comps) (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. Nueva Cork: Academic Press
- Weinstein, C. y Meyer, D. (1998). *Implicaciones de la Psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje*. En M. Wittrock y E. Baker (comp.) (1.998). *Test y cognición*. Madrid: Paidós
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Wertsch, J., Del Río, P. y otros (coords) (1997). *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

**ANEXOS**  
**MODELO DE LAS FICHAS ELABORADAS**

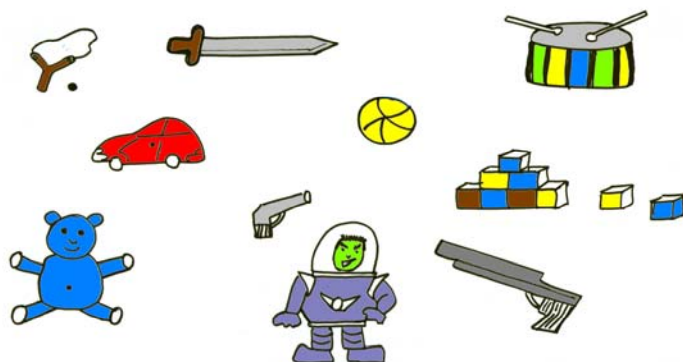
<p><b>DIMENSIONES</b>  <b>HABILIDAD:</b> Observación  <b>CONTENIDO:</b>  <b>Conceptos:</b> Las distintas actividades cotidianas de juego, de cumplimiento, de rutinas y sus requerimientos  <b>Procedimientos:</b> - Empleo adecuado de los juguetes  <b>Actitudes:</b> Tendencia a compartir y respetar los juguetes  <b>ÁMBITO:</b> Medio físico y social, Identidad y Autonomía Personal.</p>
<p><b>CONDICIONES DE APLICACIÓN</b>  <b>AGRUPAMIENTO:</b> Parejas  <b>TIEMPO:</b> 15 minutos  <b>MATERIAL:</b> lámina  <b>TIPO DE RESPUESTA:</b> abierta / oral</p>
<p><b>SUGERENCIAS :</b> Sensibilizarles acerca de la bondad de jugar juntos y compartiendo, para ello se puede usar la asamblea y momentos en que estén jugando juntos de forma libre.</p>
<p><b>CRITERIOS:</b> Nivel de participación. Aporte de ideas.</p>

<p><b>¿Qué vamos a hacer?</b> Vamos a ver que niños están compartiendo los juguetes</p>
<p><b>¿Qué necesitaremos?</b> Una lámina con dibujos de algunos niños jugando</p>
<p><b>¿Cómo lo haremos?</b> Tenemos que observar muy bien la lámina y decir lo que vemos</p>
<p><b>Desarrollo de la actividad</b>                  Se trata de que tras la observación de una lámina donde hay niños, unos jugando juntos y otros separados.                  Lo importante son los comentarios sobre lo que ven, y si es necesario dirigir la observación. Incidir en la bondad de compartir el juego.</p>



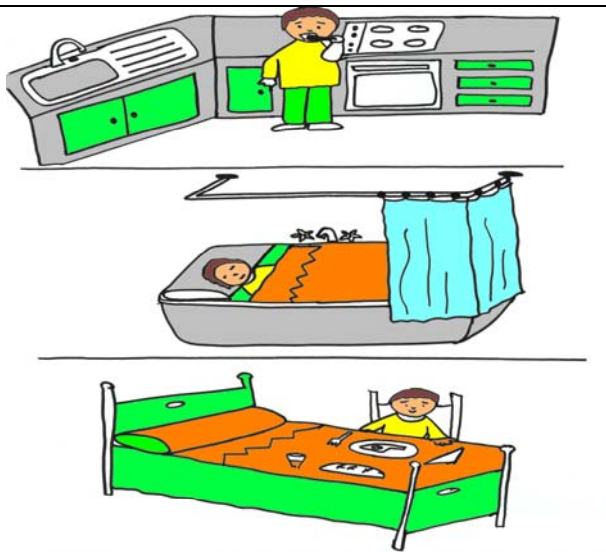
<p><b>DIMENSIONES</b>  <b>HABILIDAD:</b> Memorizar  <b>CONTENIDO:</b>  <b>Conceptos:</b> Objetos presentes en el entorno: juguetes  <b>Procedimientos:</b> Empleo adecuado de los juguetes  <b>Actitudes:</b> Actitud de rechazo por aquellos juguetes que incitan a la violencia  <b>ÁMBITO:</b> Medio físico y social</p>
<p><b>CONDICIONES DE APLICACIÓN</b>  <b>AGRUPAMIENTO:</b> Individual  <b>TIEMPO:</b> 15 minutos  <b>MATERIAL:</b> Una lámina, punzón y pintura de dedos amarilla  <b>TIPO DE RESPUESTA:</b> Icónica / cerrada</p>
<p><b>SUGERENCIAS :</b> Es preciso concienciar previamente, aclarándoles que son juguetes que pueden hacer daño y que no es bueno jugar con ellos. Para ello se puede usar la Asamblea así como apoyarnos en la campaña contra los juguetes bélicos.</p>
<p><b>CRITERIOS:</b> Identificación correcta. Calidad de los trazos. Originalidad.</p>

<p><b>¿Qué vamos a hacer?</b> Hemos hablado estos días que hay juguetes que representan a cosas que sirven para hacerles daño a las personas. ¡Vamos a marcarlos!</p>
<p><b>¿Qué necesitaremos?</b> Una lámina y pintura de dedos.</p>
<p><b>¿Cómo lo haremos?</b> Observar adecuadamente la lámina, reconoceremos los juguetes “bélicos” y los marcaremos con una cruz con pintura de dedos tapándolos.</p>
<p><b>Desarrollo de la actividad</b>  Como es lógico habrá sido preciso hacer una concienciación acerca de aquellos juguetes bélicos, y que estos no son buenos.  Bien, de los juguetes expuestos en la lámina habrá unos pocos que serán bélicos, éstos deberán ser identificados y marcados con una cruz hecha con pintura de dedos.</p>



<p><b>DIMENSIONES</b>  <b>HABILIDAD:</b> Evaluar  <b>CONTENIDOS:</b>  <b>Conceptos:</b> Espacios de la casa  <b>Procedimientos:</b> Orientación progresiva y autónoma dentro de su casa.  <b>Actitudes:</b> Valoración del orden y limpieza del lugar en el que se realizan las actividades habituales  <b>ÁMBITO:</b> Medio físico y social, Identidad y Autonomía Personal</p>
<p><b>CONDICIONES DE APLICACIÓN</b>  <b>AGRUPAMIENTO:</b> Individual  <b>TIEMPO:</b> 15 minutos  <b>MATERIAL:</b> Una lámina, pintura de dedos y el punzón  <b>TIPO DE RESPUESTA:</b> Icónica / cerrada</p>
<p><b>SUGERENCIAS :</b> Buena sensibilización previa</p>
<p><b>CRITERIOS:</b>                  Identificación precisa de situaciones erróneas.</p>

<p><b>¿Qué vamos a hacer?</b> Algunos niños /as están haciendo cosas en lugares que nos son los apropiados ¿puedes decirme cuales?</p>
<p><b>¿Qué necesitaremos?</b> Pintura de dedos, el punzón con la almohadilla y la lámina</p>
<p><b>¿Cómo lo haremos?</b> Tienes que identificar en que lugar está el niño /a, después ver lo que está haciendo, finalmente dime si lo que hace lo tiene que hacer en ese sitio.</p>
<p><b>Desarrollo de la actividad</b>                  En la lámina se representan varias situaciones. Un niño /a cepillándose los dientes en la cocina. Un niño /a durmiendo en la bañera. Otro comiendo en su dormitorio.                  Deben valorar las situaciones y marcar los errores, así como decir en que sitio se debe hacer lo que está haciendo.</p>



<b>EL CUERPO</b>
<b>DIMENSIONES</b>
<b>HABILIDAD:</b> Transferir
<b>CONTENIDO:</b>
<b>Conceptos:</b> Objetos utilizados en el aseo personal
<b>Procedimientos:</b> Distinción de los objetos relacionados con el aseo personal
<b>Actitudes:</b> Deseo de colaborar en su aseo personal
<b>ÁMBITO:</b> Medio físico y social
<b>CONDICIONES DE APLICACIÓN</b>
<b>AGRUPAMIENTO:</b> Individual
<b>TIEMPO:</b> 20 minutos
<b>MATERIAL:</b> Una Lámina , ceras blandas
<b>TIPO DE RESPUESTA:</b> Icónica / cerrada
<b>SUGERENCIAS :</b> La lámina debe representar distintos objetos en los que se incluyen una cepillo de dientes, jabón y la pasta, también puede haber otros objetos. Asimismo habrá el dibujo de una bolsa de aseo abierta. Puede estar en el centro de la lámina. Los objetos pueden estar sin colorear para que sean ellos los que colorean los que procedan.
<b>CRITERIOS:</b>
Elección correcta. Calidad de los trazos. Opiniones aportadas

<b>¿Qué vamos a hacer?</b> . ¡Nos vamos de viaje! ¿Qué nos llevamos para nuestro aseo?
<b>¿Qué necesitaremos?</b> . Una lámina y ceras blandas
<b>¿Cómo lo haremos?</b> . Identificamos cada uno de los dibujos, ¿qué son?. Tenemos que decir que nos llevaríamos en la bolsa de aseo. Realiza un trazo desde lo que te llevarías hasta la bolsa de aseo.
<b>Desarrollo de la actividad</b>
Les presentamos la lámina, les pedimos que observen bien lo que hay. ¡Vamos a ver que hay!, uno por uno. ¿Qué nos llevaríamos para nuestro aseo si vamos de viaje?. Decirlo y marcarlo. Llévelo con un trazo hasta la bolsa de aseo. Adorna la ficha dándole color a los objetos.

