

APRENDER A APRENDER EN EDUCACIÓN COMPENSATORIA: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA CENTRADO EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA.



AUTOR: FRANCISCO JAVIER FERNÁNDEZ CALLE

TUTOR/A ACADÉMICO/A: M^a del Carmen Alario Trigueros

E.U. de Educación de Palencia. TFG – Grado en Educación Primaria. Junio 2012

Resumen

Partiendo del análisis de una realidad concreta, la del alumnado de Educación Compensatoria y sus necesidades personales y escolares, se ha planteado el desarrollo y la implementación de un programa de estrategias de aprendizaje basadas en el pensamiento. Este programa pretende servir a este alumnado para desarrollarse y mejorar sus posibilidades tanto escolares, como sociales así como para una futura inserción en el mercado laboral.

Palabras clave

Educación compensatoria, inteligencias múltiples, aprendizaje, destrezas de pensamiento, programa.

Quiero que mis hijos comprendan el mundo, pero no sólo porque el mundo es fascinante y la mente humana es curiosa. Quiero que ellos lo comprendan porque harán que sea un mejor lugar. El conocimiento no es lo mismo que la moralidad, pero necesitamos comprender si estamos en posición de evitar los errores del pasado y movernos en direcciones productivas. Una parte importante de nuestra comprensión es saber quiénes somos y qué podemos hacer... Últimamente, debemos sintetizar nuestra comprensión para nosotros mismos. El acto de comprender pone a prueba los problemas que llevamos como seres humanos, en un mundo imperfecto, en que podemos influir para bien o mal.

(Howard Gardner 1999:180-181)

INDICE.

Justificación del tema elegido	-4-
Objetivos.	-7-
Contexto en el que se plantea el proyecto.	-8-
Fundamentación.	-13-
Metodología.	-23-
Conclusiones.	-32-
Bibliografía y Referencias.	-36-
Apendices.	-40-

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN COMPETENCIA CON LAS DEL TÍTULO.

Desde la Ley de Ordenación de la Educación se plantea que la Educación Obligatoria trabaje y evalúe por competencias. Esto implica que tanto los conceptos como los procedimientos y las actitudes tienen que ayudar a las personas a ser, valga la redundancia, Personas Competentes.

En el REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; se plantean ocho competencias básicas en el desarrollo del individuo:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Si bien es cierto que todas ellas son esenciales, también lo es que no todas ellas comportan la misma dificultad a la hora de diseñar e implementar programas que centren sus objetivos en su desarrollo. El límite en la extensión del presente trabajo nos obliga a realizar una selección, por ello nos centraremos en conocer, analizar y trabajar más intensamente en la que la LOE nos propone en séptimo lugar: "**Competencia para aprender a aprender**".

En el DECRETO¹ de mínimos se especifica :

"Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

¹ R.D. 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria BOE 293. 8 de diciembre 2006 pag. 43062

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por un lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida de la información, incluidos los recursos tecnológicos. (...)

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas."

Este preámbulo pretende demostrar los distintos aspectos que se intentan trabajar a través de este estudio, así como las claves que servirán de referencia para la evaluación del mismo.

Además frente a este planteamiento que quiere ser marco teórico y referencial para la Educación Primaria nos encontramos con la realidad cotidiana del trabajo en el aula y las dificultades de poner en práctica estos planteamientos; quedando en muchas ocasiones reducidos a meras intenciones que tienen muy poca incidencia en el trabajo diario. En el día a día, terminar con los temarios e integrar todas las propuestas de trabajo que se le hacen a la escuela sobre distintos temas transversales, apenas dejan espacio para la reflexión y para dedicar un tiempo específico a **aprender a aprender**. Este es el reto que se plantea a muchos docentes frente a otra actitud que puede llevar a quedarse tranquilo diciendo que cada día se hace en el trabajo diario, pero la realidad es que el alumnado no es muy consciente de dicho trabajo y las potencialidades que nos ofrece todavía se pueden seguir ampliando.

La falta de un trabajo sistemático y planificado específicamente para **aprender a aprender** hace desde mi humilde punto de vista que los resultados en este campo no sean todo lo positivos que se espera. Las razones anteriormente expuestas, han llevado a la selección de " **Aprender a aprender en educación compensatoria: diseño e implementación de un programa centrado en la aplicación de estrategias de pensamiento en Educación Primaria y Educación Secundaria.**" como tema central de Trabajo Final de Grado

OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo son:

- Ayudar a las criaturas a ser conscientes de como se puede desarrollar las destrezas mentales de tal forma que sus aprendizajes sean significativos y duraderos.
- Identificar diferentes estilos de aprendizaje en el aula asociados a la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner 1983).
- Ayudar a las criaturas a encontrar cada una sus puntos fuertes y ser conscientes de como aprenden.
- Diseñar e implementar un programa de introducción al aprendizaje consciente a través de la aplicación de distintas estrategias de aprendizaje basado especialmente en técnicas como: la utilización de mapas conceptuales y mentales para la organización de información, en distintas áreas de conocimiento.
- Incluir el AfL (Assessment for Learning) Valorar la incidencia del trabajo a nivel personal de cada criatura y a nivel escolar observando: por un lado los resultados académicos y por otro la integración positiva en el ámbito escolar.

CONTEXTO EN EL QUE SE PLANTEA EL PROYECTO.

El presente trabajo parte de la necesidad de dar respuesta a las necesidades que se plantean en el día a día del trabajo desde *Educación Compensatoria* en dos centros educativos: un IESO y un Centro de Primaria.

Se ubica en una localidad situada en el extrarradio de la capital palentina, concretamente en Villamuriel de Cerrato. Localidad en crecimiento, con una población muy joven y que vive principalmente al refugio de la industria del automóvil. Donde además es bastante frecuente el trabajo de los dos miembros de la unidad familiar. Ello hace que una parte importante de la población infantil, antes de comenzar su etapa escolar en Educación Infantil con tres años, ya han estado escolarizados en la Escuela Infantil del pueblo. Esto que puede parecer un dato sin importancia ayuda a entender después algunas de las situaciones escolares que se producen.

También puede ser significativo señalar que debido al precio más bajo de la vivienda que en la cercana capital, la cantidad de población inmigrante es importante variando entre 400 o 500 personas de un total de 5598 habitantes según datos del INE. Los colectivos más importantes de población inmigrante proceden de Marruecos, Rumania y Bulgaria; esto no quiere decir que no haya inmigrantes de otros países pero su número es menor, por citar algunos de los países de los que tenemos criaturas escolarizadas son: Venezuela, Colombia, Perú, Cuba, Senegal y Argentina.

El pueblo cuenta además con unos servicios y una vida formativa extraescolar importante. Además de la Biblioteca y los servicios tanto de préstamo como de consulta, la oferta de actividades de tiempo libre y formativas es bastante amplia.

El municipio cuenta con dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, una Escuela pública de Educación Infantil, un IESO y un centro Concertado con oferta de Educación Secundaria y Formación Profesional que atrae a estudiantes de la capital y provincia, además del municipio.

Cuenta también con centro de Salud que atiende las 24 horas, 2 farmacias, tiendas para cubrir las necesidades básicas, bares y cuatro restaurantes. En suma, un municipio que ofrece una alta calidad de vida tanto medioambiental como atractiva por los servicios ofertados.

Por otro lado, es de destacar también es la existencia de un *Centro de Acogida de Menores* Tutelados por la Administración. Menores que proceden de familias españolas desestructuradas y últimamente menores extranjeros, muchos de ellos llegados de forma irregular a nuestro país. Todas estas personas en situación de exclusión social, en su mayoría, directamente implicados en esta experiencia.

El presente trabajo se realizada desde el ámbito de Educación Compensatoria, es decir los principales destinatarios y protagonistas son personas inmigrantes: recién llegados y sin conocimiento de idioma, inmigrantes procedentes de otras culturas y con problemas de integración social así como escasos recursos. Junto a las personas inmigrantes tenemos también a personas de minorías étnicas (población gitana) y personas con situaciones familiares muy desestructuradas y normalmente con una situación multiproblemática importante. Una característica común a una gran parte del alumnado del programa de Compensatoria es su situación de **exclusión** y no solo social sino también a escolar.

En el Colegio de Infantil y Primaria "Pradera de la Aguilera" el alumnado destinatario del programa de compensatoria son todas personas inmigrantes menos una que procede de minorías. En esta exploración de oportunidades están participando seis alumnas y alumnos.

Por otro lado, en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria "Canal de Castilla", el alumnado que participa en la experiencia procede en su mayoría de situaciones familiares complejas y con situaciones multiproblemáticas, aquí solo una persona es inmigrante. En total en el instituto están trabajando en esta experiencia nueve estudiantes.

Otro aspecto importante es la movilidad, desde que iniciamos el curso y empezamos a trabajar en el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje desde un planteamiento de "Desarrollo de estrategias de pensamiento" "*Developing thinking skills*", hay al menos tres alumnas que han dejado de participar debido a que se han ido de la localidad y un alumno que se acaba de incorporar recientemente pues acaba de llegar a nuestro país con un desconocimiento total de la lengua y procedente de una escolarización en su país muy irregular.

En todos los casos tanto en el colegio como en el IESO nos encontramos con unas situaciones familiares que comparten muchas características: La mayoría de ellas viven en medio de una situación económica compleja - situaciones de paro, economía

sumergida e incluso explotación en el trabajo-. Esto conduce a una situación de inestabilidad e irritabilidad importante que influye directamente en la vida y el comportamiento de las criaturas, así como su aprovechamiento y rendimiento escolar. En algunas de ellas se da también una situación de cambio frecuente de la pareja con lo que supone de cambio de normas, desestabilización personal y no estar centrados en el trabajo. Podemos decir que la atención y el cuidado esmerado no es lo más frecuente.

Normalmente las familias también viven la contradicción de verbalizar que apoyan el trabajo escolar de sus hijas e hijos pero la percepción de éstas no es así, sino que viven una soledad e incluso un desprecio frecuente por todo lo relacionado con lo escolar, porque esto se percibe por parte de los adultos, como otra fuente de problemas: "si no teníamos poco con el trabajo los maestros y maestras encima vienen planteando más problemas" por eso, consideran, que lo mejor es correr un velo y no mostrar el más mínimo interés por la escuela versus instituto. O, en bastantes casos, aunque no sea su intención se menosprecia el trabajo que se plantea desde la escuela.

Muchas de las familias también tienen problemas de integración en el pueblo, viviendo situaciones de aislamiento y escasa relación social. Con un desarraigo importante que evidentemente afecta emocionalmente al alumnado a la hora de encontrar amarres y argumentos para seguir en la tarea escolar e intentar labrarse un futuro distinto y con más oportunidades que las que viven a su alrededor.

Todas estas situaciones y la carencia de afectos lleva a este alumnado en muchos momentos a asumir roles o meterse en un mundo de marginalidad o de protagonismo negativo con el único objetivo en muchos casos de sentirse importantes o protagonista en medio del mundo escolar, donde los resultados y valoraciones por parte del profesorado son negativos y en muchos casos, el alumnado siente que se les quiere esconder o silenciar.

Por otro lado el profesorado, en algunos casos cansado, en otros desmotivado, otros un tanto desorientado, se encuentra un tanto perdido y sin muchas herramientas con las que poder intentar sacar adelante a estas criaturas. Esto lo sabe muy bien este tipo de alumnado y lo aprovecha en el día a día tanto para no trabajar como para vivir un protagonismo que de otro modo es difícil que tengan. Protagonismo más negativo que positivo, repleto de retos y con la principal finalidad de alcanzar notoriedad tanto entre los compañeros y compañeras como ante el profesorado.

El futuro que se les presenta además no es nada halagüeño, con pocas oportunidades y donde, cuando antes se tenía la sensación de que alcanzar un determinado nivel de estudios era garantía también de un futuro laboral y profesional, ahora mismo no es así, más bien casi lo contrario "*para que estudiar, si luego te va a dar igual, mira la cantidad de gente que no tiene ni encuentra nada*", como expresión común entre los adultos.

Ante esto podemos quejarnos, decir que no nos gusta que son exageraciones, pero esto es lo que hay y con lo que tenemos que trabajar tanto dentro del aula normal como en las sesiones de apoyo que es donde pretendemos compensar y dotar de herramientas; aunque nuestro objetivo de futuro es intentar generar oportunidades para que puedan tener un futuro algo mejor y sobre todo distinto de las oportunidades que han tenido hasta ahora.

Por tanto, y como hipótesis previa, el análisis de la competencia a desarrollar "aprender a aprender" nos ha de llevar a un acercamiento al alumnado, desde una doble perspectiva: sociológica y psicológica, en la que identifiquemos las necesidades para optimizar sus capacidades individuales dentro del contexto social que les ha tocado vivir. Desde estas perspectivas identificamos una serie de características y circunstancias que son comunes a la mayoría del alumnado y que tendrán una influencia directamente en nuestro trabajo:

- Son unas personas marcadas por las nuevas tecnologías y las redes sociales, estamos con una generación a la que se le denomina "*nativos digitales*".
- Sin embargo, para muchos y muchas, contacto que tienen con las Tic se encuentra limitado al del centro escolar y cuando acuden al centro joven o a la biblioteca pues en su casa carecen de medios.
- A pesar del potencial de las TIC tienen bastantes limitaciones a la hora de mantener una comunicación formal y variada en la temática.
- Sus motivaciones son pobres y apenas encuentran referentes o metas que les empujen, sobre todo en el ámbito escolar.
- Suelen ser personas inseguras y que necesitan de alguien que sea su referente, les proteja, aunque hay veces que esto lo enfocan en una dirección negativa.
- Su trabajo escolar es escaso, muchas veces incompleto y el cuidado, la limpieza y el orden suelen estar totalmente ausentes de sus valores.

- Sus intereses suelen estar marcados por las relaciones y las Tic. En el ámbito escolar son escasos. También son muy cambiantes.
- Algunos muestran actitudes de indiferencia y despreocupación aunque la mayoría todavía tiene el deseo de asirse a una posibilidad de cambiar las cosas.
- La mayoría de ellos se siente fracasado en el mundo escolar, habiendo repetido algún curso en Primaria y también en Secundaria.
- Muestran problemas de comportamiento en el ámbito escolar no solo con el profesorado sino también con sus propios compañeros y compañeras de aula.
- En bastantes casos tienen la sensación de que no le importan a nadie, se sienten un estorbo para todo el mundo: profesorado, los compañeros y compañeras e incluso para su propia familia.
- Su relación suele darse principalmente con las personas que se encuentran en su misma situación o situaciones muy similares, se genera un círculo vicioso en el cual es fácil entrar pero difícil salir o romper.
- Algunas pelean por una integración en el pueblo y con los iguales aunque no siempre lo consiguen y viven frecuentes desengaños y desprecios que les vuelve más recelosos e insensibles, al menos de puertas para fuera.

Con este trabajo se pretende modificar en clave de la acción la pregunta ¿qué se puede hacer en dos sesiones de apoyo para ayudar a estas criaturas a mejorar en el ámbito escolar? en una hipótesis que genere método de trabajo que ofrezca una alternativa al profesorado a través de la búsqueda de ¿qué se les puede aportar desde el ámbito académico que sea algo útil para su vida?

Dado que en día a día escolar de estas criaturas prima: *“yo no sirvo para esto, estudiar es perder el tiempo, yo soy tonto/a, nadie quiere estar conmigo, todos están contra mí, yo no sé hacer nada”*, y un largo etcétera que podíamos seguir enumerando y que esconde básicamente tres realidades importantes: por un lado una autoestima *“por los suelos”* o cargada de negatividad, por otro lado una importante desafección y desarraigo escolar y como consecuencia de lo anterior un protagonismo más bien negativo con el que intentan compensar las ausencias y carencias que sufren.

La primera tarea requiere conectar con las criaturas, tarea que no es fácil lo que conlleva al siguiente reto: intentar apoyarles para incrementar su autoestima a través de la evidencia de sus logros. En el diseño de este programa, este es el primer paso, por tanto un trabajo psicológico individual, en el que ha sido fundamental la aplicación de las

teorías de Gardner sobre las inteligencias múltiples, su concepción de educación centrada en los aprendizajes y el consiguiente trabajo de mediadores de aprendizaje para potenciar una Zona de Desarrollo Próxima ² individualizada, apoyada en el diseño de una evaluación diagnóstica continua en la que la auto-evaluación se erige en el mejor método de reconocimiento de logros y, por tanto de aprender a aprender.

FUNDAMENTACION

En medio de este panorama nos encontramos con Howard Gardner y su teoría sobre las Inteligencias Múltiples que nos ayuda a plantear y encontrar más oportunidades para estas criaturas. ¿Cómo? Por un lado llevándonos a abrir horizontes o perspectivas y mostrándonos que en el ámbito escolar se pueden obtener resultados distintos si se contemplan otras realidades y posibilidades. Por otro aportando un poco de luz a la tarea escolar y a relacionar directamente las competencias con capacidades, posibilidades, oportunidades y distintas maneras de llegar al mismo lugar.

Así nos encontramos con el **reto** siguiente que nos plantea Gardner (1997, p. 118): “*La escuela centrada en el individuo y no en el grupo. La escuela centrada en desarrollar aprendizajes, no en la enseñanza*”. Trabajo centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza o los contenidos.

Y es que cada alumna y alumno tiene unas cualidades y potencialidades que si la escuela es capaz de contemplar puede afectar y de manera importante a los avances y resultados que se pueden obtener. De acuerdo, por tanto, con Gardner, contemplar a cada criatura individualmente para ayudarle a descubrir cuáles son sus puntos fuertes, cuál es el estilo de aprendizaje que mejor le va -visual, auditivo, cinestésico, intrapersonal, o interpersonal-, pasa necesariamente porque el profesorado identifique los que mejor se ajustan a cada caso. Una aventura interesante para ellas y ellos y que nos ha ayudado a conocernos un poco más.

Vygotsky aporta una importante visión del trabajo a realizar utilizando el lenguaje, los distintos tipos de lenguaje a la hora de identificarnos dentro de un contexto. De tal forma que el “lenguaje social” –que es el que reciben de sí mismos desde fuera- les

² Término que de ahora en adelante se designará como ZDP

describe de una manera (*eres un desastre, los tontos/as, los torpes, los brutos, los excluidos*) nosotros, desde nuestra clase de educación compensatoria, aportamos otra descripción también con lenguaje social (*eres bueno en, sabes organizar, te manejas bien, etc.*), susceptible de evolucionar al “lenguaje privado”, cuando la criatura lo transfiere a la esfera personal e interior de las funciones psíquicas, lo convierte en lenguaje privado, es decir lo interioriza que es el paso previo para que el lenguaje se convierta en pensamiento. Esto ha llevado al descubrimiento de que el lenguaje antes de ser egocéntrico, es meramente social y posteriormente se interioriza, para convertirse en pensamiento y pilar fundamental de la comunicación y el razonamiento. Vygotsky une pensamiento y lenguaje señalando que el lenguaje no puede ser descubierto sin el pensamiento. Así Vygotsky nos enseña que en la interacción del lenguaje con el pensamiento surge el pensamiento verbal; aunque el pensamiento es eminentemente no verbal y el lenguaje es no intelectual. Para nuestro trabajo también es importante la relación que plantea entre pensamiento y palabra, como se pueden conectar, desarrollar y utilizar.

Si tenemos en cuenta la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). Esto nos puede servir para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa. Basándonos en la relación entre habilidades actuales del niño/a y su potencial. Un primer nivel, el desempeño actual del niño/a, consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, con el nombre de nivel de desarrollo real. Es este nivel basal lo que comúnmente se evalúa en las escuelas. El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama ZDP. En cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la ZDP es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo. El concepto de ZDP permite la formación de los ya mencionados Procesos Psicológicos Superiores, en tanto da cuenta del papel de la mediación del docente entre el alumno y los contenidos y la adquisición de herramientas necesarias para aprender. La idea de que un adulto significativo (o un par, como un

compañero de clase) medie entre la tarea y el niño/a es lo que se llama andamiaje. Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender. Las características que debe reunir un formato de andamiaje son:

Ajustable: debe adaptarse al nivel de competencia del sujeto menos experto y a los progresos que se produzcan.

Temporal: no puede rutinizarse, ni transformarse en crónico porque obstaculizaría la autonomía esperada en el alumno.

El sujeto debe ser consciente de que es ayudado, de este modo facilitara el avance hacia la autonomía.

Este último concepto ha sido bastante desarrollado por Jerome Bruner y ha sido fundamental para la elaboración de su concepto de andamiaje en su modelo instruccional.

Esta tarea de andamiaje es necesario que vaya acompañada del diseño de los mediadores necesarios para que la intervención del adulto o facilitador/a sea exitosa.

Después del paréntesis de los planteamientos realizados por Vygotsky volvamos con Howard Gardner (1983) que nos dice:

"La inteligencia, lo que consideramos acciones inteligentes, se modifica a lo largo de la historia. La inteligencia no es una sustancia en la cabeza como es el aceite en un tanque de aceite. Es una colección de potencialidades que se completan."

Y hasta nos plantea retos y desafíos:

"El gran desafío, tanto para el docente como para el alumno, es encontrar ese equilibrio entre grado de desafío de una actividad y el grado de habilidad de la persona que la realiza."

Pues:

"El propósito de la educación es lograr que las personas quieran hacer lo que deben hacer."

Todas estas citas y el contacto con Gardner a través de las inteligencias múltiples han ido aportando luz a un camino que intenta ofrecer respuestas individuales a las

realidades de cada criatura, principalmente a nivel personal y sobre todo aquellas que nos facilitan el aprender a aprender.

Si además todo esto lo contemplamos desde la perspectiva que nos propone Gardner (1983) nos encontramos ante uno de los grandes retos que tiene la educación hoy en medio de este mundo tan globalizado y es:

"Cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia. Este es el desafío educativo fundamental. Podemos ignorar estas diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales. O podemos tomar las diferencias entre ellas."

De esta forma, esta teoría de las inteligencias supone un paradigma de **crecimiento**, no de déficit. Si tenemos en cuenta que todos poseemos las ocho inteligencias y las podemos desarrollar hasta un nivel adecuado de competencia. Esto nos lleva a nuevos retos.

Comencemos por citar las ocho inteligencias que plantea Gardner e intentar ver algunas de las repercusiones que nos plantean en la escuela/desarrollo personal:

Inteligencia verbal - lingüística.

- Habilidad de pensar en palabras.
- Habilidad de usar el lenguaje hablado y escrito para comunicar ideas y sentimientos.
- Explican, enseñan y aprenden verbalmente.

Inteligencia visual - espacial.

- Habilidad de pensar en imágenes, en 3D y representar gráficamente las ideas.
- Capacidad de percibir imágenes, internas y externas, transformarlas y descifrar la información gráfica.

Inteligencia lógico - matemática.

- Piensan de forma lógica, razonando.
- Habilidad para procesar operaciones matemáticas, establecer y comprobar hipótesis, poner en orden los sucesos de la vida diaria y sacar deducciones o patrones lógicos.

Inteligencia cinético - corporal.

- Habilidad para expresar ideas y sentimientos con todo el cuerpo o partes del mismo.

- Habilidad para transformar cosas con sus manos y captar la información por el tacto, movimientos del cuerpo y sus sentidos.

Inteligencia musical.

- Habilidad para percibir (aficionado), discriminar (crítico), transformar (compositor) o expresar (instrumentista) las formas musicales.
- Sensibilidad para percibir y utilizar ritmos, tonos y melodías.

Inteligencia naturalista.

- Habilidad para observar patrones en la naturaleza y entender sistemas naturales.
- Habilidad para entender el mundo natural, la vida, las plantas y animales y la naturaleza en general y para trabajar eficazmente con todo ellos.

Inteligencia interpersonal.

- Habilidad para distinguir y responder a estados de ánimo, motivaciones y deseos de los demás.
- Habilidad para interactuar y comprender a los demás y trabajar de modo cooperativo.

Inteligencia intrapersonal.

- Habilidad para discernir las emociones íntimas, conocer las fortalezas y debilidades propias.
- Habilidad para entenderse a uno mismo y ser capaz de utilizarlo para desenvolverse eficazmente en el contexto social e individual.

Si la escuela llegase a trabajar totalmente desde el nuevo paradigma que nos plantean las inteligencias múltiples actuaría como potenciadora de la inclusión y centrada en el pensamiento. Como consecuencia de lo anterior su trabajo resultaría más eficaz y favorecería el éxito.

Al profesorado nos plantea distintos retos como son: el de la evaluación diferente, que lleva a analizar distintas formas de pensar; el diseño de materiales para aprender con todas las inteligencias y a centrarnos en explotar el potencial oculto del alumnado.

Y con respecto al alumnado supone trabajar desde una comprensión profunda con un uso activo y flexible del conocimiento; favorecen el que hallen diferentes soluciones y les crea la necesidad de investigar.

Nuestro reto se centra en encontrar la manera de llevar estos planteamientos al trabajo del día a día, cómo hacer que realmente suponga un revulsivo, un impulso en el trabajo diario de la escuela. Una forma interesante puede ser trabajando estrategias de aprendizaje distintas o basadas en el desarrollo de destrezas de pensamiento, idea central de currículo de excelencia en los países más desarrollados³.

Por otra parte necesitamos acudir a los planteamientos de nuevo de Vygostky y las teorías de Aprendizaje colaborativo, para crear esos entornos sociales en los que nuestro alumnado pueda encontrar elementos para nutrirse.

De ahí el trabajo basado en la Zona de Desarrollo Próximo y los Aprendizajes Colaborativos, ambos centrados en la creación de una consciencia de aprendizaje, base de la competencia central de este trabajo: “aprender a aprender”⁴

Aplicar la teoría de ZPD, anteriormente desarrollada, en la que el profesorado tiene un importante papel a la hora de determinar cuál ha de ser el siguiente paso a dar, el andamiaje que delimita las acciones y técnicas necesarias en cada individuo y colectivo y el papel de los mediadores de aprendizaje, como detonantes de comienzo de trabajo de aula y base de reflexión en la experimentación, ya que nos sirven para revisar lo realizado y las consecuciones en cada uno de los momentos.

Concretando en pautas claras el significado de la Enseñanza para la Comprensión, pasamos a describir una serie de elementos esenciales que hemos de integrar como mediadores de aprendizaje:

Los Tópicos generativos. Centrados para una o más disciplinas. Interesantes para alumnos y docentes. Accesibles a los estudiantes. Brindan la oportunidad de establecer

³ Gran Bretaña, Alemania, Canadá o EEUU, entre otros, están consolidando, a través de las redes profesionales y la implantation de curricula de excelencia

⁴ Parar ello hemos trabajado con los presupuestos del PROYECTO ZERO, con las consiguientes ramificaciones mundiales, The Good Work , ambos de la Universidad de Harvard, la version Escocesa del Curriculum for Excellence Británico, y las propuestas Canadienses y Estadounidenses de los proyectos de Annenberg Learners o “No child left behind” en su planteamiento de la ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

múltiples conexiones. Son aquellos tópicos, cuestiones, temas, conceptos, o ideas, que proporcionan profundidad, significación, conexiones y una variedad de perspectivas suficientes para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte de los alumnos. Interesan sistemáticamente a docentes y a alumnos, son centrales para uno o más dominios o disciplinas y resultan accesibles para los alumnos.

Metas de comprensión. Enunciados o preguntas donde se expresan cuáles son las cosas más importantes que deben comprender los alumnos en una unidad o en un curso. Son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un Centro de interés cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse.

Desempeños de comprensión. Actividades que desarrollan y a la vez demuestran la comprensión del alumno en lo referente a las metas de comprensión, al exigirles usar lo que saben de nuevas maneras. Los desempeños de comprensión tienen una serie de características:

- Se vinculan directamente con las metas de comprensión. Los desempeños de comprensión involucran a los alumnos en un trabajo que, con total claridad, hace que progresen en las metas de comprensión especificadas.
- Desarrollan y aplican la comprensión por medio de la práctica. Los desempeños de comprensión están diseñados de forma tal que los alumnos aprendan por medio de múltiples sentidos y formas de inteligencia. También permiten a los estudiantes usar diversos medios y formas de expresión.
- Promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar. Un desempeño de comprensión exige que el alumno piense, no sólo recuerde o repita conocimientos o habilidades rutinarias. Los desempeños de comprensión deben poder ser abordado por todos los alumnos y, sin embargo, plantear un desafío lo suficientemente grande como para ampliar sus metas.
- Demuestran la comprensión. Los desempeños de comprensión no son simplemente experiencias privadas sino que, más bien, dan como resultado producciones o actividades que pueden ser percibidas por otros. Como tales, ofrecen pruebas para alumnos, docentes, padres y otras personas de lo que entiende el alumno. De esta

manera, los desempeños se convierten en un medio de controlar, hacer público y aprender a partir de la comprensión de los alumnos.

Evaluación diagnóstica continua. Proceso por el cual los estudiantes obtienen realimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos. Rutinas de verificación de lo aprendido o auto-evaluación y evaluación entre iguales, como recurso para afirmar conocimientos, reconocer procedimientos y por lo tanto desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje.

Paso importante, que nos ha de llevar al Assessment for Learning⁵ como apoyo a la competencia de aprender a aprender. AfL que nos ayuda a situarnos en un mundo en continuo y rápido cambio donde es necesario ubicarse y desarrollar una serie de habilidades o técnicas como pueden ser las de ser capaz de: preguntar, comunicar, planificar, adaptar, resolver problemas y negociar. AfL que desarrolla una serie de características:

- Considera la evaluación (valoración) una parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Comparte e implica al alumnado en los objetivos que se pretenden.
- Como objetivo ayudar al alumnado a saber y reconocer los estándares a los que se tiende.
- Implica al alumnado en su proceso de auto evaluación y evaluación de los compañeros/as.
- Proporciona retroalimentación que ayuda a reconocer los siguientes pasos y como darlos.
- Apuntala la confianza de que cada alumno/a puede crecer, mejorar.
- Envuelve al alumnado y profesorado en la revisión y reflexión sobre lo que estamos evaluando, valorando.

Mapas Mentales: Continuando con ese reto de trabajar con el alumnado de Educación Compensatoria la competencia de aprender a aprender y desde el paradigma de crecimiento que nos ofrece el planteamiento de las Inteligencias Múltiples, nos hemos servido de las sugerencias prácticas de los mapas mentales de Tony Buzan a la hora de plantear técnicas específicas. En un principio se observa en él la posibilidad de trabajar

⁵ Término que de ahora en adelante se designará como AfL

en **enseñar a aprender** y por otro que trabajando habilidades como las que planteaba la enseñanza para la comprensión también estábamos ayudando a nuestro alumnado a trabajar las competencias y por lo tanto a ser **personas más competentes** a nivel escolar, personal y social.

Además con ello podemos dotar a nuestro alumnado de otra herramienta más para su vida, ya que el uso de los mapas mentales no está limitado a la tarea escolar, sino que lo podemos usar a nivel personal, social e incluso profesional.

Si nos adentramos en este mundo de los mapas mentales desde su definición observamos que: son un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales.

Todos los Mapas Mentales tienen algo en común: su estructura natural compuesta por ramas que irradian de una imagen central, el uso de colores, símbolos, dibujos y palabras que se enlazan según un conjunto de reglas básicas, sencillas y amigables. Además gracias a los Mapas Mentales se puede convertir una larga y aburrida lista de información en un diagrama brillante, fácil de recordar y altamente organizado, en sintonía con los procesos naturales de nuestro cerebro.

Con esta técnica de trabajo se pretende potenciar también todas las posibilidades que nos ofrecen los dos hemisferios de nuestro cerebro. Cada hemisferio del cerebro predomina en alguna habilidad, el hemisferio derecho las artísticas, la conciencia espacial, dimensión, registro, y expresión de las emociones, imaginación, color, conciencia holística; el hemisferio izquierdo en las habilidades relacionadas con el lenguaje y la escritura, los número, secuencia, linealidad, el análisis y la lógica, según estudios realizados por Roger Sperry.

En este punto señalar que aunque existen algunos cuestionarios para valorar cual es el que predomina en una persona, en el planteamiento aquí desarrollado no se ha valorado necesario el hacerlo con nuestro alumnado pues dadas sus circunstancias tanto para los planteamientos de trabajo como para los resultados las aportaciones no son significativas.

Este método de trabajo nos acerca a la Teoría irradiante que nos señala que: el cerebro piensa en forma irradiante, no lineal, no como escribimos. Ante una idea, el pensamiento se dispara en varios sentidos, sin respetar la forma de los renglones. Las palabras, las frases son útiles y necesarias, han permitido el desarrollo del pensamiento a lo largo del tiempo, pero podrían también limitarlo. En las palabras encerradas, en

renglones lineales, monocromáticos la asociación a veces es difícil de encontrar, ¿cómo se identifican las palabras importantes de un texto que leemos? ¡Subrayándolo! ¡Con colores! ¿No pensamos a caso también con imágenes, sonidos, colores, sabores, olores, emociones?.

Y aquí es donde viene lo interesante ¡ambos hemisferios deberían trabajar como un todo! ¿Por qué? Se afirma que cada hemisferio potencia sus propias capacidades, si lo hace trabajando en interacción con el otro. De aquí la posibilidad de aprovechar todo el potencial, intentar además desarrollarlo.

Toda esta fundamentación expuesta ha de ser contemplada, sazónada y entendida también desde una perspectiva fuerte de Inteligencia Emocional para poder ofrecer una mejor respuesta a las necesidades específicas de las alumnas y alumnos con los que trabajamos en el programa de Educación Compensatoria.

En síntesis, las teorías de Gardner, Sperry, Vygostky, Buzan y Bruner, en todos los aspectos coincidentes, se han tomado como referencia a la hora de diseñar e implementar el presente trabajo.

METODOLOGÍA.

Primera fase.

Identificación de los tipos de inteligencias más usuales entre el alumnado de Educación Compensatoria. Percepción de sí mismos y lenguaje que utilizan para su propia descripción.

Segunda fase.

Hacerles conscientes tanto de la existencia de los distintos tipos de inteligencia, identificar cuáles utilizan y asócialo a actividades usuales y verbalizaciones concretas.

Aunque el primer paso ha consistido en realizar un primer diseño de programa de aplicación de técnicas concretas: técnicas de desarrollo de estrategias de pensamiento - basadas en la teoría de la inteligencias múltiples, apoyadas desde la teoría cognitiva de la ZDP de Vygotsky y el uso de los mapas mentales de Buzan- con una temporalización, y rutinización de actividades asociadas, todo ello conectado a una serie de mediadores que se irán construyendo con esta finalidad.

Para comenzar la experiencia de aula, hemos reflexionado en grupo sobre formas de hacer, lo que nos ha servido a modo de evaluación predictiva. Esta actividad se ha realizado en grupo con el fin de conseguir una implicación personal. Así nos preguntamos sobre nuestra manera de buscar información y cómo recordamos, nos explicamos cómo podemos aprender y para ello el soporte que nos pueden facilitar la memoria visual o la ecoica. De esta forma tan simple llegamos al reconocimiento de las aportaciones del estilo de aprendizaje cinestésico. La conexión de nuestros descubrimientos con lo aportado por distintos estudios sobre su incidencia en nuestro proceso de aprendizaje asignando el 40% para el visual, el 30% para el auditivo y otro 30% para el cinestésico; nos hace evidente a profesorado y estudiantes la necesidad del predominio del estilo auditivo en los métodos de enseñanza, en contraste con el resto de los estilos en los que se basa el aprendizaje.

En un segundo momento, comparamos la tipología de actividades más usuales con el tipo de inteligencia requerido, cuáles son más adecuadas a qué inteligencias. Ello nos lleva a realizar un primer nivel de asociación, de tal manera que hemos identificado el

tipo de trabajo real planteado día a día en la escuela. A través de este estudio hemos constatado el gran desfase existente entre los estilos de aprendizaje y el potencial que estos aportan y las técnicas seleccionadas para utilizar en nuestras aulas. Y esto afecta no solo a la motivación o al interés por el aprendizaje sino también al trabajo requerido y la permanencia de los aprendizajes así como el esfuerzo requerido para que estos sean significativos y útiles para la vida cotidiana de las personas.

Tercera fase

Diagnóstico individual para llegar al autoconocimiento a través de una dinámica grupal. Hemos pedido a nuestro alumnado que complete un cuestionario sobre estilos de aprendizaje (*Anexo1*) para ayudarles a analizarse y ser más conscientes de cuál es el estilo que más les beneficia a cada una y cada uno. Enfocándolo como una oportunidad más y como obtener mejores resultados de nuestro trabajo en el mismo tiempo que dedicábamos o incluso en menos tiempo. A algunos esta parte les ha “*enganchado*” y les ha permitido descubrir otras posibilidades y resultados, así como ofrecer el lenguaje que les ayudara a describirse de otra manera.

Para algunos ha sido un sorpresa ver cómo pueden dibujar (*Anexos2 y 3*) lo que tienen que estudiar o buscar alternativas para intentar comprender, otros han comprobado como intentar copiar las estrategias de aprendizaje de otro es tiempo perdido porque “*a mí no me sirven*”, ya que es muy frecuente el copiar lo que hacen los otros pensando que con eso ya está la tarea realizada, sin ser conscientes de las implicaciones que eso tiene, apoyando así el inicio de la reflexión.

Cuarta fase:

La aplicación del paradigma de crecimiento que nos plantea Gardner con su teoría de las Inteligencia Múltiples, ha posibilitado el diseño de un planteamiento de trabajo siguiendo el esquema de la Enseñanza para la Comprensión. Ya que teniendo en cuenta las características del alumnado, incluido en este estudio, y desde un planteamiento teórico trabajando desde el esquema de la Enseñanza para la Comprensión se podría dar una buena respuesta a sus necesidades y ayudarles realmente a crecer y abrir puertas a distintas oportunidades. Pero al reflexionar sobre las posibilidades de experimentar totalmente la enseñanza para la comprensión en dos sesiones de apoyo semanales que es

la realidad con la que nos encontramos, la conclusión es que una ampliación en el tiempo daría la oportunidad a generar mejores resultados

Sin embargo al abordar el currículo centrado en las habilidades mentales como apoyo para diseñar los desempeños de comprensión y para que los alumnos y alumnas lo pongan en práctica, al profesorado de Educación Compensatoria se le abren otras posibilidades distintas para trabajar habilidades como:

- El razonamiento causal.
- La justificación.
- El hallazgo de problemas.
- La solución de problemas.
- La toma de decisiones.
- La exploración de múltiples perspectivas y puntos de vista, etc.

La creación de estos mediadores de aprendizaje, diseñados específicamente para la implementación de las técnicas anteriormente reseñadas, ha centrado el trabajo de esta cuarta fase.

Quinta fase:

El diseño de la estructura en la que encajan las rutinas importantes para desarrollar la competencia de aprender a aprender, ha sido el centro de esta fase. Rutinización que les ayuda a ser conscientes de los aprendizajes inconscientes que realizan día a día. Para ello hemos acudido como una de las rutinas más usuales el hecho de **explicitar** en el día a día con nuestro alumnado tanto el qué vamos a trabajar como cuáles son nuestros objetivos o pretensiones (*creación de carteles para dejarlos presentes en cada momento de la sesión y obtener luego una visión del recorrido realizado*) (Anexo4). Esto se traduce en que cada día antes de comenzar el trabajo, el profesor les comenta qué es lo que se pretende con el trabajo cuál será la actividad más importante del día y qué pasos vamos a dar para conseguirla, también y si ellos quieren pueden preguntar dudas o aclaraciones, dependiendo de cursos y personas recibimos más o menos aportaciones. Al finalizar cada sesión, dedicamos un tiempo, cada vez mayor, a verificar los pasos dados (proceso) y lo aprendido (aprendizajes).

Aunque, en un principio el profesorado tiene la sensación de que "*se pierde el tiempo*", después de algunas sesiones la percepción es la contraria: se aprovechan mejor las sesiones, ya que los alumnos y alumnas son más conscientes sus aprendizajes que a su

vez son más significativos para ellas y ellos así como más duraderos, puesto que pueden expresarlos, además lo que no han conseguido aprender puede pasar a estar entre sus “tareas pendientes” o “retos” a conseguir.

El presente trabajo ha evidenciado la necesidad de incluir en nuestro trabajo de aula, lo que ya es explícito en el currículo y que pensamos que deben hacer siempre otros: que este alumnado igual que aprende contenidos en teoría para conseguir un título o aprobar un examen; adquiera o conozca otras estrategias y conocimientos que les sean útiles en la vida y que le permitan enfrentarse al futuro laboral y personal con otras oportunidades. Incluso más, no se puede dar el conocimiento de unos sin el desarrollo de los otros, ya que nos encontramos trabajando dentro de un tramo educativo que es obligatorio y que debe preparar para la vida, es decir formar personas competentes para enfrentarse tanto a un futuro laboral como a una continuación de su formación en otros niveles educativos superiores.

Sexta fase.

En todo proceso debe haber un momento de reflexión y análisis. Aunque no siempre ha de ser el final de un proyecto. Al centrarnos realmente en el alumnado con el que estamos trabajando y no solamente en los objetivos que nos planteamos o el currículo que tenemos que desarrollar confrontamos y analizamos la diferencia que se da entre los planteamientos que hacemos y la realidad en la que estamos trabajando. Si de verdad hacemos un esfuerzo por realizar una verdadera adaptación curricular tanto al lugar como a las personas con las que estamos trabajando, tanto nuestro trabajo como la realidad educativa y los resultados obtenidos serían bastante diferentes, e incluso puede que más positivos.

Llegados a este punto comenzamos a analizar la incidencia de esta nueva metodología, basada en el desarrollo de competencias, en el trabajo de aula; entendido el aula como el referente de socialización, experimentando distintas posibilidades que nos ofrece el hecho de trabajar con este tipo de alumnado. Desde aquí podemos acercarnos a otra forma de entender tanto la educación como el trabajo docente. Si bien es cierto que, por un lado, podemos ver como muy positivo el camino que se abre, por otro se nos presenta un largo camino a recorrer: el trabajo en **equipo**, en un doble sentido, el desarrollo de la inteligencia interpersonal en el alumnado y el trabajo como equipo docente entre el profesorado.

Séptima fase:

El hecho de explicitar lo que vamos a trabajar día a día y los objetivos que pretendemos, se ha ido combinando con otras tareas. Teniendo en cuenta los tres estilos de aprendizaje hemos ido realizando actividades con los distintos temas para que el alumnado pueda comprobar el efecto que tienen sobre el trabajo diario. Para una parte importante del alumnado, la ayuda que nos puede proporcionar la imagen a la hora de estudiar y comprender ha sido un descubrimiento; cuando hablamos de la imagen nos referimos a los dibujos, gráficos, etc. realizados por ellos mismos. Lo hemos llamado *dibujar el conocimiento*. Esto ha supuesto una motivación y una comprobación de cómo se pueden aprender cosas de otra forma.

Identificar lo que queremos, nos ha llevado a intentar explicar las cosas y los contenidos con nuestras propias palabras. Hemos partido de que ya todos y todas sabemos leer y por lo tanto no solo se trata de *repetir como loritos*, sino de utilizar palabras que nosotras y nosotros conocemos y por lo tanto sabemos su significado. Este es un paso fundamental para poder desarrollar estrategias de aprendizaje y para que los aprendizajes adquiridos sean significativos y útiles. En este punto hemos comprobado las grandes dificultades que tiene este tipo de alumnado con la lengua y con el vocabulario. Algunos estudiantes se lo han tomado como reto, y han logrado, ampliar un poco su vocabulario otros se han quedado en decir que es muy difícil y que ellos no pueden aunque la mayoría ha hecho intentos de avanzar.

Octava fase:

La utilización de los mapas mentales como herramienta de aprender a aprender. Con los trabajos previos realizados damos un paso más, explicando que son los mapas mentales y observando algunos de los publicados en el libro de Tony Buzan sobre mapas mentales. En un primer momento realizamos una lluvia de ideas sobre sus posibles utilidades y cómo los podríamos elaborar en el aula. *¿En cuántos aspectos creemos que vamos a coincidir cuando escribimos todos ocho palabras a partir de una que nos sirve de eje o punto de partida?*. Después del trabajo ya realizado su participación e implicación han sido más profundas y positivas. Esta técnica se ha contrastado con la propuesta del autor sobre el uso de los mapas mentales. De esta forma en la implementación se han utilizado las siguientes instrucciones:

1. Empieza por el *centro* de una hoja en blanco. Esto da a tu cerebro libertad de moverse en todas las direcciones y expresarse más naturalmente.
2. Dibuja en el centro de la hoja una imagen que simbolice tu *idea principal*, (también puede ser una palabra). Aunque una imagen vale más que mil palabras y potencia tu imaginación. Una imagen central es un núcleo de interés, un centro de atención y además facilita la concentración y despierta el cerebro.
3. Utiliza muchos *colores*. Los colores excitan el cerebro. Como las imágenes, los colores añaden vitalidad, frescura y diversión a tus Mapas Mentales, además de proporcionar energía positiva en tu Pensamiento Creativo.
4. Partiendo de la imagen central irradia *hacia el exterior* las palabras clave las ideas más importantes relacionadas con el tema escogido. Conecta las ideas mediante líneas o ramas. Tu cerebro trabaja mediante Asociaciones. Si vinculas todas las ideas mediante líneas o ramas, cada vez más finas a medida que te vayas alejando del centro, te será más fácil recordarlas. El uso de *líneas o ramas* para asociar tus ideas también te permite crear una estructura o arquitectura par tus pensamientos.
5. Traza líneas *curvas* en lugar de rectas. Las líneas rectas aburren a tu cerebro. Las líneas curvas y asimétricas son más atractivas y capturan la atención de tus ojos con mayor facilidad.
6. Utiliza sólo una *palabra clave* por línea. Los núcleos individuales de palabras clave proporcionan a tu Mapa Mental más flexibilidad y contundencia. Cada palabra o imagen tiene un efecto multiplicador y contienen en sí misma un amplio abanico de asociaciones y conexiones. Cuando utilizas por separado las palabras clave, confieres a cada una más libertad par irradiar nuevas ideas y pensamientos.
7. Utiliza en la medida de lo posible muchas imágenes. Cada imagen, como la imagen central, vale más de mil palabras. Esto significa que si utilizas 10 imágenes en un Mapa Mental, habrás alcanzado, sin darte cuenta, la misma elocuencia de 10.000 palabras.

A pesar de las instrucciones facilitadas al comienzo ha costado mucho usar dibujos y colores, todo era hecho con bolígrafo de un solo color y sin imágenes, además escribían muchas palabras, en el caso de primaria copiaban frases completas. Poco a poco el trabajo se ha ido mejorando y los resultados conseguidos también.(*Anexo5*)

Estos son algunos beneficios que el alumnado ha identificado al utilizar mapas mentales:

- Ayudan a tomar notas, pero cuando hablamos de Educación Primaria lo más interesante es que ayudan generar estrategias de aprendizaje:
 - A jerarquizar y organizar la información.
 - A imaginar y crear asociaciones de ideas.
 - Manejar los tiempos.
 - Fomentar la creatividad.
 - Es clarificador porque ayuda a entender la complejidad
 - Nos ayuda a descubrir nuevas potencialidades de nuestro cerebro y persona.
 - Además el trabajo con mapas mentales es sencillo, no necesita de grandes tecnologías y se puede adaptar fácilmente para las distintas áreas o niveles.
- -Nos permiten el uso de ambos hemisferios, desarrollando y explotando todas las capacidades, tanto las espacial y de la imagen, así como la del razonamiento lógico para enriquecer y mejorar nuestro aprendizaje y enseñanza.
- -Al trabajar con mapas mentales nos involucramos, hacemos del tema algo nuestro, algo que nos lleva a elaborar nuestro propio conocimiento como que elaboramos el tema adaptado a nosotros mismos.
- En el trabajo con mapas mentales hemos intentado que el alumnado pueda conocer y desarrollar distintas estrategias que le pueden ser útiles tanto para sus aprendizajes como para su vida.
 - Seleccionar y anotar solamente las palabras que interesan esto les permite a la larga ahorrar tiempo.
 - Lectura selectiva, al leer solo las palabras que vienen al caso.
 - Revisar las notas del mapa mental.
 - Buscar las palabras claves.
 - Aumenta la concentración en los problemas reales.
 - Discernir a partir de las palabras clave esenciales.
 - Las palabras clave esenciales se yuxtaponen en el tiempo y en el espacio, con lo que mejoran la creatividad y el recuerdo.
 - Establecer asociaciones claras y apropiadas entre las palabras clave.
 - Al cerebro se le hace más fácil aceptar y recordar los mapas mentales, visualmente estimulantes, multicoloreados y multidimensionales.
 - Trabajar el concepto de totalidad.

- Y ya no tanto como estrategia sino como beneficio más amplio al utilizar constantemente todas sus habilidades corticales, el cerebro está cada vez más alertado y receptivo, y confía más en sus capacidades.

En los posibles uso hemos visto que el abanico de posibilidades es muy amplio casi podemos decir que hay tantos como las personas quieran hacer de ellos.

Individualmente:

- El autoanálisis.
- La resolución de problemas.
- La agenda estilo Mapa Mental.

En familia:

- El estudio en familia.
- La narración de cuentos.

En la escuela o el ámbito educativo:

- El pensamiento.
- La enseñanza.
- Crear mapas mentales maestros.

En el mundo profesional y de los negocios:

- Las reuniones.
- Conferencias.
- La dirección.
- La cartografía mental por ordenador.

Aunque hemos conocido todas estas posibilidades de trabajo con los mapas mentales, nosotros en lo que a este trabajo se refiere solamente les hemos usado para intentar mejorar nuestras técnicas de aprendizaje y estudio. Aquí cabe señalar que tanto en Primaria como en Secundaria el alumnado los ha usado para estudiar y elaborar su propio conocimiento de algunas materias que son las que se refuerzan desde el trabajo de Educación Compensatoria en las sesiones de apoyo.

A pesar de la limitación temporal de las dos sesiones semanales, el alumnado sí que ha podido experimentar y de distintas formas con los mapas mentales.

Además con el grupo de Secundaria hemos intentado trabajar los mapas mentales para poder tomar decisiones, pero profundizar sobre su uso y generalizarlo formará parte de una fase posterior. Así, con este alumnado, elegimos trabajar el tema de la “*toma de decisiones*” porque bastantes de ellos y ellas van a tener que decidir en un tiempo

relativamente cercano sobre su futuro, si van aun PCPI o seguir la ESO en Diversificación (*Anexo6*). De esta forma pueden experimentar con las ventajas y las posibilidades que surgen cuando utilizamos los mapas, Buzan (1996):

1. Ayudan a cultivar y desarrollar los poderes mentales de clasificación, categorización, precisión y claridad.
2. Permiten reunir datos complejos de manera integrada, en una sola página, con lo que se incrementan las probabilidades de tomar una decisión informada e inteligente.
3. Destacan las principales concesiones que habrá de tener en cuenta al tomar la decisión.
4. Utilizan cabalmente, al igual que los mapas diádicos, toda l extensión de las habilidades corticales, lo que da por resultado una decisión con más amplitud de miras.
5. Al estimar todas estas áreas corticales, los mapas mentales policatagóricos permiten que el cerebro observe su propia actividad proyectada en el exterior y, al hacerlo, aprenda más sobre sí mismo. Este nuevo conocimiento expande la perspectiva del cerebro, estimulándolo a tener pensamientos cada vez más avanzados sobre el tema que le interesa.
6. Pueden ser archivados par uso futuro, como recuerdo de decisiones tomadas anteriormente, o como guías para otras situaciones en las que haya que tomar decisiones similares.

Con el alumnado de primaria no hemos avanzado hasta aquí debido a que sus necesidades son distintas además de los intereses y el momento en el que se encuentra el grupo.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado con el objetivo de aprender a aprender en educación compensatoria: diseño e implementación de un programa centrado en la aplicación de estrategias de pensamiento en Educación Primaria y Educación Secundaria, nos ha permitido avanzar un poco en este mundo de complejidades, desafíos y retos.

Por un lado ha sido un trabajo que ha gustado a la mayoría del alumnado participante en la experiencia, entre otras cosas porque rompe con la rutina y da significado al trabajo que desarrollan día a día en el aula.

Por otro vemos que con el planteamiento realizado, las rutinas trabajadas, las distintas estrategias planteadas y el AfL obtenemos unos aprendizajes que luego podemos utilizar para distintos aspectos o tareas en nuestra vida diaria sin ceñirnos exclusivamente a las tareas escolares.

Destacar también, la importancia y la necesidad de cuidar y desarrollar la creatividad. En ella podemos encontrar soluciones, oportunidades y caminos por los cuales seguir avanzando.

Hemos identificado como esencial la auto-valoración del trabajo realizado por cada una y cada uno. Tarea importantísima para su autoestima e impulso para continuar con el trabajo, fruto sobre todo del proceso de la autoevaluación y la evaluación entre compañeras y compañeros.

La necesidad de trabajar y fomentar el pensamiento divergente. Ante un mismo problema pueden existir soluciones diferentes y validas. Cada persona tiene unas potencialidades distintas y es necesario ofrecer posibilidades de utilizarlas y demostrarlas. Con ello además del crecimiento y avance a nivel escolar estamos trabajando el crecimiento personal, tan importante y necesario en unos niveles de educación obligatoria donde estamos trabajando. Además potenciamos el seguir haciendo descubrimientos y la búsqueda de soluciones a problemas o retos con los que nos vamos encontrando.

La riqueza que nos pueden aportar las soluciones múltiples y diversas de un mismo tema o problema. Riqueza que comienza en el apoyo a las distintas cualidades de las distintas personas, permitiéndolas, descubriéndolas y potenciándolas. Esto también supone un enriquecimiento del lenguaje tan necesario para seguir construyendo pensamiento.

Identificado lo esencial que no es la palabra tanto para expresarnos con claridad y concreción, como para comprender los mensajes que recibimos. Palabra y pensamiento van tan unidos según nos planteaba Vygostky que el trabajo y los avances conseguidos suponen no solamente el avanzar en la construcción del pensamiento y en el aprendizaje sino que además desde el planteamiento de la ZDP nos permite nuevos retos y posibilidades para buscar nuevos mediadores y seguir con el andamiaje en esta tarea de aprender a aprender.

Explicar con sus propias palabras un hecho o un mensaje nos aporta apertura y nuevas posibilidades de expresión y comprensión. Nos permite también acrecentar los recursos para poder realizar tareas de auto evaluación o de evaluación de los compañeros y compañeras, ya que nos ayuda a poder expresarnos más precisamente, tener más recursos para comprender tanto los planteamientos como el trabajo realizado por ellos mismos o por los demás.

La necesidad de trabajar con más autonomía y afrontando los retos que se presentan de forma individual y constructiva. Esto supone un conocerse y reconocerse con sus potencialidades y debilidades para seguir creciendo intentando aprovechar al máximo todas sus potencialidades. La perspectiva que en este campo nos han ofrecido las inteligencias múltiples ha sido luz e impulso para la tarea, aportando visiones, diferencias, posibilidades y distintas maneras de cuidarlas.

La riqueza que nos aporta el AfL a través de la **autoevaluación** (supone conocimiento, consciencia, descubrir puntos fuertes, o ser conscientes de las debilidades); a nivel grupal por la **evaluación entre iguales** (interacción, observación, valoración, comunicación, detalles, etc.) y en el proceso de enseñanza aprendizaje por la reflexión y revisión entre el profesorado y el alumnado (principalmente el feedback que se produce y la revisión y realimentación del proceso de enseñanza - aprendizaje).

El compartir con el alumnado nuestras pretensiones ha supuesto valorar la capacidad del alumnado de compensatoria de preguntar y al ser conscientes de lo que se quiere con cada sesión de trabajo de relacionar y enriquecer con sus experiencias.

Otro aspecto que creo bueno resaltar es la parte de trabajo de hábitos y rutinas tan necesarias para poder afrontar posteriormente otros retos o dificultades.

Al compartir esta experiencia principalmente con los compañeros y compañeras del IESO la mayoría no lo valora, sin embargo al preguntarles por el trabajo de algunos de los alumnos y alumnas que salen apoyo y han estado trabajando así, si que reconocen

que sus resultados han mejorado con respecto al punto de partida de inicio de curso y en bastantes casos su participación en el aula ha sido positiva y contextualizada no fuera de lugar como suele ser frecuente. Esto que puede parecer una obviedad creo necesario reseñarlo por lo que supone de protagonismo positivo para este tipo de alumnado que está acostumbrado a destacar más por la parte negativa que por las aportaciones. Y es que se observa una carencia importante por parte de una gran parte del alumnado en la consciencia de lo que están trabajando o hacia donde quieren ir. Muchas veces es todo tan automático que simplemente con estar parece que ya vale, pero no preguntes que están trabajando, qué es lo más importante de ese tema, cuándo van a tener examen, e incluso por dónde se llegan. No sé si será simple comodidad, desinterés o que tantas veces vamos tan rápido que no importa dónde estamos e incluso no sabemos a dónde vamos.

Frente a los avances señalados creemos necesario señalar también las dificultades y problemas con los que nos hemos ido encontrando al trabajar estrategias de aprender a aprender.

Aunque arriba hemos citado como avance la **creatividad**, les ha costado muchísimo sacarla adelante. A propósito de esto hemos podido observar como con el trabajo realizado a lo largo de los años en la escuela vamos tapando e incluso anulando la parte creativa de las personas. Unido a lo que podríamos llamar pensamiento único o respuesta única, ya que también ha sido necesario trabajar de forma intensa desde el planteamiento de que todos los Mapas Mentales que planteemos en principio son buenos y validos, pues son los de cada uno. Esto ha constituido una pelea fuerte con ellas y ellos para continuar y que cada una y cada uno hiciese su trabajo. Hemos tenido la sensación de que cala más de lo que pensamos que la respuesta válida solo es una, o quizás por la complejidad evitamos trabajar con problemas o planteamientos de respuestas diversas porque aunque para el alumnado sea una riqueza para nosotros y nosotras es una dificultad tanto al evaluar ese pensamiento divergente como al presentar a las familias y la administración nuestros justificantes de esos resultados, los exámenes y trabajos. Para ellas y ellos ha sido una sorpresa que no solo hay un mapa mental, sino que puede haber tantos como personas los realizan.

Otra dificultad importante tiene que ver con el lenguaje, su conocimiento y su uso. La realidad con la que he trabajado mayoritariamente es de una gran pobreza de vocabulario y expresiones, esto limita muchísimo a la hora de buscar las palabras clave.

El alumnado está acostumbrado a leer y repetir aunque sea como “*loros*” sin comprender nada. Cuando se les pide que expliquen con sus palabras otra, es necesario trabajar con ellas y ellos para que realmente busquen una palabra que sea suya y explique el significado o el mensaje que queremos transmitir. Aunque en este punto también hemos conseguido algunos avances; y si analizamos el trabajo realizado con una perspectiva de crecimiento y futuro pensamos que aquí encontramos uno de los retos de la escuela de hoy. Dotar a nuestros alumnos y alumnas de un vocabulario rico y amplio que les sirva tanto para comprender como para explicar tanto contenidos o tareas trabajadas en la escuela como el devenir de la vida en su día a día.

En este aspecto una de las principales diferencias entre el alumnado ha sido esta, el manejo de un vocabulario amplio y preciso que les sirve para explicar, razonar, entender y elaborar tanto el aprendizaje como su propio pensamiento.

Otra de las carencias encontradas es la escasa capacidad de autonomía a la hora de afrontar retos o realizar trabajos. Quizás pueda ser por el tipo de personas con las trabajamos o las carencias señaladas al principio ha sido necesario continuamente empujar y animar guiando, porque sino el trabajo no avanza. Aquí el trabajo con mapas mentales también ha supuesto un pequeño pero por ello no menos importante avance, la autonomía y es el hecho de avanzar en el reto de afrontar trabajos ellas solas y con un mínimo de garantías de sacarlo adelante. Para ello ha sido importante el fomentar y potenciar el trabajo desde el pensamiento divergente y las soluciones diferentes que puede haber ante un problema o una situación en la que nos enfrentamos en nuestra vida.

BIBLIOGRAFIA

- Antunes, Celso A. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- Blythe, Tina (et al.). (1999). *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J.S. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J.S. (1972) *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Bruner, J.S. (2001) *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Bruner, J.S. (1987) *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J.S. (2006) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Bruner, J.S. (2004) *Realidad mental mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buzan, Tony. (2002). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Buzan, Tony. (2003). *El poder de la inteligencia social: 10 formas de despertar tu genio social*. Barcelona: Urano.
- Buzan, Tony. (2003). *El poder de la inteligencia verbal: 10 formas de despertar tu genio verbal*. Barcelona: Urano.
- Buzan, Tony. (2003). *Use your head*. London: BBC Books.
- Buzan, Tony. (2004). *Tu mente en forma: principios eficaces para desarrollar la conexión cuerpo mente*. Barcelona: Urano.

- Chomsky, N. (2009). *Teoría lingüística y procesos del lenguaje*. Madrid: Popular.
- Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Barcelona: Planeta.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: SigloXXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de España SL.
- Gardner, Howard. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard. (2002). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard. (2011). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social* Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional* Barcelona: Kairos.
- Marina, J.A. (2012) *La inteligencia ejecutiva* . Barcelona: Ariel.
- Ritchhart,R. ; Turner, T.; Hadar, L. (2008). *Uncovering students' thinking about thinking using concept maps*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Sperry, Roger. (1969) "*Interhemispheric relationships: the neocortical commissures; syndromes of hemisphere disconnection.*" (with M.S. Gazzaniga, and J.E. Bogen) In: P. J. Vinken and G.W. Bruyn (Eds.), *Handbook Clin. Neurol* (Amsterdam: North-Holland Publishing Co.) 4: 273-290.

Stonwe Wiske, Martha. (Compiladora). (1999) *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1978). "*Pensamiento y lenguaje*". Madrid: Paidós.

Referencias Web

Artful thinking. Programa de aprender con el arte.

<http://pzweb.harvard.edu/tc/overview.cfm>

Proyecto zero de la Universidad de Harvard.

<http://pzweb.harvard.edu/>

Proyecto de Harvard sobre pensamiento visible.

http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html

Página web con distintos contenidos sobre las inteligencias múltiples.

<http://www.inteligenciasmultiples.net/>

APENDICES.

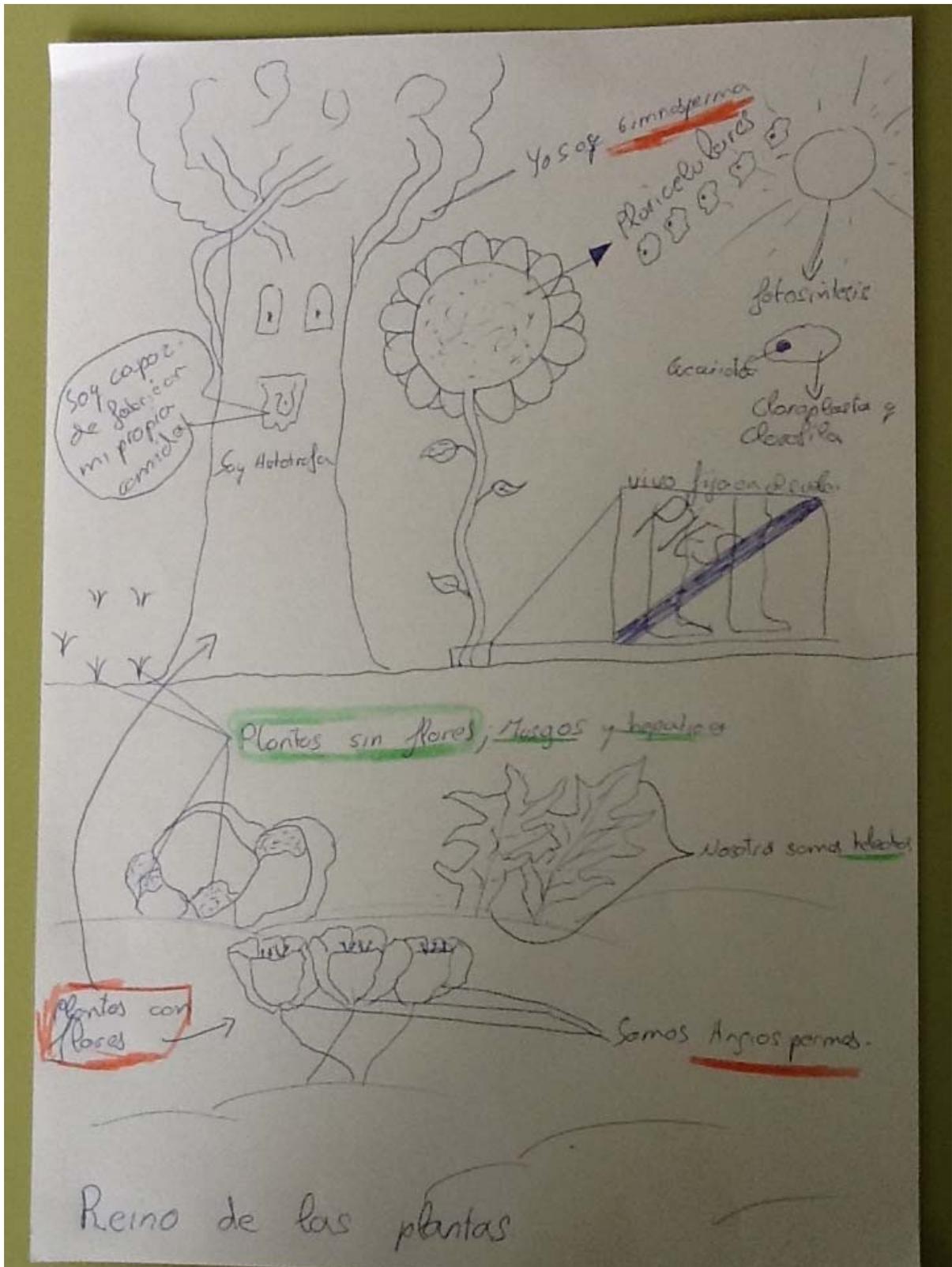
Anexo 1

ESTILOS DE APRENDIZAJE.

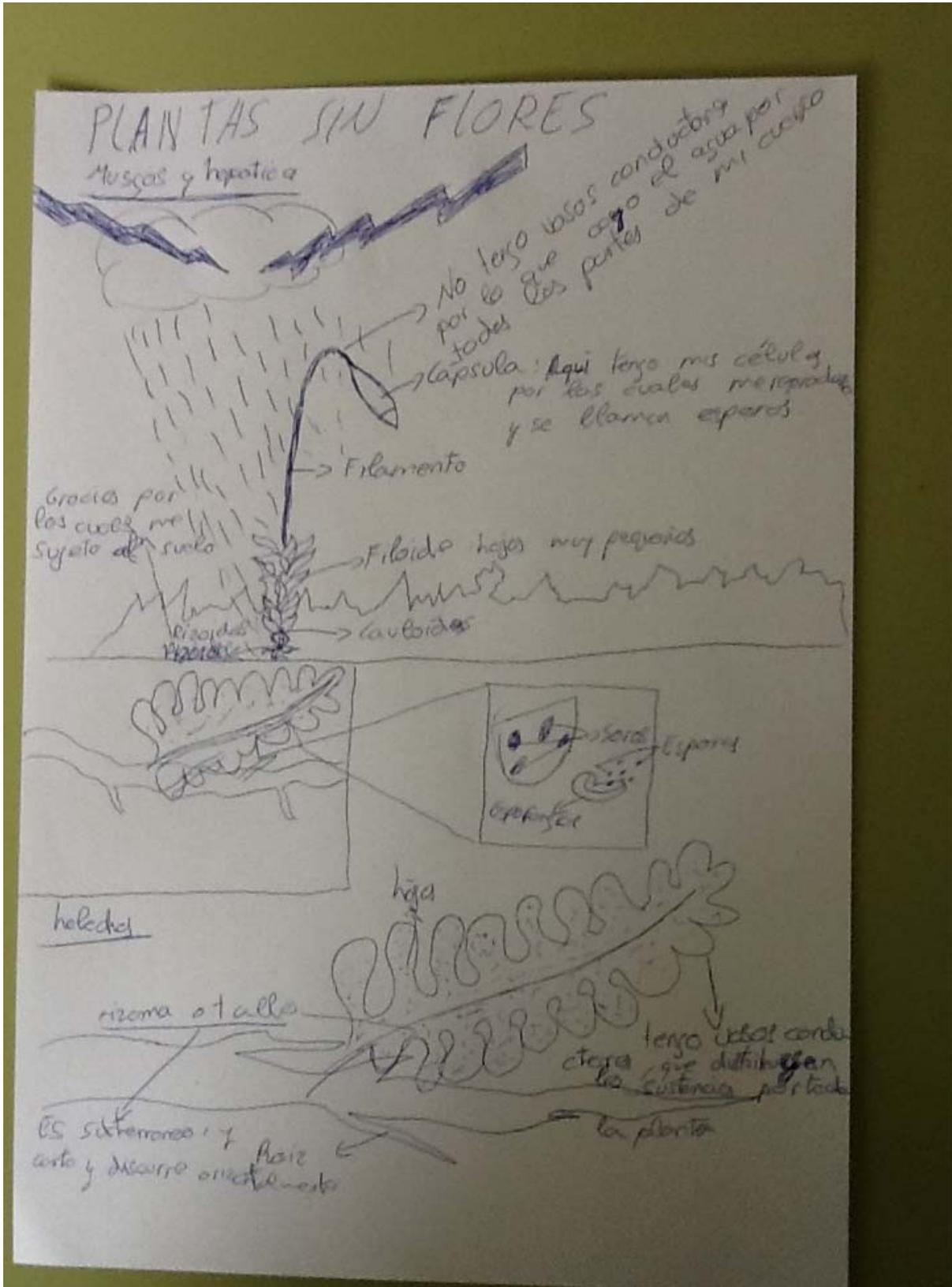
1	Me gusta mirar TV		Oigo la radio con frecuencia.		Me gusta la gimnasia.	
2	Me gusta leer libros y revistas		Hablo con los animales.		Hago gimnasia.	
3	Prefiero instrucciones por escrito.		Oigo música para relajarme.		Sigo el ritmo de la música con mi cuerpo.	
4	Escribo listas de lo que tengo que hacer		Hablo mucho.		Me gusta sentir la brisa en la cara.	
5	Resuelvo crucigramas, sopas de letras.		Me gusta escuchar en las conversaciones.		Tengo buena coordinación.	
6	Me interesa el aspecto que llevo.		Compré mucha música.		Me gusta sentir el material de mi ropa.	
7	Voy a museos, galerías ...		Me gusta conversar largamente.		Me acariciaron mucho de niño/a.	
8	Entiendo los mapas.		Estudio en voz alta.		Disfruto de los masajes.	
9	Me gusta ver fotos.		Hablo bastante por teléfono.		Me gusta comer.	
10	Me gusta el cine.		Grabo las clases o conferencias.		Me estiro y bostezo cuando me apetece.	
11	Me gusta tener la casa impecable.		Voy a conciertos.		Me gustan el tacto y el contacto.	
12	Miro a la gente.		Hablo con las plantas.		Muchas veces me siento tenso.	
13	Miro avisos, pancartas y grafitis.		Me hablo a mí mismo.		Me gusta que me rasquen la espalda.	
14	Tomo muchas fotos en los viajes.		Hablo con algunos objetos.		Me gusta tomar un baño caliente.	
15	Compró flores.		Me repito las cosas para recordarlas.		Acaricio a los animales.	
16	Soy observador.		Me molesta el ruido de los coches.		Toco y abrazo a la gente a menudo.	
17	Decoro mi casa con gusto.		Me gustan las instrucciones oralmente.		Tiendo a ganar peso.	
18	Me fijo en la ropa de la gente.		Escribo poemas.		Disfruto con trabajos manuales.	
19	Arreglo bollos y rayones del coche		Escucho el sonido del viento.		Aprendo más rápido si escribo las cosas.	
20	Tomo apuntes en clases, conferencias...		Me atrae el sonido de las ciudades.		Practico algún deporte.	
	VISUAL TOTAL PUNTUACIÓN		AUDITIVO TOTAL PUNTUACIÓN		CINESTÉSICO TOTAL PUNTUACIÓN	

Cuestionario tomado de materiales ofrecidos por Javier Bahón Gómez de la Fundación Nuevas Claves Educativas en el work shop “ACERCAMIENTO A LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES”. Caminos para comprender.

Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4

