



Universidad de Valladolid

“Las autopreguntas como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de competencias en personas mayores”

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA. CURSO 19/20

Autor: Miguel Ángel Carrascal Martín

Tutor: Dr. Javier Catalina Sancho

RESUMEN:

Las exigencias del mundo actual solo pueden darse respuesta a través de un aprendizaje que se desarrolle a lo largo de la vida. Por tanto, el aprendizaje no solo debe ubicarse en la primera etapa de nuestra vida, sino a lo largo de toda esta. Sin embargo, el aprendizaje no solo está presente en el ámbito formal; parte del aprendizaje se adquiere de manera no formal e informal. Ante esta necesidad de aprender, las personas mayores tienen el mayor reto para adaptarse a estas exigencias. Las autopreguntas son estrategias de aprendizaje capaces de promover un aprendizaje crítico y significativo, por ello, se propone una propuesta de intervención basada en la enseñanza práctica de esta estrategia como garante del envejecimiento activo.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Estrategias de elaboración de autopreguntas, Aprendizaje a lo largo de toda la vida, Personas mayores, Envejecimiento activo, Competencias.

ABSTRACT:

The demands of today's world can only be solved through lifelong learning. Therefore, learning must not only be located in the first stage of our life, but must be developed throughout it. However, learning is not only present in formal institutions, but part of it is acquired in a non-formal and informal way. Facing with this need of learning, older people have the greatest challenge to adapt to these demands. Self-questions are learning strategies capable of promoting critical and meaningful learning, therefore, it proposes an intervention proposal based on the practical teaching of this strategy.

Key words: Learning strategies, Self-questions, Lifelong learning, Old people, Active aging, Competencies.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
1. MOTIVACIÓN DEL TEMA	6
1.1. Conocimientos adquiridos en ambos itinerarios:	6
1.2. Conocimientos/experiencia previa	7
2. COMPETENCIAS DEL PSICOPEDAGOGO	8
2.1. Competencias generales:	9
2.2. Competencias específicas:	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.....	11
1.1. Clarificación de conceptos: Formación permanente/ Aprendizaje a lo largo de toda la vida:.....	11
1.2. Aprendizaje a lo largo de la vida como oportunidad de crecimiento social	13
2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN PERSONAS MAYORES	15
2.1. Concepto de persona mayor	15
2.2. Envejecimiento activo.....	18
2.3. Competencias: definición y tipos	20
2.4. Políticas encaminadas al envejecimiento activo:	26
3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	28
3.1. Concepto de estrategia de aprendizaje	28
3.2. Tipos de estrategias de aprendizaje.....	29
3.3. El buen estratega	32
4. LAS AUTOPREGUNTAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	34
4.1. La pregunta y su concepción psicológica	34
4.2. Tipos de preguntas	35
4.3. Aprendizaje basado en autopreguntas.....	37

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	40
1. JUSTIFICACIÓN.....	40
2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN	41
2.1. Objetivo general.....	41
2.2. Objetivos específicos	41
3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	41
3.1. Destinatarios	41
4. TEMPORALIZACIÓN	42
5. METODOLOGÍA	43
5.1. Diseño	44
5.2. Estructura de las sesiones:	45
5.3. Papel del psicopedagogo/docente	46
6. MATERIALES Y RECURSOS	47
7. SESIONES	49
7.1. Sesión 1.....	49
7.2. Sesión 2.....	52
7.3. Sesión 3.....	54
7.4. Sesión 4.....	56
7.5. Sesión 5.....	58
7.6. Sesiones 6 y 7.....	59
8. EVALUACIÓN.....	61
8.1. Resultados de aprendizaje	61
8.2. Evaluación del psicopedagogo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	62
8.2.1. Evaluación cualitativa	62
8.2.2. Evaluación cuantitativa/Análisis de los resultados	63
8.3. Evaluación del participante: autoevaluación y evaluación del taller.....	65
CAPÍTULO IV: REFLEXIONES Y OTRAS CONSIDERACIONES FINALES	67

1. REFLEXIONES FINALES.....	67
2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN.....	71
3. BIBLIOGRAFÍA.....	72
ANEXOS.....	77
ANEXO 1	77
ANEXO 2	80
ANEXO 3	82
ANEXO 4	84
ANEXO 5	86
ANEXO 6	88
ANEXO 7	89
ANEXO 8	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aprendizaje a lo largo de la vida. UNESCO (2002) _____	12
Figura 2. Clasificaciones de la vejez. Elaboración propia a partir de Laforest (1991) _____	16
Figura 3. Componentes de la competencia. Elaboración propia a partir de Zabala (2014) __	20
Figura 4. Sociedades de aprendizaje (Delors, 1996) _____	21
Figura 5. Criterios para el desarrollo de las competencias psicosociales (Mastache, 2009) __	24
Figura 6. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (Román, 1997) _____	30
Figura 7. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (Meza y Lazarte, 2007) _____	32
Figura 8. Niveles cognitivos basados en la Taxonomía de Bloom (Bloom et. Al, 1979) _____	36

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

1. MOTIVACIÓN DEL TEMA

El tema escogido para la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster ha sido “Las autopreguntas como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de competencias en personas mayores”. Esta elección ha venido condicionada por diferentes factores los cuales quedarán detallados en el siguiente apartado.

En primer lugar, quiero reflejar que la elección de la temática no ha sido un proceso corto debido a los múltiples contextos que este Máster permite explorar. Debido a ello, he combinado diferentes criterios como mi experiencia previa como maestro de Educación Primaria, contenidos o contextos nuevos que me aporta este Máster o la búsqueda previa de referencias sobre los diferentes temas.

1.1. Conocimientos adquiridos en ambos itinerarios:

En primer lugar, lo estudiado en el presente año a lo largo del Máster ha sido un elemento fundamental en la decisión. En mi caso existía un doble reto, combinar los conocimientos adquiridos tanto en el itinerario de Inserción Sociolaboral como en el de Atención a la Diversidad. A simple vista puede parecer complejo combinar dos visiones diferenciadas del psicopedagogo, sin embargo, una vez concluidas las asignaturas, considero que he adquirido una visión más amplia acerca de las funciones del psicopedagogo en diferentes contextos.

Lo anteriormente comentado puede verse reflejado en el título de este trabajo, ya que combina elementos más característicos del itinerario Sociolaboral como el contexto elegido (intervención en personas mayores y desarrollo de sus competencias) con otros elementos más cercanos al itinerario de Atención a la diversidad (estrategias de aprendizaje para la intervención en contextos educativos no formales).

El marco elegido viene por ello motivado por los diversos contextos que he podido ver a lo largo del Máster. Uno de los más lejanos a mí por mi formación como docente, y por tanto que mayor curiosidad me aporta es el contexto de las personas mayores. De esta forma, a través de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, ampliados y mayormente interiorizados con la elaboración del presente trabajo, he podido comprobar la gran importancia del aprendizaje a

lo largo de toda la vida y como este tiene una trascendencia fundamental en el resto de la sociedad.

A pesar de su trascendencia, el aprendizaje a lo largo de toda la vida todavía no es un tema prioritario de cara al sector político y parte de la sociedad. Esto se evidencia en las escasas políticas acerca de este tema, unido a los minoritarios estudios en temas de pedagogía para personas mayores. Será por tanto necesario combinar diferentes ciencias como la sociología, la pedagogía (generalmente centrada en edades tempranas) y parte de la psicología para dar respuesta a este asunto pendiente por la sociedad.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida va adquiriendo lentamente importancia en la actualidad, pero será necesario un mayor banco de recursos en este tema para dar respuesta a este importante reto que nos aporta la situación actual, donde el porcentaje de personas mayores aumenta con respecto a otros grupos de edad. Este aumento unido a las complejas relaciones del mundo actual evidencia la importancia que este tema adquiere y su indiscutible actualidad.

Para lograr los objetivos de aprendizaje previstos es necesario educar en el uso consciente y crítico de estrategias de aprendizaje ya que estas permitirán el autocontrol sobre el aprendizaje así como posibilitarán poner en marcha diferentes procesos de toma de decisiones por las cuales se accederá al conocimiento desde un camino más eficaz y reflexivo.

De las anteriores conclusiones podemos observar el papel relevante que el psicopedagogo debe desempeñar desde el día de hoy tanto desde un punto de vista teórico como práctico.

1.2. Conocimientos/experiencia previa

Otro de los factores importantes en la elección y motivación de la temática ha sido los conocimientos y experiencias previas como graduado en Educación Primaria puesto que considero de especial importancia poder relacionar y ampliar los contenidos que este Máster me ha aportado con los ya interiorizados anteriormente.

Por este motivo, sigue estando presente la formación y el aprendizaje como herramienta indispensable para el crecimiento personal, independientemente del contexto o edad de los aprendices.

El reto de esta temática me permite salir de sistema formal de la educación para descubrir el funcionamiento de otros sistemas menos conocidos como puede ser el sistema no formal.

Asimismo, en mi objetivo de enlazar dos disciplinas indispensablemente unidas como son la pedagogía y la psicología, en este trabajo la psicología aparece relacionada principalmente en el tema de las estrategias de aprendizaje debido a que permitirán conocer mejor la forma de aprender del sujeto y asimismo podremos potenciar a través de ellas un aprendizaje más fructífero y eficaz.

Tras esta reflexión y una vez explicada la motivación del tema, en el siguiente apartado se pasa a detallar como este trabajo se relaciona con las competencias de un psicopedagogo y por tanto con las competencias del Máster de Psicopedagogía.

2. COMPETENCIAS DEL PSICOPEDAGOGO

La psicopedagogía es una disciplina relativamente reciente y por tanto poco conocida por la sociedad general. Esto también se ve reflejado en la dificultad de encontrar fuentes que de una forma directa definan la disciplina de la psicopedagogía.

Habitualmente se relaciona el concepto de psicopedagogo con el de orientación; aunque esta concepción no es incorrecta, debemos entender la orientación no solo como una disciplina dedicada a la orientación pedagógica, sino que se trata de un concepto más amplio (Bisquerra, 2008), incluyendo, entre otras, la:

- a) Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- b) Orientación para el desarrollo de la carrera
- c) Orientación profesional
- d) Orientación para la prevención y el desarrollo humano
- e) Atención a la diversidad

La figura del psicopedagogo es por tanto un profesional que se encarga del ser humano, sano o enfermo, en situaciones de aprendizaje, no entendidas estas exclusivamente a procesos sistemáticos formales, sino a múltiples procesos de aprendizaje por los que pasa el individuo a lo largo de toda su vida (Miret et. al., 2002).

Es destacable que, debido a la ubicación del psicopedagogo en diferentes contextos, es necesario su óptima relación con otros profesionales implicados en la tarea ya sean: educadores sociales, trabajadores sociales, maestros, psicólogos, médicos, etc. Esta cooperación

interprofesional permitirá optimizar recursos y dar una mayor eficiente respuesta a las demandas de la sociedad.

2.1. Competencias generales:

Entre las competencias definidas por el Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, a lo largo del presente trabajo se han trabajado las siguientes competencias generales (Máster Universitario en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS - UVa), 2020):

- 1. Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respecto de las diferencias individuales y sociales.*
- 2. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.*

2.2. Competencias específicas:

Asimismo, tras la realización del Trabajo Fin de Máster se dan respuesta principalmente a las siguientes competencias específicas (Máster Universitario en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS - UVa), 2020):

- 1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.*
- 2. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.*
- 3. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.*
- 4. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.*

Unidas a estas competencias establecidas por el Máster, veo conveniente especificar una serie de competencias personales que, a través de las diferentes asignaturas, entre las que destaco: “Redes de información y apoyo sociolaboral”, “Técnicas de intervención psicológica en

contextos educativos y sociolaborales” (Facultad de Educación y Trabajo Social “Feyts”, 2019), tanto profesores como alumnos consideramos indispensables en la figura del psicopedagogo:

- a) Saber escuchar: es una competencia fundamental en el psicopedagogo para poder adaptarse a las necesidades del usuario.
- b) Trabajo en equipo/cooperación: trabajar en forma de red, saber entender y comunicar la información que sea necesaria. Como se ha comentado anteriormente, la diversidad de contextos exige al psicopedagogo la capacidad para comunicarse con personas muy diferentes, ya sean alumnos, familiares o profesionales de diversos ámbitos.
- c) Sentido crítico: la autoevaluación en nuestra profesión es fundamental por ser el camino para la mejora de las competencias.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

1.1. Clarificación de conceptos: Formación permanente/ Aprendizaje a lo largo de toda la vida:

El aprendizaje debe considerarse como una actividad vital del ser humano que se desarrolla en todas las etapas de la vida del individuo. Es por ello que, en los últimos años se va tomando conciencia sobre la necesidad de tener en consideración otros aprendizajes más allá del sistema formal característico en la infancia y adolescencia.

De esta necesidad, es conveniente distinguir entre dos conceptos a priori iguales, pero con trasfondo diferente como son el concepto de “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” (de ahora en adelante ALV) y la formación permanente.

1.1.1. Formación permanente:

La formación permanente tiene unos objetivos definidos que no son otros que mantener una cualificación profesional a lo largo de toda la vida o etapa profesional, de manera que está cualificación se encuentre en permanente actualización (Velasco, 2018). Dentro de la formación permanente también se integran aquellos ciclos de formación reglada dirigidos a aquellas personas que se reincorporan a sus estudios no finalizados en el pasado.

La aparición de la educación permanente supuso en su momento una ampliación del concepto de educación, incluyendo a la sociedad como integrante de ese propio proceso de aprendizaje, sin embargo, este aun no considera un aprendizaje fuera del sistema formal.

1.1.2. Aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV):

En contraste, el ALV, supone según Velasco (2018) una concepción distinta, más ambiciosa. Se trata de un concepto más amplio, es decir, no solo entiende aprendizaje desde su concepción más productiva-económica, sino también considera el aprendizaje y los saberes no reglados que condicionan a la persona más allá de su profesión. Estas diferentes fuerzas originan una serie

de tensiones las cuales la encargada de paliarlas es la educación. Desde esta perspectiva se construyen las denominadas sociedades de aprendizaje, las cuales tal y como indica la UNESCO (2002), juegan un papel primordial en el mundo actual.

El ALV afecta al aprendizaje a través de dos vertientes diferentes. Una de ellas ya comentada es a lo largo de la vida (desde el nacimiento hasta la muerte). La otra se trata de un aprendizaje a lo ancho de la vida, esto implica un componente más horizontal, dicho de otro modo, consiste en considerar y dar valor a los aprendizajes informales y sistemas no formales (UNESCO, 2002). En la Figura 1 aparece esquematizado la doble vertiente que este concepto adquiere: a lo largo y a lo ancho de la vida.



Figura 1. Aprendizaje a lo largo de la vida. UNESCO (2002)

El concepto de ALV surge desde una concepción global más allá de las necesidades de un país, y por tanto en un contexto mundial (Rubio, 2007). Este aprendizaje adquiere primeramente sentido a través de la educación formal y no formal.

Antes de continuar con la clarificación del significado del ALV, se deben aclarar una serie de conceptos más específicos que éste incluye. Como se ha mencionado, el aprendizaje puede clasificarse en: formal, no formal e informal. Entendiendo el aprendizaje formal, como el ampliamente conocido y reglado por las instituciones (LOMCE, 2013), las otras dos tipologías de aprendizaje se entienden como:

- a) Aprendizaje no formal: es aquella actividad con carácter educativo organizada y sistemática que suministra diversos aprendizajes fuera del sistema formal (Coombs, 1980), (Morales, 2009). Algunos ejemplos de aprendizaje no formal serían: perfeccionar un perfil profesional, intervención para la alfabetización de personas mayores, talleres de formación en hábitos de vida saludable, etc.
- b) Aprendizaje informal: aquel aprendizaje obtenido a través de las actividades de la vida cotidiana en sus diferentes esferas (trabajo, ocio, familia, etc.) (Comisión Europea,

2001). En este aprendizaje no se encuentran estructurados ni los objetivos didácticos, ni la duración ni el soporte. Este puede ser intencional o no, pero en la mayoría de las ocasiones suele presentarse de manera fortuita.

En la actual dimensión total del ALV incluimos los aprendizajes informales, anteriormente no reconocidos y por tanto no valorados. Es en los últimos años, cuando los aprendizajes no formales e informales están poniéndose en valor, considerando importantes todos aquellos aprendizajes, incluidos aquellos adquiridos fuera de las tradicionales instituciones escolares.

Los seres humanos debemos de aprender a lo largo de toda nuestra existencia. Al igual que el resto de los animales, debemos de adaptarnos a las condiciones cambiantes del entorno buscando la mejor forma de adaptarse a cada situación. Sin embargo, el ser humano es mucho más complejo, no solo debe ser capaz de adaptarse a ese entorno, sino también de modificarlo o transformarlo, adquiriendo así la educación una visión transformadora (Barahona. Gratacós y Quintana, 2013).

1.2. Aprendizaje a lo largo de la vida como oportunidad de crecimiento social

El Aprendizaje a lo largo de toda la vida se trata por tanto de un concepto reciente, por ello pueden existir ciertos interrogantes los cuales se tratará de dar respuesta en el presente apartado.

1.2.1. ¿Es por tanto el Aprendizaje a lo largo de toda la vida una nueva necesidad?

La respuesta es no. Es cierto que en la más inmediata actualidad es cuando está surgiendo la popularidad de este concepto. Esto es debido al progresivo envejecimiento de la población actual unido al aumento de la esperanza de vida. Sin embargo, la necesidad de aprender a lo largo de toda nuestra vida es antigua y no debe relacionarse de forma directa y exclusiva con el envejecimiento.

En la actualidad, el ALV establece un nuevo marco de educación ampliando las ideas tradicionales, abriendo un nuevo horizonte más allá de la educación formal, teniendo no solo en cuenta la necesidad del saber para actualizarse a las demandas laborales, sino también, teniendo presente la aspiración del ser humano de saber (Rubio, 2007).

El Aprendizaje a lo largo de toda la vida es, según Delors et al. (1996) una de las llaves de acceso al siglo XXI. A través del aprendizaje se pretende dar respuesta a los retos de un mundo en constante proceso de cambio.

1.2.2. ¿Es el Aprendizaje a lo largo de toda la vida una simple forma de entretenimiento?

La finalidad del ALV no debe ser menospreciada ni catalogada como una mera forma de entretenerse (Gómez, 2008). Los límites de este aprendizaje no están definidos lo que conlleva que la elección de los contenidos a tratar es abierta, a disposición de la persona, lo que contrasta de manera radical con el sistema de educación formal más convencional donde existe un currículo predeterminado.

Al recaer la responsabilidad en la propia persona se plantea una nueva cuestión o dificultad, la cual no es otra que la capacidad de elección de lo que se quiere aprender (Gómez, 2008). Este proceso a pesar de ser complejo se presupone desde el principio enriquecedor, ya que permite un aprendizaje verdaderamente significativo.

1.2.3. Aprendizaje a lo largo de toda la vida como una oportunidad para la sociedad:

El envejecimiento no debe cargar con la negatividad que supone el descenso de la natalidad. Son dos factores distintos y mientras que el segundo es negativo, el primero es capaz de crear nuevas oportunidades (Morón y García, 2007). Tal y como considera Pérez Salanova (2002) el envejecimiento es comúnmente considerado como un fenómeno negativo. Algunas causas de esta afirmación están derivadas por problemas frecuentes en edades adultas como la disminución de capacidades mentales, el sentimiento de inutilidad, aislamiento, aparición de enfermedades, etc.

Esta concepción inexacta e incompleta de envejecimiento viene siendo desmontado por Morón y García (2007), los cuales tienen en cuenta las diversas e imprescindibles aportaciones que las personas mayores proporcionan a la sociedad.

Desde esta nueva concepción debe basarse el aprendizaje; el envejecimiento debe estar unido al desarrollo y no verse como un enemigo de éste. La sociedad debe adaptarse de nueva a las circunstancias que la actualidad plantea y esta no es otra que dar una mayor presencia a las personas mayores mejorando su aprendizaje y por ende sus condiciones de vida. Esto solo se conseguirá potenciando su capacidad de aprendizaje y adaptación, esta última no solo vista desde la dirección persona mayor a sociedad, sino de manera bidireccional.

El aprendizaje, por tanto, viene a seguir siendo la oportunidad para mejorar a la sociedad en su totalidad.

2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN PERSONAS MAYORES

2.1. Concepto de persona mayor

Antes de comenzar este apartado es necesario aclarar que no existe un concepto unánime de “persona mayor” debido a que este ha ido variando a lo largo del tiempo según cada sociedad y momento histórico. Por este motivo no existe una barrera de edad clara, ni desde mi punto de vista necesaria, para diferenciar entre persona adulta y persona mayor.

Debido a esta incertidumbre, nos referimos a este grupo social a través de diferentes términos. Pese que al más recomendado en la actualidad es el utilizado para este documento “persona mayor”, son también comunes términos como “ancianos” o “tercera edad”, palabras desaconsejados por la II Asamblea Mundial de Envejecimiento y Vejez, celebrada en la ciudad de Madrid en el año 2002.

Siguiendo la terminología correcta, podemos distinguir dentro del grupo social de Personas Mayores los siguientes subgrupos (Guía de estilo para Periodistas, European Anti Poverty Network (EAPN) (2012):

- a) Adultos (as) mayores jóvenes: población comprendida entre los 60 y 74 años.
- b) Adultos (as) mayores viejos: población comprendida entre los 75 y los 84 años.
- c) Adultos (as) mayores longevos: población comprendida entre los 85 y los 99 años.
- d) Centenarios (as) población de 100 años o más.

Pese a esta clasificación, la vejez no puede ser solo considerada por un criterio de edad, en ella influyen factores sociológicos, biológicos u otros referidos a la psicología. De esta forma, Laforest (1991) diferencia los siguientes: vejez biológica, vejez sociológica, vejez cronológica, edad psicológica y edad funcional, tal y como quedan esquematizados en la Figura 2 donde se indica brevemente los factores o criterios que se tienen en cuenta para cada tipo de vejez entre los que nos encontramos: cambios en el organismo, concepción social, edad laboral, capacidad intelectual o funcionalidad del individuo.

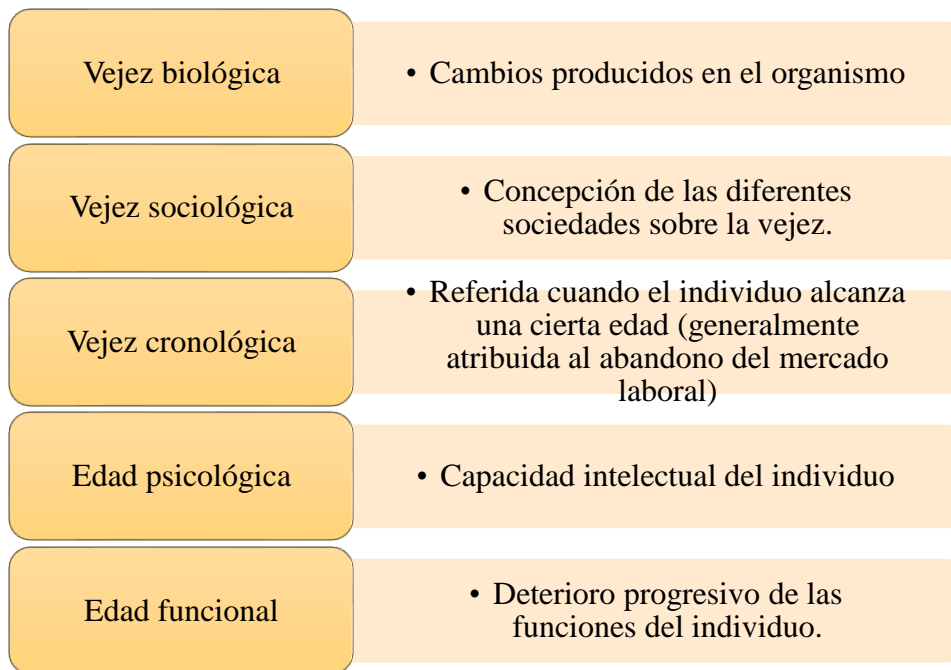


Figura 2. Clasificaciones de la vejez. Elaboración propia a partir de Laforest (1991)

Independientemente de la terminología que empleemos este grupo social forma parte fundamental de la sociedad puesto que aportan a ella, entre otras cosas, valores, experiencia u otras actividades de apoyo social en su mayoría no remuneradas y escasamente reconocidas por el grueso de la población

2.1.1. Envejecimiento de la población:

El grupo social que estamos tratando aumenta porcentualmente en los últimos años y esta tendencia permanecerá en el futuro próximo según los diferentes estudios. Entre las causas de este crecimiento encontramos principalmente el incremento de la esperanza de vida de los principales países potencias (Organización Mundial de la Salud, 2015).

Este incremento en la esperanza de vida viene determinado por la evidente mejora en la calidad de vida debida a los avances científicos de los últimos años y a unos protocolos más estrictos de higiene y revisión.

En España, el envejecimiento es un fenómeno aún más acentuado debido a la aceleración en los últimos años, habiéndose multiplicado por tres el número de personas mayores de 65 años en los últimos 30 años. Como puede comprobarse en el Gráfico 1, donde se muestra la esperanza de vida en España desde 1975 hasta la actualidad, se puede comprobar que esta se ha incrementado en diez años (Instituto Nacional de Estadística, 2020),

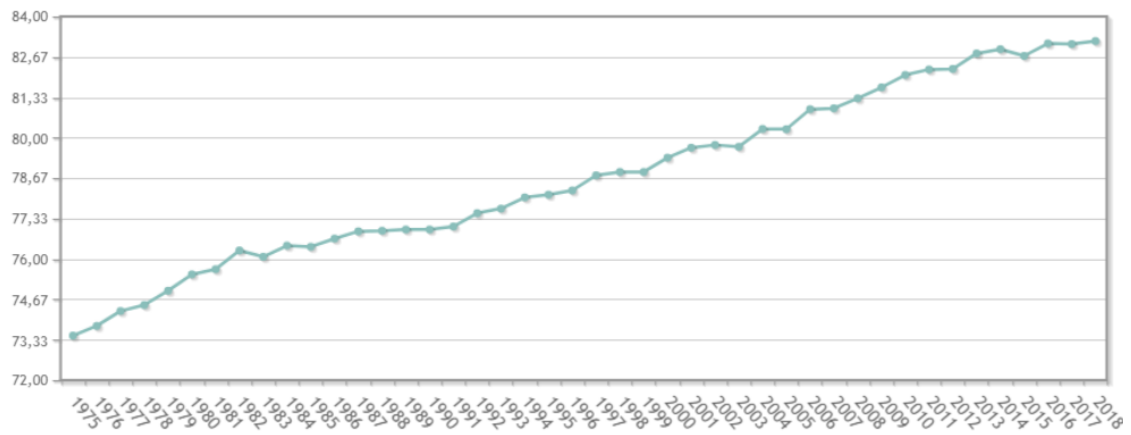


Gráfico 1. Evolución de la esperanza de vida en España (Instituto Nacional de Estadística, 2020)

Unido al aumento de la esperanza de vida encontramos otro factor determinante en el envejecimiento como es la reducción notable en la tasa de natalidad que han provocado que en países como España el número de defunciones en los últimos años supere de forma acuciante al número de nacimientos.

Estos dos factores son determinantes en el progresivo envejecimiento de la población, siendo las personas mayores cada vez más un porcentaje mayor de la población. En el Gráfico 2 se puede comprobar la evolución de los grupos de población en la Unión Europea según “Perspectivas de la población Mundial” (Organización de las Naciones Unidas. Revisión 2002). En este, aparecen el porcentaje de personas que corresponden a cada intervalo de edad.

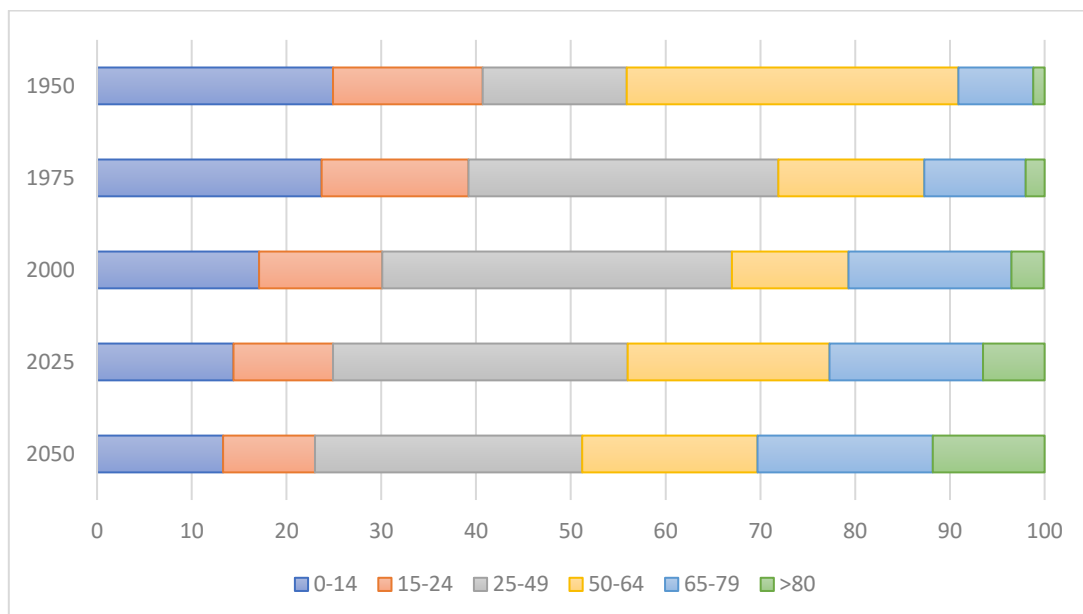


Gráfico 2. Porcentaje de población según intervalos de edad. Elaboración propia a partir de ONU (2002)

En el caso particular de España, la población mayor de 65 años actual se sitúa alrededor de del 17% de la población con más siete millones de personas.

Cabe destacar como conclusión a las informaciones dadas sobre el envejecimiento de la población que los diferentes informes y noticias consultadas hablan de forma muy negativa acerca de este fenómeno y la principal causa puede ser meramente económica ya que el sistema actual no podría adaptarse a situaciones del futuro próximo.

Sin embargo, desde este documento se tratará al envejecimiento de la población como una realidad sin valorar sus influencias en el sistema económico y por tanto se pretenderá conocer mejor a esta parte de la población para ajustarse a sus demandas. No debemos olvidar que el aumento de la esperanza de vida es uno de los mayores triunfos de la humanidad, sin embargo, también se trata de uno de los principales desafíos de sociedades actuales y futuras. Para dar respuesta a este desafío es necesario de la participación conjunta de la sociedad con los gobiernos y organizaciones internacionales a través de políticas y programas que faciliten un envejecimiento activo.

2.2.Envejecimiento activo

El envejecimiento debe ser una experiencia positiva que permita al individuo seguir desarrollándose como persona. Para ello, este debe ir acompañado de continuas oportunidades de participación en la sociedad, salud y seguridad. Desde esta perspectiva nace el concepto de “envejecimiento activo” utilizado por la Organización Mundial de la Salud (2015)

El envejecimiento activo se entiende según la OMS (2002) como:

El proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen (p.79).

Este envejecimiento permite a las personas alcanzar un positivo grado de bienestar a niveles físicos y sociales. Recordemos que, para la OMS (2002), el término de “Salud” no solo se refiere a la ausencia de enfermedades, sino también al bienestar en estos tres ámbitos anteriormente citados.

La otra palabra del concepto es “activo” la cual no únicamente se refiere a la capacidad física (trascendente en el ámbito de mantener una autonomía e independencia motriz) sino que también y principalmente hace referencia a la participación en cuestiones sociales, culturales, económicas y cívicas. En definitiva, se trata de promover o mantener la capacidad funcional de las personas mayores. El Gráfico 3 muestra dos curvas diferentes que simbolizan el rango de

funcionalidad personal general de las personas según su edad diferenciando entre primeros años de vida, vida adulta y edad avanzada. De esta forma, el gráfico pretende visualizar cuál es el objetivo del ALV, este no es otro que asegurar la calidad de vida en personas de edad avanzada. En el gráfico se ve una primera línea más pálida donde comprobamos la disminución elevada que sufre la funcionalidad a lo largo de la edad adulta y vejez sin ningún tipo de intervención. La línea más coloreada pretende visualizar la mejora del rango de funcionalidad que podría resultar de una verdadera intervención encaminada al aprendizaje a lo largo de toda la vida, debido a ello, la curva que representa la funcionalidad experimenta una bajada menos pronunciada.

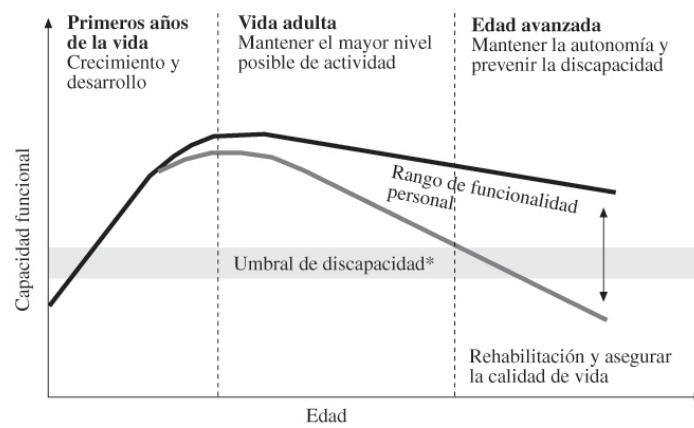


Gráfico 3. Potenciación de las capacidades funcionales en personas mayores (Kalache y Kickbusch, 1997)

El envejecimiento activo debe ir acompañado de políticas y programas de intervención que den respuesta a los principales desafíos que este plantea. Algunos de estos desafíos son (Mosquera, 2014):

- a) Envejecer activamente requiere un cambio actitudinal: se debe concebir el proceso de envejecer desde una visión que permita deshacerse de los estereotipos negativos vinculados tradicionalmente a la vejez para considerarla como un estadio evolutivo más de la vida de una persona.
Este desafío requiere del acercamiento del mundo de las personas mayores a toda la sociedad y de esta forma proporcionar un cambio de mentalidad en toda ella.
- b) Coordinación activa entre todos los agentes implicados: se requiere la participación coordinada de todos los agentes (profesionales, familiares, sector político, sociedad, etc.). Para ello, se deben identificar todos aquellos agentes implicados facilitando su coordinación.

- c) Envejecer desde el encuentro entre generaciones: fomentando el diálogo y la colaboración intergeneracional permitiendo el intercambio de vivencias, modelos, referencias y aprendizajes. Los programas de envejecimiento activo deben de buscar espacios comunes entre personas de todas las edades, dando visibilidad a este grupo como elemento clave de la sociedad.

2.3. Competencias: definición y tipos

La educación ha ido evolucionando para adaptarse así a los tiempos y retos de cada momento. En la última década se viene insistiendo por los expertos en la necesidad de educar a través de las competencias.

La competencia se define como la capacidad para resolver problemas en cualquier situación, especialmente cuando estas situaciones son desconocidas o novedosos para el sujeto, por la naturaleza de estas o por desarrollarse en contextos de actuación diferentes (Zabala y Arnau, 2014).

El aprendizaje por competencias supera por tanto los aprendizajes meramente memorísticos que caracterizaban las metodologías más antiguas. Para conocer mejor que es una competencia debemos analizar brevemente cuáles son sus componentes: conocimientos, actitudes, y procedimientos (Zabala, 2014) tal y como se ven representados en la Figura 3.

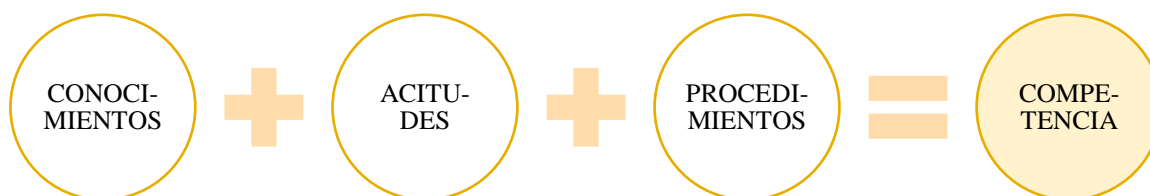


Figura 3. Componentes de la competencia. Elaboración propia a partir de Zabala (2014)

- Conocimientos: lo constituyen los conceptos (contenidos y procedimientos de carácter abstracto) y los hechos (contenidos de carácter descriptivo y concreto sobre aprendizajes singulares).
- Procedimientos: conjunto de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo las cuales se encuentran ordenadas.
- Actitudes: lo constituyen una serie de principios, valores, conductas y pautas de comportamiento generalmente compartidas por la sociedad.

La enseñanza por competencias nos plantea dos retos fundamentales (Zabala, 2014): el primero radica en la necesidad de que los contenidos sean adquiridos de una manera funcional, mientras

que el segundo hace constancia en la necesidad de introducir una serie de contenidos relacionados con los ámbitos intrapersonal e interpersonal. Será el segundo de los retos el que más importancia se dará durante este trabajo e intervención con personas mayores.

Por tanto, se debe poner el acento en la dimensión personal y social de la educación (Informe Delors,1996), teniendo en cuenta la condición humana. El acento en la dimensión personal y social de la educación provoca que podamos observar aspectos relevantes de la misma como su carácter relacional, así como el papel que juega la experiencia individual y colectiva y el carácter motivador que tienen para los aprendizajes (Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa, 6, noviembre 2007, pp. 14-29)

Las sociedades de aprendizaje constituyen una visión de la educación más ajustada a las necesidades de la sociedad. Las sociedades de aprendizaje, según Delors (1996). deben sustentarse a través de cuatro pilares básicos: aprender a vivir, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a conocer, tal y como se ven representados en la Figura 4.

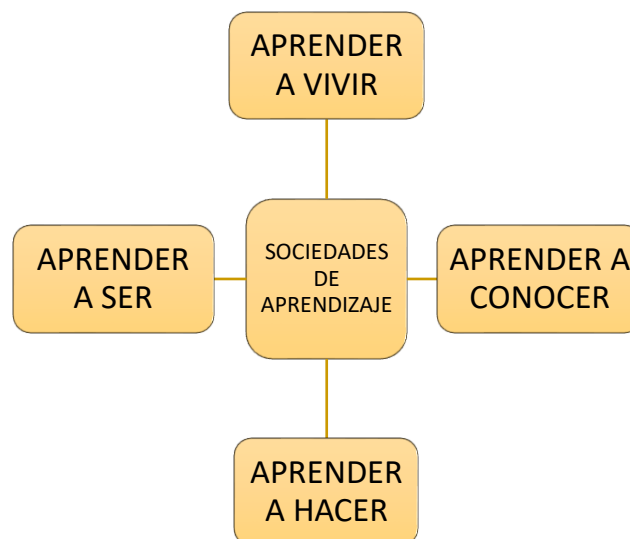


Figura 4. Sociedades de aprendizaje (Delors, 1996)

1. Aprender a vivir: supone la puesta en marcha de competencias para vivir junto a los demás a través del desarrollo de la inteligencia interpersonal, adquiriendo una serie de valores y actitudes como el respeto a la pluralidad o la valoración de la diferencia.
2. Aprender a conocer: supone tanto un medio como una finalidad de la vida humana. Consiste en la capacidad para aprender a comprender el mundo que nos rodea con la finalidad de desarrollar unas capacidades que permitan a la persona vivir con dignidad y comunicarse con los demás. Aprender a conocer requiere aprender a aprender, utilizando correctamente y ejercitando la memoria, la atención y el pensamiento.

3. Aprender a hacer: no se trata de adquirir, aisladamente conocimientos, sino de prepararse para elaborar, a lo largo de la vida, un saber en constante evolución. (Informe Fauré, 1972 UNESCO)
4. Aprender a ser: consiste en conocerse a sí mismo, desarrollando la inteligencia intrapersonal. La educación debe proporcionar las herramientas para que el individuo desarrolle un pensamiento autónomo y crítico a través de juicios propios.

El aprendizaje a través de competencias permitirá la formación de personas competentes. Una persona competente es alguien que posee no solo los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas o psicosociales requeridas por la situación (Mastache, 2009). Por tanto, podemos considerar a las competencias esenciales tanto en ámbitos educativos, profesionales o situaciones de la vida cotidiana. Es por ello su relevancia tanto en el aprendizaje formal, informal y no formal.

La adquisición de conocimiento suele realizarse de manera acelerada y en consecuencia esos conocimientos en la actualidad se vuelven rápidamente obsoletos. La inestabilidad de los conocimientos hace necesario una nueva metodología. El mundo actual se caracteriza por incontables fuentes de información, por ello resulta relevante educar sobre criterios para acceder a la información (Huerta, 2016). De esta forma, toda intervención debe centrarse en que los aprendices adquieran:

- a) Conocimientos básicos que construyan una base necesaria de apoyo.
- b) Habilidades para seguir aprendiendo, criterios para la búsqueda, selección y posterior organización de la información.

Las competencias por tanto pueden ser clasificadas según diferentes criterios que radican fundamentalmente al ámbito o contexto donde se ponen en práctica:

- a) Sistema formal, competencias básicas: la legislación educativa actual (LOMCE, 2013) clasifica las competencias en: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia para aprender a aprender, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales, competencias sociales y cívicas.
- b) Mercado laboral, competencias técnicas y/o profesionales: a través de la Clasificación europea de las capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones (ESCO) es posible consultar aquellas competencias necesarias para cada profesión. Se trata de una

clasificación europea multilingüe de capacidades, competencias, cualificaciones y ocupaciones que forma parte de la estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010).

- c) Sistema no formal e informal, competencias transversales: como hemos mencionado, no existe un currículum específico recayendo el protagonismo en el propio sujeto de aprendizaje. Sin embargo, este aprendizaje debe tener unos requisitos mínimos de calidad y adaptarse de esta forma al aprendizaje por competencias.

En el contexto en el que nos encontramos (Personas Mayores), teniendo en cuenta su gran diversidad, nos centraremos en las principales necesidades y demandas establecidas por la bibliografía anteriormente citada. Por ello y siguiendo lo establecido por Mastache (2009) tendremos en especial consideración el desarrollo de las competencias psicosociales y cívicas en las personas mayores.

2.3.1. Competencias psicosociales y cívicas

Para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, debemos tener en especial consideración al desarrollo de las competencias psicosociales en el individuo (Mastache, 2009). Esta competencia se constituye por una serie de capacidades referidas a las personas y a las relaciones que entre ellas se establecen. Forman parte de ella las capacidades psicosociales además de las competencias intrapersonales e interpersonales.

Desde los propios sistemas formales, no formales e informales este tipo de competencias generales ha ido ganando presencia debido a su inminente necesidad. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), justifica la importancia de las competencias sociales y cívicas debido a que estas conllevan aquellas habilidades y capacidades que permiten utilizar las actitudes y conocimientos sobre una sociedad compleja y dinámica, llegando a interpretar los problemas y fenómenos sociales.

La importancia de las competencias psicosociales frente a otras radica en su indiscutible necesidad en la vida personal y laboral ya que en estas son precisas una serie de capacidades y habilidades necesarias para detectar y solucionar problemas, trabajar en equipo, tomar decisiones, comunicarse de forma oral y escrita, valorar la diversidad de la sociedad o tener consciencia del uso responsable de recursos (Mastache, 2009).

Las capacidades que se integran dentro de estas competencias son por tanto muy diversas, pudiendo distinguir dentro de ellas dos variantes (LOMCE, 2013):

- a) Competencia social: referida al bienestar personal y colectivo. A través de ella se pretende un estado de bienestar de salud física y mental óptimo a través de un estilo de vida saludables (LOMCE, 2013)

En ella se incluyen capacidades para comprender los códigos de conducta generalmente aceptados por las distintas sociedades en constante cambio. Asimismo, la capacidad de comunicarse con los diferentes entornos culturales y sociales con tolerancia y empatía o la adquisición de valores y actitudes de colaboración y contribución al bienestar social.

- b) Competencia cívica: incluye destrezas relacionadas con la habilidad para relacionarse e interactuar de manera eficaz en el ámbito público. Inherentes a esta competencia son valores y actitudes relacionadas con los derechos humanos, la democracia, la responsabilidad social y el respeto a los demás (LOMCE, 2013)

En definitiva, el fomento y desarrollo de la competencia psicosocial viene a dar respuesta a los nuevos planteamientos de la Orientación para la Prevención y Desarrollo (Bisquerra, 2005) los cuales nos indican la necesidad de fomentar este tipo de actitudes positivas cuyo fin es crear personas y sociedades mejores. Este autor, viene a constatar ideas similares a las propuestas en la introducción de este trabajo, ya que considera la educación como potencial para preparar al individuo como agente activo y responsable de la sociedad.

2.3.2. Criterios para el desarrollo de competencias psicosociales:

La formación para la adquisición de las capacidades implícitas en las competencias psicosociales conlleva diversas exigencias. Mastache (2009) expone algunos de los criterios generales para el desarrollo de estas, como son el desempeño afectivo, el análisis de la realidad, la reflexión personal, la teoría como trampolín o en intercambio con la sociedad, tal y como se encuentran esquematizadas en la Figura 5.

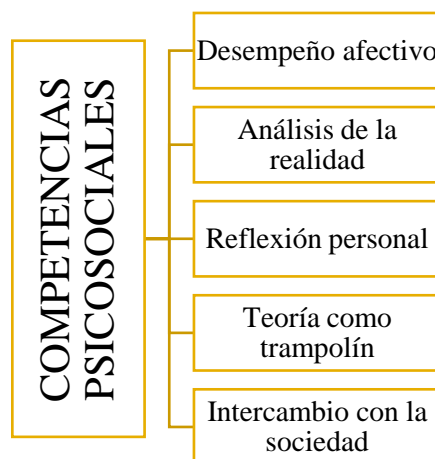


Figura 5. Criterios para el desarrollo de las competencias psicosociales (Mastache, 2009)

- a) **Desempeño afectivo:** las capacidades psicosociales deben poner a los sujetos en situaciones prácticas, es decir en actividades que impliquen el desempeño de la capacidad ya sea a través de simulaciones o situaciones reales controladas.
- Estas situaciones siempre deben ir acompañadas de actividades que inciten al análisis y la reflexión, de modo que no se trata simplemente de un acto repetitivo de acciones. “A trabajar en equipo se aprende trabajando en equipo, a comunicar se aprende comunicando”.
- b) **Análisis de la realidad:** se debe crear un proceso reflexivo que parta de acciones singulares y condiciones particulares como base para interpretar marcos más amplios. El análisis implica el preguntarse, es decir la pregunta del porqué de las cosas, este criterio guarda relación con el capítulo II del presente trabajo en el cual se hablará sobre una determinada estrategia de intervención como son las autopreguntas.
- Analizar una realidad supone eliminar aquellos juicios previos erróneos para tener un punto de vista más cercano y preponderante de conocimiento.
- Para analizar la realidad, es necesario conocer los prejuicios, opiniones y saberes previos.
- c) **Reflexión personal:** el análisis de la realidad debe poner a un lado las propias concepciones e ideas personales, sin embargo, no significa que estas queden al margen del proceso de aprendizaje. Por lo contrario, a lo largo del proceso se debe volver sobre las concepciones, ideas o pensamientos previos, promoviendo una subjetividad más controlada.
- Por consiguiente, para la formación en competencias psicosociales se deben crear las situaciones en las que el aprendiz se constituya como objeto de reflexión y análisis.
- d) **La teoría como trampolín y no como barrera:** la teoría aportada no debe imponerse a la realidad o anticiparse al sentido, sin embargo, determinados conocimientos teóricos son importantes para interpretar la realidad.
- e) **Intercambio con la sociedad:** solo es posible la formación personal y el análisis de la realidad y de si mismo a través del encuentro con los otros. El trabajo grupal resulta por tanto imprescindible a la vez de enriquecedor en la adquisición de competencias psicosociales.

El trabajo grupal posibilita el análisis de la realidad a través del intercambio de opiniones y conocimientos que permiten contrastar la realidad facilitando su interpretación. La confrontación resulta fundamental en el trabajo de análisis ya que permite conocer las diferentes subjetividades para valorarlas.

2.4. Políticas encaminadas al envejecimiento activo:

Debemos trasladarnos al año 2002 para encontrar la última regulación de ley autonómica relacionada con el aprendizaje de personas adultas. Se trata de Ley 3/2002, de 9 de abril, de Educación de Personas Adultas de Castilla y León. La citada ley viene a dar respuesta a lo establecido por el artículo 2º de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), donde se consagra la educación permanente como un principio básico del sistema educativo, lo que supondrá la necesidad de facilitar la incorporación de las personas adultas a las distintas enseñanzas.

Asimismo, y a colación con la temática de este presente documento, se debe mencionar la ORDEN EDU/661/2012, de 1 de agosto, por la que se regulan los programas de educación no formal impartidos en centros públicos de educación de personas adultas de Castilla y León.

Es en el artículo 1.2 de la citada orden donde se clarifica que esta se encuentra destinada a cualquier actividad educativa no formal, organizada y continua desarrollada en un centro público de educación de personas adultas, teniendo como finalidad y tal y como indica el artículo 2 la promoción al acceso de las personas adultas a la sociedad del conocimiento y favoreciendo de esta forma su desarrollo personal, social y profesional.

Desde el punto de vista teórico, asumimos plenamente los principios de la Ley de Educación de Personas Adultas de Castilla y León, que tiene como objetivos básicos la educación permanente, elevar el nivel de educación básica y la cualificación profesional, promover el conocimiento de nuestra realidad, entre otros, y propone para conseguir estos objetivos estructurar la oferta formativa en las áreas siguientes (ORDEN EDU/661/2012, de 1 de agosto, artículo 3):

- a. Educación básica que permita el acceso a otros niveles del sistema educativo.
- b. Formación que posibilite la adquisición, actualización y perfeccionamiento de conocimientos.

- c. Formación para la participación social, cultura, política y económica, profundizando en los valores cívicos y en el conocimiento de los bienes culturales. Dichos programas promoverán el desarrollo y refuerzo de las competencias básicas genéricas (competencia social y ciudadana y competencia cultural y artística).

Siendo las tres áreas fundamentales en el aprendizaje a lo largo de la vida, a través de este trabajo se pretende profundizar concretamente en el valor de la formación para la participación de las personas adultas en la sociedad. De esta forma, se apuesta firmemente por la promoción del aprendizaje autónomo, la iniciativa y la creatividad, y será a través de estos como se pretende enriquecer su formación personal y por tanto su calidad de vida.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

3.1. Concepto de estrategia de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como las actividades u operaciones mentales empleadas en la adquisición del conocimiento (Beltrán, 1993). Estas estrategias de aprendizaje son procedimientos que tienen como meta el aprendizaje.

Es necesario hacer una distinción entre el concepto de técnica y estrategia. Tal y como sostienen Monoreo y Castello (2001), la técnica se puede utilizar de una forma más o menos mecánica, es decir, para su aplicación no es necesario que exista un propósito de aprendizaje; sin embargo, en la estrategia se lleva a cabo una intencionalidad y consciencia, ha de desarrollarse de manera organizada e implican por tanto un plan de acción que tiene como meta el aprendizaje (Dávalos, 2001).

Se puede afirmar que existe un consenso entre las diferentes definiciones de estrategia de aprendizaje dadas por autores relevantes. Estas coincidencias clarifican que las estrategias de aprendizaje implican una secuencia de actividades u operaciones.

La utilización de estrategias de aprendizaje requiere tener en cuenta una serie de rasgos característicos por las que se rigen (Pozo y Postigo, 1993):

- a) La aplicación de una estrategia de aprendizaje debe ser controlada, por tanto, no es automática. Las estrategias requieren planificación y control sobre los propios procesos mentales.
- b) Suponen la elección de los recursos propios que mejor se adapten a la demanda. El sujeto realiza un ejercicio de adecuación de sus propios recursos a la situación.
- c) Las diferentes estrategias de aprendizaje están formadas por elementos o habilidades más simples como son las técnicas, destrezas, tácticas de aprendizaje. La puesta en marcha de una estrategia lleva consigo el control y dominio de las anteriores.

Asimismo, Román (1990) considera que las estrategias de aprendizaje:

- a) Son flexibles, es decir cambiantes en función del objetivo que se persigue con estas.
- b) Se presentan a través de tres dimensiones: ensamblajes neuronales (ubicadas en el cerebro), funcionamiento cognitivo (mente) y manifestaciones conductuales (adquisición de estrategias de estudio).

Catalina y Román (2006) entienden por estrategia de aprendizajes a aquellas secuencias de operaciones mentales que son activadas y dirigidas por el aprendiz con el fin de facilitar y desarrollar sus propios procesos de aprendizaje con el objetivo de comprender, aprender y recordar información nueva.

3.1.1. Aprendizaje en personas mayores:

En el proceso de adquisición de información a través de estrategias de aprendizaje, la memoria del sujeto tiene un papel fundamental. Diferentes investigaciones indican que la edad resulta un factor fundamental en el decremento del recuerdo y la calidad de las informaciones. Esto puede ser debido a diferentes factores tal y como recoge Galán (2015):

- c) Se encuentran dificultades de recuerdo debido a que los procesos cognitivos son más lentos.
- d) Disponen de menos recursos atencionales lo que dificulta la fase de adquisición de la información.
- e) El procesamiento de la información se realiza a través de mecanismos más automáticos a lo que utilizan las personas jóvenes.

Asimismo, se considera que una de las mayores dificultades en el aprendizaje de las personas mayores es que estas se dejan llevar en mayor medida que los jóvenes por sus conocimientos previos (Schacter, Koustaal y Notman, 1997). Esto es debido a que tal y como indica Piolino et al. (2006) a partir de una cierta edad, la recuperación de hechos autobiográficos se incrementa y por tanto se da mayor importancia a estas fuentes autográficas en el desarrollo de la persona.

De esta problemática se evidencia la importancia de trabajar con personas mayores en estrategias para la adquisición, retención y recuperación de la información para de esta forma realizar un análisis crítico de sus conocimientos previos y poder de esta forma actualizarlos si fuera necesario.

3.2. Tipos de estrategias de aprendizaje

Tras el revisado de documentación acerca de las diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, son diversos autores los que las organizan atendiendo a sus propios criterios. En el siguiente apartado se han recogido dos de las clasificaciones siguiendo el criterio de relevancia, reconocimiento, y actualidad. Por un lado, la clasificación de Román y Gallego (1994) y por otro la de Meza y Lazarte (2007).

Las estrategias de aprendizaje pueden dividirse en tres grandes grupos (Román y Gallego, 1994,2004) (Román, 1997): estrategias de adquisición, codificación y recuperación. Esta clasificación atiende a los procesos cognitivos que se ponen en marcha. Sin embargo, estas deben ir complementadas por una serie de estrategias de apoyo y estrategias metacognitivas de manera que faciliten el proceso de la información tal y como se ve representado en la Figura 6



Figura 6. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (Román, 1997)

Siguiendo este criterio, las estrategias de aprendizaje se clasifican en:

- a) Estrategias de adquisición: son las encargadas de adquirir la información. A través de ellas se realizan acciones como seleccionar o transformar la información proveniente de los sentidos para integrarla en la memoria a corto plazo.

Dentro de las estrategias de adquisición encontramos las atencionales y las estrategias de repetición o repaso:

- a.1. Las estrategias atencionales, encargadas de seleccionar la información se dividen en dos tipos: exploración y fragmentación.
- a.2. Las estrategias de recuperación son las encargadas de mantener la información en la memoria a corto plazo.

Algunos ejemplos son el subrayado lineal o la repetición en voz alta.

- b) Estrategias de codificación: a través de estas estrategias la información es transportada a la memoria a largo plazo. Es allí donde se asocia la información con los conocimientos previos del sujeto produciéndose la integración de los contenidos.

Las estrategias de codificación pueden a su vez dividirse en tres tipos según los procesos cognitivos que se ponen en marcha:

- b.1. Estrategias de elaboración superficial o nemotécnicas: son aquellas que se codifican a través de tácticas como las rimas, palabras clave, muletillas, etc., permitiendo una primera aproximación a la codificación.

b.2. Estrategias de elaboración profunda las cuales suponen la aplicación de tácticas de codificación más complejas como las metáforas, aplicaciones, parafraseo o las autopreguntas, estrategia elegida en este documento.

b.3. Estrategias de organización tales como mapas, diagramas, resúmenes o esquemas.

c) Estrategias de recuperación: a través de estas se busca la información almacenada en la memoria y se genera la respuesta adecuada a cada situación. Podemos diferenciar dentro de estas, dos procesos diferentes:

c.1. Estrategias de búsqueda, las cuales trasladan la información de la memoria a largo plazo a la memoria a corto plazo para así elaborar una respuesta.

c.2. Estrategias de generación, encargadas de planificar la respuesta y por tanto, la información que en esta se utiliza.

Como se ha mencionado anteriormente, estas estrategias necesitan del refuerzo de procesos de apoyo y metacognitivos de manera que se consiga optimizar su rendimiento:

a) Estrategias de apoyo: también denominadas socioafectivas son aquellas estrategias de carácter no cognitivo que permiten generar un clima adecuado posibilitando el correcto funcionamiento de la cognición. Dentro de ellas, se diferencian las estrategias sociales, las afectivas y las motivacionales.

b) Estrategias metacognitivas: encargadas de conocer los procesos por los cuales se procesa la información para ejercer el control sobre ellos y elegir cuál es el más oportuno para ajustarse a la situación.

Otra de las clasificaciones de las estrategias de aprendizaje que se caracteriza por su actualidad es la propuesta por Meza y Lazarte (2007). Siguiendo esta propuesta, las estrategias de aprendizaje se clasifican en generales y situacionales que a su vez contienen otras tipologías de estrategias: afectivas, de procesamiento, de ejecución, etc. Esta clasificación se ve representada en la Figura 7.

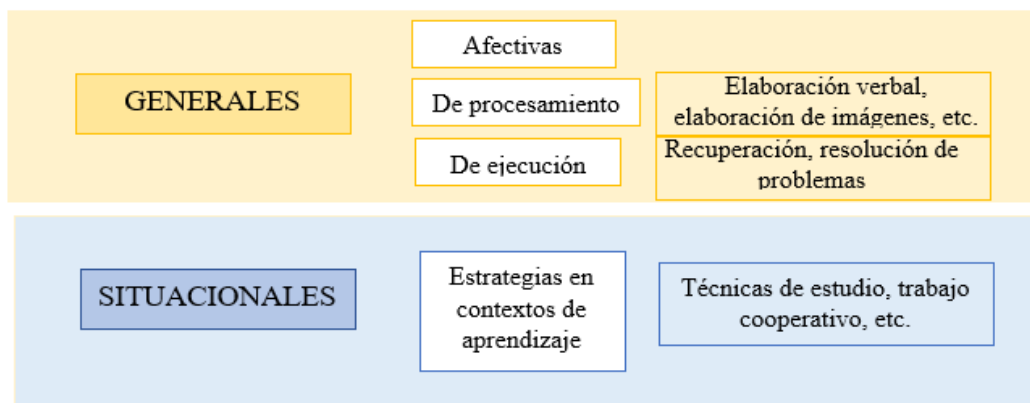


Figura 7. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (Meza y Lazarte, 2007)

- a) Generales: son aquellas estrategias relacionadas con procesos afectivos y cognitivos. Dentro de ellas encontramos: matización afectiva, de procesamiento (elaboración verbal, elaboración de imágenes o conceptual), de ejecución (recuperación, generalización, resolución de problemas).
- b) Situacionales: estrategias que se ejecutan en contextos de aprendizaje, ya sea para abordar tareas académicas, mejorar conductas de estudio, trabajar cooperativamente. Algunos ejemplos son: tomar apuntes, lectura comprensiva, esquemas, etc.

Ambas propuestas al estar adaptadas a la actualidad tienen en cuenta procesos afectivos (motivación, ansiedad, autoestima) siendo una diferencia trascendental frente a autores revisados previos a ellos.

3.3.El buen estratega

Toda estrategia de aprendizaje requiere de una planificación y organización para llegar a la meta del aprendizaje. Estas estrategias demandan una serie de capacidades las cuales el individuo debe responder en el momento de aplicar cada estrategia. Algunas de las condiciones necesarias según Huerta (2016) para hablar de un buen estratega son:

- a) Creatividad: es la capacidad para seguir una sucesión de ideas. Tal y como indica Gagné (1996), la creatividad puede considerarse como la forma para solucionar problemas a través de las ideas de los diferentes campos de conocimiento y su combinación.
- b) Capacidad de expresión: a través de esta habilidad el sujeto es capaz de transformar su pensamiento abstracto a una situación real y concreta a través de habilidades comunicativas.
- c) Visión total u holística: capacidad para sintetizar, es decir, ver el todo por encima de las partes adquiriendo de esta forma una visión global.

- d) Previsión: es una habilidad o acción consistente en disponer de los recursos convenientes para dar respuesta a posibles contingencias futuras.

Todas estas condiciones son en cierta medida importantes en el desarrollo de un aprendizaje estratégico. Se debe tener en cuenta que un aprendizaje estratégico no debe ser entendido como la utilización de un mayor número de estrategias, sino más bien fomentar la capacidad de crear o adaptar estrategias alternativas para atender a las condiciones de cada situación (Gadino, 2001). De esta forma se entiende el aprendizaje estratégico como un medio por el cual el individuo podrá crear o aplicar diferentes estrategias según las necesidades de cada momento de aprendizaje.

Asimismo, el desarrollo del aprendizaje estratégico debe estar unido a una serie de implicaciones por parte del sujeto que aprende. Pozo y Monereo (1999) sintetiza las principales implicaciones en:

- a) Querer aprender: los factores motivacionales ante el aprendizaje son esenciales en este punto. El aprendizaje debe ser significativo para que se cumpla esta condición. En esta tarea, el docente tiene gran relevancia e influencia en el aprendiz.
- b) Saber aprender: de ello dependerá el uso correcto de estrategias en los diferentes entornos del aprendizaje (formal, no formal e informal) así como la puesta en práctica de estas estrategias para la resolución de los diferentes problemas.
- c) Poder aprender: supone establecer importancia en el control y regulación consciente de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje.

La utilización de estrategias de aprendizaje, tal y como indica Javaloyes (2016), facilita el propio proceso de aprendizaje ya que a través de ellas se mejora el rendimiento, se mantiene activo el cerebro y se favorece la motivación y concentración en la tarea. De igual modo, a través de las estrategias de aprendizaje se consigue optimizar los recursos que el sujeto tiene disponibles y lograr de este modo un aprendizaje más profundo.

Tras el análisis de las aportaciones de los autores previamente citados, se puede considerar que las estrategias de aprendizaje están interiorizadas en el sujeto, de esta forma el sujeto realiza la mayoría de ellas de forma espontánea, no siendo espontáneo aplicar nuevas estrategias de forma automática. Es por ello importante una buena planificación por parte del docente en la enseñanza de nuevas estrategias en diferentes contextos de aprendizaje o la adaptación de las técnicas preestablecidas en el sujeto a los diversos problemas que el aprendizaje puede plantear.

4. LAS AUTOPREGUNTAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

4.1. La pregunta y su concepción psicológica

Según Osborn (1953) la pregunta es la más creativa de las conductas humanas. Esta afirmación de Alex Osborn, creador del “*Brainstorming*” o “tormenta de ideas”, es el punto de partida de este apartado. La creatividad debe ser, aunque en ocasiones no se cumpla, la base del aprendizaje.

Las preguntas que nos planteamos y en definitiva la necesidad de saber del ser humano son claves en el aprendizaje. Esta afirmación adquiere también un punto de vista filosófico, el cual siempre es necesario tener en cuenta. Gadamer (1994) explica que no existe experiencia sin la actividad de preguntar, es decir, en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta.

Este mismo autor considera que la pregunta debe tener cierto sentido, es decir, el sentido de la pregunta es la única dirección que debe tomar la respuesta adecuada, de esta forma, a través de la pregunta lo preguntado se coloca bajo una perspectiva determinada.

Tal y como reúne Gadamer (1994), Sócrates considera que la actividad de preguntar es más difícil que contestar. Gadamer (1994) asegura que aquella persona que está segura de saber todo es incapaz de preguntar nada. Por ello, es necesario querer saber para poder preguntar, es decir, saber que no se sabe.

En vistas de este autor, la creatividad y la ocurrencia no debe estar tan relacionada en la solución de un acertijo o el encuentro con la respuesta, sino más bien en que al individuo se le ocurra la pertinente pregunta que le acerque a la respuesta.

Unido a esta concepción filosófica, el poder de la pregunta en el aprendizaje trasciende también al ámbito de la pedagogía.

Uno de los pedagogos más influyentes como es Paulo Freire abogaba por la “Pedagogía de las preguntas”. Este autor considera que la educación por lo general estaba erróneamente orientada hacia las respuestas, sin embargo, la educación en preguntas es la forma más creativa en el desarrollo de la capacidad humana para adquirir conocimiento propio (Freire, Faundez y Aparicio Guadas, 2013).

La pedagogía de la respuesta puede ser el camino más sencillo debido a que exige menos tiempo y recursos siendo el riesgo a equivocarse menor. Sin embargo, la equivocación no debe verse como algo negativo, al contrario, arriesgarse y equivocarse permite avanzar al individuo en el conocimiento.

En una conversación entre Paulo Freire y Antonio Faundez (Freire, Faundez y Aparicio Guadas, 2013), este último critica las convencionales preguntas que suelen aparecer posteriormente a un texto en los libros escolares convencionales, entendidas estas más como respuestas que como preguntas debido a que estas preguntas tienen muy cercana las respuestas. En este sentido, debemos de enseñar al individuo a realizarse preguntas, a crear la necesidad de preguntarse a sí mismo y de esta forma tendrá la necesidad de encontrar respuestas de manera creativa. Es decir, el individuo debe participar en su propio proceso de conocimiento.

4.2. Tipos de preguntas

La formulación de preguntas y autopreguntas puede clasificarse según el nivel de profundidad que esta pregunta demande. Teniendo en cuenta la Taxonomía de Bloom (Bloom et. Al., 1979) y a Catalina y Román (2006), podemos distinguir los siguientes niveles. siendo estos de progresiva dificultad, es decir, de acciones más simples a más complejas:

1. Conocer: Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas (RAE), supone recordar nombres, datos o ideas. Este nivel tiene como proceso psicológico principal la memorización simple.
2. Comprender: implica entender, alcanzar o encontrar significado a algo. En este nivel, el sujeto aplica relaciones entre los datos e informaciones adquiridas siendo capaz de interpretar el conocimiento. Algunas estrategias que ayudan a la comprensión son: el parafraseo, la explicación o resumen, predicciones, etc.
3. Aplicar: emplear, administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio con el objetivo de obtener un determinado rendimiento (RAE). Este nivel de profundización requiere el uso de abstracciones. La resolución de problemas en diferentes contextos permitirá el uso del conocimiento y su abstracción.
4. Analizar: someter algo a un análisis, lo que supone la distinción y separación e las partes de algo a través de su estudio detallado. El análisis permite conocer los elementos que constituyen el todo, así como las relaciones de cada una de estas partes.

5. Sintetizar: componer un todo tras la reunión de todas sus partes creando de esta forma una estructura global. Supone trabajar con las diferentes partes o elementos creando un esquema o estructura global previamente inexistente.
6. Evaluar: estimar y apreciar la información a través de la emisión de juicios. La evolución puede estar basada en criterios cualitativos o cuantitativos permitiendo valorar si los resultados de aprendizaje alcanzados son satisfactorios.

Estos niveles cognitivos, como se ha mencionado, son de dificultad progresiva además de sumativos, es decir, el tercero de los niveles (aplicar) supondrá la puesta en marcha de habilidades de orden inferior a esta (conocer y comprender). En la Figura 8, se muestran los diferentes niveles en orden ascendente de dificultad (ver Figura 8)

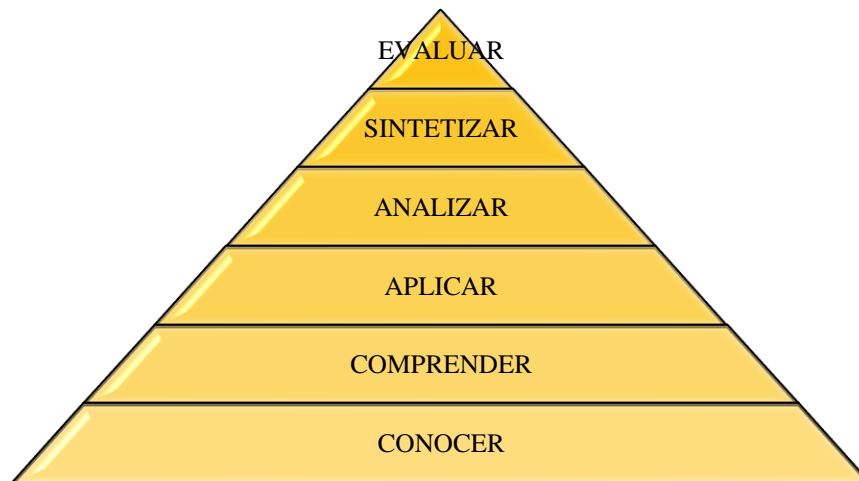


Figura 8. Niveles cognitivos basados en la Taxonomía de Bloom (Bloom et. Al, 1979)

El aprendizaje basado en autopreguntas debe tener en cuenta la totalidad de las habilidades tanto de orden inferior como superior, para ello se debe de potenciar la formulación de autopreguntas que responda a cada uno de los niveles (Catalina y Román, 2006). Algunos ejemplos de autopreguntas para cada nivel serían:

1. Conocer: ¿Qué es la asertividad?
2. Comprender: ¿Por qué es importante ser una persona asertiva?
3. Aplicar: ¿Cómo afecta a mi día a día ser una persona asertiva?
4. Analizar: ¿Cuáles son las mejores prácticas para ser una persona asertiva?
5. Síntesis: ¿Cuáles son las ventajas de una persona asertiva?
6. Evaluar: ¿Qué pasaría si todas las personas practicaran la asertividad? ¿Y en el caso contrario?

Pese al año de publicación, la presentada taxonomía sigue adaptándose a la realidad de los procesos cognitivos de la actualidad. Sin embargo, algunos autores han propuesto una adaptación y renovación de esta.

Es el caso de Anderson y Krathwohl (2001), su taxonomía se basa en la original de Bloom distinguiéndose los dos últimos niveles:

- a) Taxonomía de Bloom (1979): (1) Conocimiento, (2) Comprensión, (3) Aplicación, (4) Análisis, (5) Síntesis, (6) Evaluación.
- b) Taxonomía Revisada de Anderson y Krathwohl (2001): (1) Memorizar, (2) Comprender, (3) Aplicar, (4) Analizar, (5) Evaluar y (6) Crear. Este último nivel de creación tiene como objetivo mejorar, descubrir u optimizar.

Entre las principales novedades que Anderson y Krathwohl (2001) proponen frente a la taxonomía original encontramos relacionados los diferentes procedimientos cognitivos con las tareas de instrucción de cada uno de ellos. En el caso de “Crear” encontramos acciones como: diseñar, construir, planear, producir, ideas, elaborar, etc.

Este nivel de orden superior es el que más se adecua al mundo actual donde se debe apostar por una pedagogía para la creación de ideas o productos; este deber ser el fin del aprendizaje y por la tanto el último eslabón de la cadena.

4.3. Aprendizaje basado en autpreguntas

Tal y como indica Delors (1996), como consecuencia de vivir en una sociedad que se caracteriza en la actualidad por profundos cambios culturales y donde el conocimiento no es estático, sino múltiple y relativizado, los individuos que forman esta sociedad deben aprender a ser más flexibles, autónomos y eficaces, es decir, deben aprender a aprender a lo largo de toda su vida.

Aprender a aprender supondrá dar respuesta a los retos de hoy en día, donde se ha incrementado las fuentes de información, la cantidad y la velocidad de su transmisión (Ontoria et Ál., 2000). El aprendizaje no formal e informal ha pasado a ser el protagonista siendo por ello indispensable enseñar estrategias para procesar o desechar esa información.

El uso de las autpreguntas como estrategia de aprendizaje es indicado para todas sus etapas: la adquisición, la retención y la recuperación de la información. Su modalidad sensorial dominante es la visual.

Las autpreguntas son estrategias de aprendizaje de elaboración, es decir, se encuentran dentro del grupo de estrategias cuya funcionalidad es codificar la información, según la clasificación de Román y Gallego (1994) anteriormente desarrollada.

Este tipo de estrategias de elaboración son de tipo general por lo que tienen una relación con el razonamiento y el pensamiento general del individuo. Un elemento a favor de la enseñanza/aprendizaje de las autpreguntas es su alto nivel de transferibilidad, es decir, resulta sencillo enseñar y entrenar al sujeto en la puesta en práctica de estas técnicas (Catalina y Román, 2006), (Catalina, Román, Del Caño y Marugán, 2008).

4.3.1. La necesidad de las estrategias de elaboración:

Las estrategias de elaboración permitirán al sujeto un aprendizaje crítico que permite evaluar tanto el grado de adquisición del aprendizaje como la información o fuente de aprendizaje. La importancia de este tipo de estrategias, y por tanto, también las de las autpreguntas, pueden resumirse en los siguientes puntos (Catalina y Román 2006):

- a) Posibilitan un procesamiento profundo de la información debido a los vínculos y relaciones que se establecen entre los conocimientos previos y los nuevos (Craik y Lochkart, 1972).

Esta idea se relaciona con la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual indica que el aprendizaje de las personas depende de su estructura cognitiva previa, la cual se vincula con la nueva información. El aprendizaje significativo o aprendizaje profundo debe, por tanto, tener presente y aprovechar los conocimientos previos de los aprendices como base para la adquisición de nuevos conocimientos.

- b) Fortalecen la participación del aprendiz ya que se generan nuevas circunstancias motivadoras (Beltrán, 1996). Además, estas estrategias facilitan también el proceso de recuperación de la información ya que la pregunta posibilita una ruta alternativa al acceso a la información frente a otros procesos de memorización más habituales.
- c) Facilitan la comprensión de la información ya que esta comprensión depende tanto de sus conocimientos previos como la forma en el que interpreta y construya esa nueva información (Álvarez et al., 2002).

Las autpreguntas pueden cumplir con diferentes propósitos dependiendo de la tipología de estas. Catalina y Román (2006) indican algunos de estos propósitos:

- a. Estimular/motivar al sujeto sobre la temática antes de comenzar el aprendizaje.

- b. Estimular la búsqueda de nuevos conocimientos e información.
- c. Controlar la comprensión del conocimiento adquirido.

En definitiva, la pedagogía debe postularse en firme por la enseñanza de este tipo de estrategias de aprendizaje que posibilitan un aprendizaje más profundo frente a otras estrategias más superficiales como la repetición. El tiempo dedicado a la enseñanza de estrategias de aprendizaje será tiempo invertido para un presente y futuro próximo donde el aprendiz haya desarrollado estrategias de aprendizaje crítico, posibilitando así un aprendizaje significativo y autónomo que podrá ser transferible a otras esferas de su vida, ya que es necesario recordar que el aprendizaje puede producirse fuera de un contexto formal o no formal. Por tanto, la adquisición de estas estrategias supondrá la posibilidad de enfrentarse a multitud y complejas fuentes de conocimiento provenientes de diferentes contextos.

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta de intervención pretende dotar de estrategias de aprendizaje a un colectivo el cual de forma general ha estado alejado de las aulas desde que de pequeños dejaron sus estudios prematuramente, en muchas ocasiones derivados por la necesidad de trabajar en el mundo laboral o en el hogar.

Pese a este distanciamiento con la escuela, no debemos pensar que este también se ha producido en los procesos de aprendizaje. Es preciso tener en consideración sus amplias experiencias, vivencias, transformaciones al cambio y por lo general todo aquello aprendido a lo largo y ancho de su vida en el plano informal puesto que estos conocimientos tienen un incalculable valor y es por ello necesario potenciarlos y adaptarlos a las sociedades de aprendizaje del siglo XXI.

Esta intervención asimismo es una oportunidad para potenciar aquellas competencias que en personas mayores tienen especial importancia como son aquellas sociales, cívicas y psicosociales, ya que, en momentos de soledad o necesidad de comunicación, un aula destinado a la enseñanza y aprendizaje se presupone como un contexto ideal para tratar de solventar estas carencias y adquirir destrezas con el objetivo de solventarlas.

Unido al anterior beneficio, durante esta intervención se pretende dar voz a un colectivo en ocasiones silenciado. Escucharlos y razonar con ellos, proponerles nuevos conocimientos y experiencias que puedan enriquecer sus puntos de vista o crear puntos de vista nuevos será la máxima de esta intervención cuyos beneficios serán bidireccionales.

Son muy diversos los contenidos que se pueden tratar con este colectivo, siendo esta única intervención incapaz de tratar todos ellos; lo que se pretende es ofrecer un ejemplo de trabajo, teniendo siempre presente trabajar algunos aspectos transversales como la empatía, la gestión del cambio o el autoconocimiento y control de sus emociones.

En definitiva, la educación, muchas veces centrada en las primeras etapas de la vida, supone una necesidad para este colectivo que le permita comprender la sociedad en la que vive y se potencie su participación en ella, a la vez que también se incentive su empoderamiento. Todo esto llevará consigo una mayor satisfacción y visión de futuro.

2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Los objetivos marcados para esta intervención quedan divididos en un objetivo general y tres objetivos específicos. Cabe destacar que estos objetivos deben ser realizables y accesibles al contexto y participantes de la intervención, de esta forma se especifican los siguientes:

2.1.Objetivo general

- a) Potenciar el envejecimiento activo de las personas mayores a través de la formación para la adquisición de estrategias de aprendizaje alternativas.

2.2.Objetivos específicos

- a) Fomentar las relaciones intra e interpersonales en personas mayores.
- b) Desarrollar habilidades de aprendizaje que se ajusten al análisis crítico de diferentes fuentes de información.
- c) Entrenar en el uso de estrategias de aprendizaje de elaboración potenciando la transferibilidad de estas estrategias a los diferentes de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

En el proceso de investigación y diseño de la presente propuesta de intervención se ha definido un contexto y participantes determinados para de esta forma visualizar de forma más eficiente el fin y propósito de estas; sin embargo, al tratarse de una propuesta abierta a modificaciones podría realizarse en diferentes contextos dirigidos a personas mayores (centros de personas mayores, entidades, fundaciones, etc.)

3.1.Destinatarios

Los destinatarios de esta intervención son aquellas personas mayores de 60 años usuarias de centros de personas mayores en un municipio determinado. En un principio, esta intervención se llevará a cabo en uno de los centros municipales de la localidad, pudiendo participar las personas de diferentes barrios, sin embargo, se propondrá trasladar esta misma intervención al resto de los centros una vez finalice este primer taller y se valoren los resultados.

En referencia a las características de los destinatarios se considera necesario que estos tengan una capacidad cognitiva suficiente para poder hacer frente a las diferentes tareas del programa.

Por este motivo no se recomienda la inscripción de aquellas personas con capacidades cognitivas en deterioro u otras enfermedades que sean incompatibles con la adquisición de estrategias de aprendizaje a largo plazo. De igual forma, se exige a los participantes de cierta disponibilidad para poder asistir con regularidad a las diferentes sesiones que componen el programa.

Siguiendo estos criterios, y tras la publicación del taller en los diferentes centros del municipio, el número de participantes total es de 17 personas. Dentro de este grupo encontramos 12 mujeres y 5 hombres de edades comprendidas entre los 63 y los 75 años. Dentro de este grupo no se encuentran diferencias cognitivas considerables más allá de la diversidad de los participantes en cuanto a edades y participación en otros talleres de los centros.

4. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de esta intervención tiene una duración aproximada de siete semanas. Se trata de un tiempo lo suficientemente amplio para que los participantes adquieran las destrezas deseadas e integren en su persona la estrategia de las autopreguntas.

Con esta temporalización, la intervención podría recibir el nombre de “taller” y formaría parte de una de las actividades más destinadas a potenciar el envejecimiento activo en un centro de personas mayores.

La distribución de las sesiones seguirá el criterio de una sesión por semana, de forma que los participantes puedan combinar este taller con otras actividades del centro. Asimismo, esta organización posibilita que los participantes tengan oportunidad de generalizar el uso de la estrategia en otros entornos de aprendizaje. Cada sesión cuenta con una duración de 60 minutos.

De esta forma, en la siguiente tabla (Tabla 1) queda esquematizada la distribución de las diferentes sesiones:

Semana 1 (1h)	Sesión 1 (Anexo 1)	Igualdad de género. Empoderamiento
Semana 2 (1h)	Sesión 2 (Anexo 2)	Gestión de las emociones. Vulnerabilidad
Semana 3 (1h)	Sesión 3 (Anexo 3)	Salud. Vacunas

Semana 4 (1h)	Sesión 4 (Anexo 4)	Sociedad. Participación ciudadana
Semana 5 (1h)	Sesión 5 (Anexo 5)	Sociedad. Despoblación
Semana 6 y 7 (2h)	Sesión 6 (Película)	Visualización película. Enfermedades mentales. Alzheimer

Tabla 1. Temporalización de las sesiones

Cabe mencionar que, unido a estas sesiones programadas, formarán también parte de la intervención una prueba pretest (anterior al inicio del taller) y una prueba posttest (al finalizar este), las cuales serán individuales y podrán realizarse en el domicilio de los participantes. Estas pruebas se encuentran mayor detalladas en el apartado dedicado a evaluación.

5. METODOLOGÍA

La enseñanza de estrategias de aprendizaje debe estar contextualizada en una metodología activa, donde los aprendices participen para de esta forma integrar y hacer suyas las estrategias de aprendizaje. Por tanto, tal y como indican Núñez, González y Piñeiro (2002) la enseñanza de una estrategia debe contener situaciones prácticas y estimulantes donde el aprendiz pueda aplicarlas con la observación del docente. Es este último un agente importante de modelado que ayudará a generalizar las estrategias a nuevas situaciones.

La presente propuesta de intervención se lleva a cabo a través de una metodología basada en la integración de los siguientes principios metodológicos y psicopedagógicos (Alberdi, 2019):

- a. Aprendizaje significativo: la práctica en el aula de estrategias de aprendizaje tiene como propósito la aplicación de estas mismas a contextos diferentes. Esto es posible cuando los conocimientos se construyen de tal manera que se conecten los conocimientos previos de los participantes con los nuevos. Para ello, la propuesta ha sido basada en diversas y citadas fuentes bibliográficas donde se determinan las principales necesidades de aprendizaje de este colectivo.
- b. *Feedback* o retroalimentación: el *feedback* que los participantes reciben del psicopedagogo en este caso, es uno de los elementos más eficaces en el proceso de aprendizaje. Este consiste en el intercambio de información sobre los esfuerzos, los procedimientos y las potenciales mejoras a realizar.

- c. Aprendizaje cooperativo: la interacción no solo se llevará a cabo mediante psicopedagogo-participantes, sino también y de forma predominante participante-participantes. De esta forma se potenciará la interacción entre iguales como un recurso fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje tanto grupales como individuales. El trabajo con un grupo reducido facilitará la interacción de todos los participantes en el transcurso de las sesiones.
- d. Aprendizaje creativo: este principio se basa en la necesidad de potenciar en los participantes situaciones de aprendizaje donde se pongan en marcha procesos cognitivos de orden superior (Anderson y Krathwohl, 2001). En esta intervención se apuesta por tanto por estrategias de elaboración, es decir aquellas que ponen en marcha procesos como elaborar, idear, verificar, proponer o argumentar, entre otras habilidades.

El uso de las autopreguntas no solo ayuda en la adquisición de conocimientos sino también en el desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas con el pensamiento. Teniendo en cuenta estas necesidades surge la metodología del *Thinking-Based Learning* o Aprendizaje Basado en el Pensamiento, la cual considera la necesidad de ejercitar y trabajar el pensamiento crítico y creativo (Aula Planeta, 2017).

5.1.Diseño

Para el desarrollo de esta propuesta de intervención se plantea un diseño cuasiexperimental de un solo grupo, siguiendo la terminología de Campbell y Stanley (2011), con pretest y postest. Se cuenta con un único grupo experimental que consta de 17 participantes. Se trata por tanto de una propuesta cuasiexperimental ya que los datos que obtengamos tras su supuesta puesta en marcha serán únicamente los aportados por este grupo al no contar a priori con un grupo de control. Y debido a la disposición de la muestra, no se pueda establecer asignación aleatoria de los participantes.

En la tabla 2 se exponen las variables e instrumentos de medida:

VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	INSTRUMENTO	MOMENTO DE MEDIDA
Calidad de autopreguntas	Dependiente	Fichas de trabajo de autopreguntas	Entrenamiento pretest-postest
Rendimiento objetivo	Dependiente	Prueba específica (texto)	Pretest-postest

Uso de autopreguntas	Dependiente	ACRA	Pretest-postest
Estrategias de elaboración	Dependiente	ACRA	Pretest-postest
Entrenamiento en autopreguntas	Independiente	Programa de autopreguntas	Sesiones de entrenamiento

Tabla 2. Variables e instrumentos de medida

Según lo expuesto en la tabla anterior, las variables son:

- a) Calidad de autopreguntas: capacidad para diseñar autopreguntas correspondientes a cada nivel de la taxonomía cognitiva. Se registrarán todas las autopreguntas elaboradas por los participantes para identificar a través de un comité de jueces la identificación de cada autopregunta con su nivel cognitivo taxonómico.
- b) Rendimiento objetivo: puntuación directa obtenida en las pruebas diseñadas ad hoc utilizando para su interiorización la elaboración de autopreguntas. Se realizará una prueba en pretest y otra en postest utilizando los textos diseñados ad hoc.
- c) Uso de autopreguntas: uso percibido de autopreguntas por parte de los participantes; se valorará utilizando la escala ACRA (Román y Gallego, 2008).
- d) Estrategias de elaboración: uso percibido de estrategias de elaboración por parte de los participantes; se valorará utilizando la escala ACRA (Román y Gallego, 2008).
- e) Entrenamiento: programa de sesiones de trabajo para estimular el conocimiento y uso de las estrategias de elaboración de autopreguntas

De esta forma, el grupo experimental realizaría este taller piloto que tras su finalización pasará por un proceso de evaluación de los resultados para comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos, así como proponer mejoras para valorar trasladar el mismo a otros centros de mayores de la provincia.

5.2. Estructura de las sesiones:

En cuanto al desarrollo de las diferentes sesiones de entrenamiento, tendremos en consideración las aportaciones de Monereo (2001) y Catalina y Román (2006). En la enseñanza de las estrategias de aprendizaje Monereo (2001) propone las siguientes fases:

1. Presentación de la estrategia: durante esta fase se explica el proceso de toma de decisiones, cuáles son los objetivos y el funcionamiento de la estrategia en cuestión justificando la elección de esta.
2. Practica guiada de la estrategia: durante esta fase el docente o psicopedagogo va cediendo escalonadamente el control de la actividad al alumno. Para ello se hace uso de pautas, preguntas, análisis para la toma de decisiones, etc.
3. Práctica autónoma: el alumno continúa utilizando la estrategia sin la guía del profesor ya sea de forma autónoma o grupal. En esta fase, el profesor supervisa que se esté ejecutando la estrategia correctamente.

Tras finalizar el tiempo dedicado a ello se procederá a tomar registro de todas las autopreguntas que realicen los participantes del programa para comprobar su adecuación con cada uno de los niveles. Para ello se ha elaborado un modelo de hoja de registro que será cumplimentado por los participantes en cada sesión y del que se realizarán las copias correspondientes para su posterior evaluación por parte del comité de jueces. (Anexo 6)

5.3.Papel del psicopedagogo/docente

El psicopedagogo o docente a cargo del grupo debe ser en todo un momento un modelo para el aprendiz y por ello contar con una serie de competencias y habilidades determinadas encaminadas a realizar con éxito su tarea.

La tarea del psicopedagogo comienza antes de la puesta en marcha de la intervención. Como indica Monereo (1991,2001) éste es el encargado de establecer objetivos. tomar decisiones, planificar y organizar atendiendo a las características de su alumnado.

La importancia de su figura es trascendental aportando al proceso de aprendizaje una serie de valores como (Pérez Cabani, 1997; Beltrán, 1993; Monereo, 1991, 2001):

- a) Sirve de modelo, explicita el proceso de su pensamiento para que pueda ser aprendido por el resto.
- b) Favorece la modificación de ideas erróneas y la comprensión de conocimientos.
- c) Favorece la reflexión metacognitiva, transfiriendo progresivamente la responsabilidad en el establecimiento de metas al alumno.

6. MATERIALES Y RECURSOS

Los materiales utilizados en esta intervención son gratuitos o de bajo presupuesto teniendo en cuenta de que se trata de un taller de corta duración que no contará de una financiación elevada. Dos son los formatos de material utilizados, por un lado, artículos de diferentes revistas temáticas y periódicos donde se traten temáticas de interés para el desarrollo de competencias psicosociales; asimismo, en las últimas sesiones se utilizará como material audiovisual la película “Siempre Alice”, siendo el cine un recurso muy eficaz para la activación de los participantes que les permitirá a entender, empatizar y comprender diferentes aspectos de interés.

Todos los materiales referentes a artículos de noticia o textos de interés se entregarán de manera individual a cada uno de los participantes del taller, pudiendo hacer diferentes adaptaciones en el tamaño de la letra si esto fuera necesario.

En cuanto a los recursos necesarios para la docencia es preciso de dotar a este taller de un aula de tamaño medio donde se pueda trabajar de manera individual y grupal y que conste de al menos un ordenador y proyector de diapositivas.

Los materiales y recursos utilizados quedan distribuidos entre las diferentes sesiones en la siguiente tabla (Tabla 3), donde también se especifica la dirección web donde estos se han recogido:

SESIÓN	TEMÁTICA/ CONTENIDOS	MATERIAL UTILIZADO
1	Igualdad de género, empoderamiento	“El escandaloso rechazo de mis raíces” Noticia hablando de la vida de la mujer en una sociedad jasídica donde escasean las libertades de las mujeres. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias-52386852
2	Gestión de las emociones. Vulnerabilidad	“El valor de nuestra vulnerabilidad” Artículo que refleja algunas de las reflexiones de la psicóloga Brené Brown. Evitar asociar vulnerabilidad con debilidad. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2020/04/27/laboratorio_de_felicidad

3	Salud. Vacunas	<p>“Vacunas para vivir más y mejor”</p> <p>Artículo donde se reflexiona sobre la necesidad de las vacunas, más aún en grupos de riesgo.</p> <p>Disponible en: https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/vacunas-para-vivir-mas-y-mejor-761588925201</p>
4	Sociedad. Participación ciudadana	<p>“Personas mayores y voluntarias”</p> <p>En este texto se explica uno de los proyectos de la Obra Social LaCaixa en el que se promueve la participación de las personas mayores en la sociedad en el ámbito del voluntariado.</p> <p>Disponible en: https://obrasociallacaixa.org/es/pobreza-accion-social/personas-mayores/formacion-y-voluntariado/que-hacemos</p>
5	Sociedad. Despoblación	<p>“10 soluciones para la despoblación en los municipios de España”</p> <p>En este artículo se expone en positivo el potencial que los espacios rurales tienen para su adaptación al cambio y al reto de la despoblación. De esta forma, se exponen algunas propuestas de acciones necesarias a desarrollar en este campo.</p> <p>Disponible en: http://www.carep.org/wp-content/uploads/2018/07/10-Soluciones.pdf</p>
6	Enfermedades mentales. Alzheimer	<p>Visualización de la película “Siempre Alice”</p> <p>Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=HG9SO3VVvys</p> <p>Esta película pretende deshacerse de los tabúes a los que las enfermedades mentales están expuestas. “Siempre Alice (2014) intenta acercar al espectador a los complejos sentimientos tanto de las personas que padecen Alzheimer como sus familiares.</p>

7		Análisis de la película, realización de autopreguntas y evaluación del taller.
---	--	--

Tabla 3. Temática y materiales utilizados en las sesiones

7. SESIONES

Como queda reflejado en el apartado de “Temporalización” esta propuesta de intervención se desarrolla en 7 sesiones de 60 minutos de duración, las cuales quedan desarrolladas en el presente apartado.

7.1.Sesión 1

7.1.1. Objetivos de la sesión:

- a. Explicar a los participantes la estructura del taller y como se desarrollarán las diferentes sesiones que este contiene.
- b. Explicar qué son las autopreguntas y su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

7.1.2. Contenidos de la sesión

El material para esta sesión (Anexo 1) “El escandaloso rechazo de mis raíces” trata contenidos como:

- a. La igualdad de género
- b. El empoderamiento de la mujer

7.1.3. Desarrollo de la sesión

El desarrollo de las diferentes sesiones tiene una estructura similar y se trata de una adaptación del “Programa de entrenamiento Aprender con Autopreguntas para alumnos de secundaria” (Catalina y Román, 2006):

1. Presentación de la estrategia: información psicopedagógica
2. Práctica guiada de la estrategia: modelado.
3. Práctica autónoma: elaboración de autopreguntas
4. *Feedback* o retroalimentación

De esta forma, en la primera sesión se trabajará de la siguiente manera:

1. Información psicopedagógica:

Esta primera sesión contará con esta parte inicial donde se expondrá a los participantes la estructura de las diferentes sesiones, así como se hará una introducción hacia la estrategia de las autopreguntas y la importancia de esta estrategia de elaboración.

Para ello, durante esta primera parte de la sesión se proyectarán las siguientes transparencias (ver Diapositivas 1 y 2):

APRENDER CON AUTOPREGUNTAS

Las autopreguntas permiten conocer nuestro grado de comprensión de las diferentes fuentes de aprendizaje, así como integrar lo aprendido para poder exportarlo a otros conocimientos o situaciones de la vida cotidiana.

Durante este taller, trabajaremos de la siguiente manera:

- d) **PARTE 1. Información psicopedagógica:** donde expondremos en cada sesión las ventajas de utilizar esta estrategia.
- e) **PARTE 2. Práctica guiada:** con mi ayuda y la vuestra pondremos en común algunos ejemplos de cómo trabajar. Empezaremos a hacernos preguntas sobre los títulos de los documentos.
- f) **PARTE 3. Práctica autónoma:** de forma individual propondremos autopreguntas surgidas tras la lectura del texto.
- g) **PARTE 4. Retroalimentación:** entre todos, pondremos en común las propuestas de autopreguntas y analizaremos la temática.

Diapositiva 1. Aprender con autopreguntas. Elaboración propia a partir de Catalina y Román (2006)

Una vez explicada la estructura se procederá a visualizar algunas de las ventajas de la realización de las autopreguntas.

VENTAJAS DE LAS AUTOPREGUNTAS



Activan conocimientos previos



Centran la atención en aquella información que es importante



Organizan el material de aprendizaje

(Pressley, 1989; Sanchez, 1990; Cassady y Bauman, 1989)

Diapositiva 2. Información psicopedagógica (sesión 1). Ventajas de las autopreguntas. Elaboración propia a partir de Catalina y Román (2006)

2. Práctica guiada de la estrategia

Durante esta primera sesión, la práctica guiada ocupará gran parte del tiempo ya que se trata del primer contacto con la estrategia de aprendizaje de elaboración de autopreguntas. En posteriores sesiones, el tiempo dedicado a la práctica guiada irá en decremento a favor de la práctica autónoma.

En primer lugar, leemos el artículo del texto “El escandaloso rechazo de mis raíces” (Anexo 1) y nos preguntamos *¿Qué nos sugiere este título? ¿A qué puede hacer referencia?*

Tras la lectura en voz alta del texto y con el grupo completo comenzaremos con la elaboración de preguntas. En esta primera tipología de preguntas (orden inferior) se propondrán preguntas cuya respuesta sea un conocimiento contenido en el texto o bien un conocimiento necesario de ampliar tras su lectura. *¿Qué papel ocupaba la mujer en esa sociedad?, ¿Cuáles eran algunas de sus restricciones?*

3. Práctica autónoma

De forma individual, los participantes realizarán sus autopreguntas donde aplicarán los conocimientos del texto a su entorno más familiar. *¿Es reconocible esta situación?, ¿He vivido de cerca alguna situación similar?*

4. *Feedback* o retroalimentación

Tras la elaboración individual de las autopreguntas se procederá a la lectura común de todas estas abriendo de esta forma una reflexión conjunta. Debemos dedicar un tiempo amplia a esta última parte de la sesión ya que el objetivo de esta es activar las competencias a través de una metodología basada en el pensamiento. Por ello, se incentivará la participación, así como se realizará la retroalimentación que se considere oportuna.

7.2.Sesión 2

7.2.1. Objetivos de la sesión

- a. Conocer y aplicar los diferentes niveles de elaboración de autopreguntas

7.2.2. Contenidos de la sesión

El material de esta sesión (Anexo 2) “El valor de nuestra vulnerabilidad” trata contenidos relacionados con:

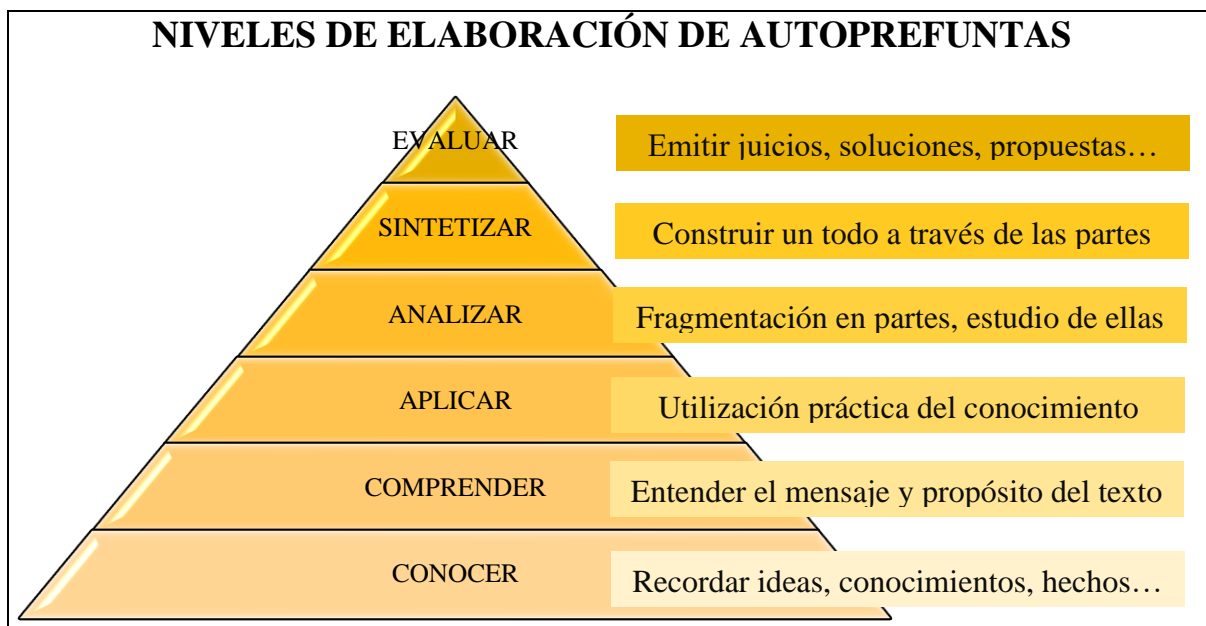
- a. Gestión de las emociones
- b. Sociedad

7.2.3. Desarrollo de la sesión

Al inicio de esta segunda sesión recordaremos la forma de trabajo para este taller (proyección de la Diapositiva 1. Una vez concluido este recordatoria comenzaremos a desarrollar la primera parte de la sesión.

1. Información psicopedagógica

Para comenzar repasaremos a través de la diapositiva 2 las ventajas de las autopreguntas como estrategia de aprendizaje. Tras ello, explicaremos como las preguntas se clasifican según los niveles cognitivos que estas impliquen según la Taxonomía de Bloom (ver diapositiva 3).



Diapositiva 3. Niveles de elaboración de autopreguntas. Elaboración propia a partir de Catalina y Román (2006) y Bloom et. Al (1979)

2. Práctica guiada de la estrategia

Durante esta segunda sesión procederemos a profundizar en los tres primeros niveles de orden inferior para la elaboración de autopreguntas. Para ello, como en la primera sesión procederemos a leer el título del texto (Anexo 2) “El valor de nuestra vulnerabilidad” y realizar las primeras preguntas. *¿Qué nos sugiere este título?, ¿A qué puede hacer referencia?*

Posteriormente, se procederá a la lectura en voz alta del texto (Anexo 2)

Tras ello se propondrá algunos ejemplos de preguntas para este texto atendiendo a los tres niveles inferiores de elaboración de autopreguntas (ver diapositiva 4)

EJEMPLOS DE AUTOPREGUNTAS (TEXTO SESIÓN 2)

CONOCER Recordar ideas, conocimientos, hechos...	<i>¿Qué es la vulnerabilidad? ¿Cuál son algunos beneficios de la vulnerabilidad?</i>
COMPRENDER Entender el mensaje y propósito del texto	<i>¿Por qué debemos dejar de relacionar vulnerabilidad con debilidad?</i>

APLICAR

Utilización práctica del conocimiento

¿Qué situaciones de nuestra vida nos producen sentimiento de vulnerabilidad?

Diapositiva 4. Ejemplos de autopreguntas (Texto sesión 2). Elaboración propia

3. Práctica autónoma

De forma individual, los participantes realizarán sus autopreguntas donde aplicarán los conocimientos del texto a su entorno más familiar.

4. *Feedback* o retroalimentación

Se seguirá el mismo procedimiento que en la sesión 1. Esta parte de la sesión se dedica a la puesta en común de las preguntas, así como para la reflexión sobre la temática.

7.3.Sesión 3

7.3.1. Objetivo de la sesión

- a. Conocer e iniciarse en la aplicación de los niveles superiores de elaboración de autopreguntas.

7.3.2. Contenidos de la sesión

El material para esta sesión (Anexo 3) “Vacunas para vivir más y mejor” corresponde a un artículo online de la revista “Muy interesante” donde se tratan temas como:

- a. Salud. Avances médicos
- b. Importancia de las vacunas

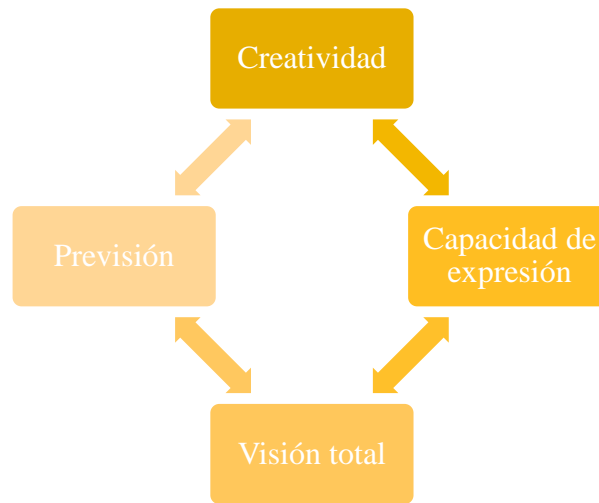
7.3.3. Desarrollo de la sesión

Comenzaremos la sesión repasando los diferentes niveles de autopreguntas, para ello visualizaremos de nuevo la Diapositiva 3 y 4 de la semana anterior.

1. Información psicopedagógica inicial

Como inicio de esta sesión se hablará de algunas claves para ser un buen estratega basándonos en la información proporcionada por Huerta (2016):

CONDICIONES DEL BUEN ESTRATEGA



Diapositiva 5. Condiciones del buen estratega. Elaboración propia a partir de Huerta (2016)

2. Práctica guiada de la estrategia

A lo largo de esta sesión iniciaremos la enseñanza y entrenamiento para la elaboración de autopreguntas de nivel superior (analizar, sintetizar y evaluar). Estos niveles son los más complejos pero los que resultan más interesantes para lograr un verdadero aprendizaje basado en el pensamiento. El primer paso será explicar cada uno de estos niveles para posteriormente pasar a la práctica autónoma. Enlazaremos estos conocimientos con el texto que previamente hemos leído para esta sesión (Anexo 3).

EJEMPLOS DE AUTOPREGUNTAS DE ORDEN SUPERIOR

(TEXTO 3)

ANALIZAR

Fragmentación en partes, estudio de ellas

¿Cuáles son los diferentes grupos de riesgo?

SINTETIZAR

Construir un todo a través de las partes

¿Son las vacunas un instrumento indispensable de prevención?

EVALUAR

Emitir juicios, soluciones, propuestas...

¿Qué vacunas son necesarias según mi situación?

3. Práctica autónoma

De forma individual, los participantes realizarán sus autopreguntas donde aplicarán los conocimientos del texto a su entorno más familiar. Se seguirá el mismo proceso que en sesiones anteriores.

4. *Feedback* o retroalimentación

Se seguirá el mismo procedimiento que en sesiones anteriores. Esta parte de la sesión se dedica a la puesta en común de las preguntas, así como para la reflexión sobre la temática.

7.4.Sesión 4

7.4.1. Objetivos de la sesión

- a. Perseverar en la formulación de autopreguntas como estrategia de aprendizaje.
- b. Establecer relaciones entre el uso formal y el uso cotidiano de la estrategia.
- c. Construir razonamientos críticos acerca de la temática de la sesión.

7.4.2. Contenidos de la sesión

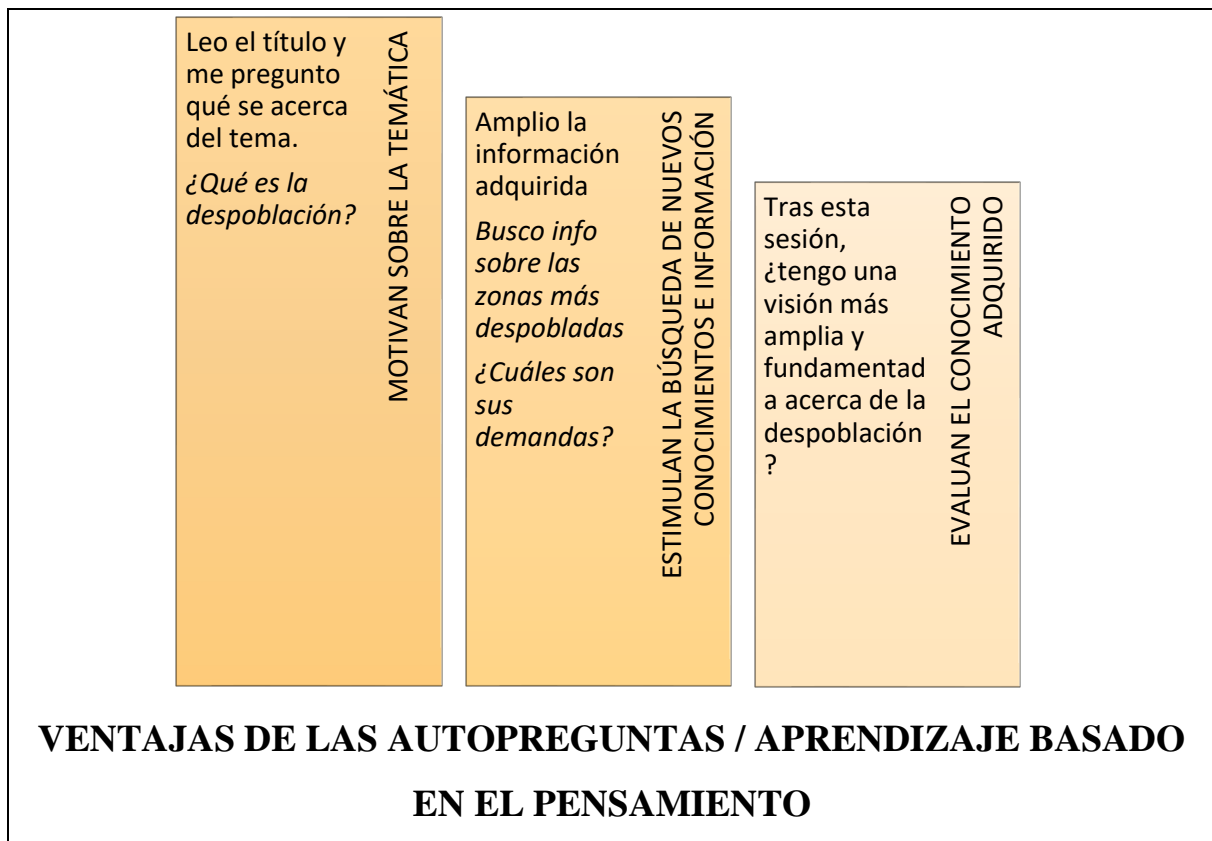
Para esta cuarta sesión utilizaremos como material de trabajo una información web (Anexo 4) llamada “Personas mayores y voluntarias” perteneciente a la fundación de LaCaixa. A través de este documento se tratan temas como:

- a. Envejecimiento activo
- b. Participación ciudadana
- c. Voluntariado

7.4.3. Desarrollo de la sesión

1. Información psicopedagógica inicial y práctica guiada

En esta ocasión comenzaremos la sesión para comentar algunos otros beneficios de basar el aprendizaje en el pensamiento y en la elaboración de autopreguntas (Diapositiva 7).



Diapositiva 7. Ventajas de las autopreguntas (sesión 4). Elaboración propia a partir de Catalina y Román (2006)

En la diapositiva se muestra como en esta ocasión se ha enlazado directamente la información psicopedagógica inicial.

2. Práctica autónoma

Durante esta sesión se trabajará por parejas y cada pareja propondrá una serie de preguntas que cumplan los siguientes criterios:

- a. Dos preguntas cuyas respuestas reúnan información que revele el texto
- b. Dos preguntas sobre aplicación de los contenidos del texto (relación con su contexto, propuestas, ampliación de conocimientos).

3. *Feedback* o retroalimentación

Tras la elaboración en parejas de las autopreguntas se procederá a la puesta en común. En este momento, una vez propuestas y debatidas las preguntas se procederá a su clasificación en una tabla similar a la tabla 4 que se expone a continuación:

CONOCER	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	SINTETIZAR	EVALUAR

Tabla 4. Clasificación de las autopreguntas según la Taxonomía de Bloom

7.5.Sesión 5

7.5.1. Objetivos de la sesión

- a. Adquirir conocimientos prácticos relacionados con temas de interés y/o actualidad.
- b. Perseverar en la formulación de autopreguntas como estrategia de aprendizaje.

7.5.2. Contenidos de la sesión

El texto utilizado para esta sesión (Anexo 5) “10 soluciones para la despoblación en los municipios de España” es un artículo de Francisco Vázquez donde se analizan algunas de las claves para poner fin a la despoblación. En este se reflexiona por tanto sobre temáticas como:

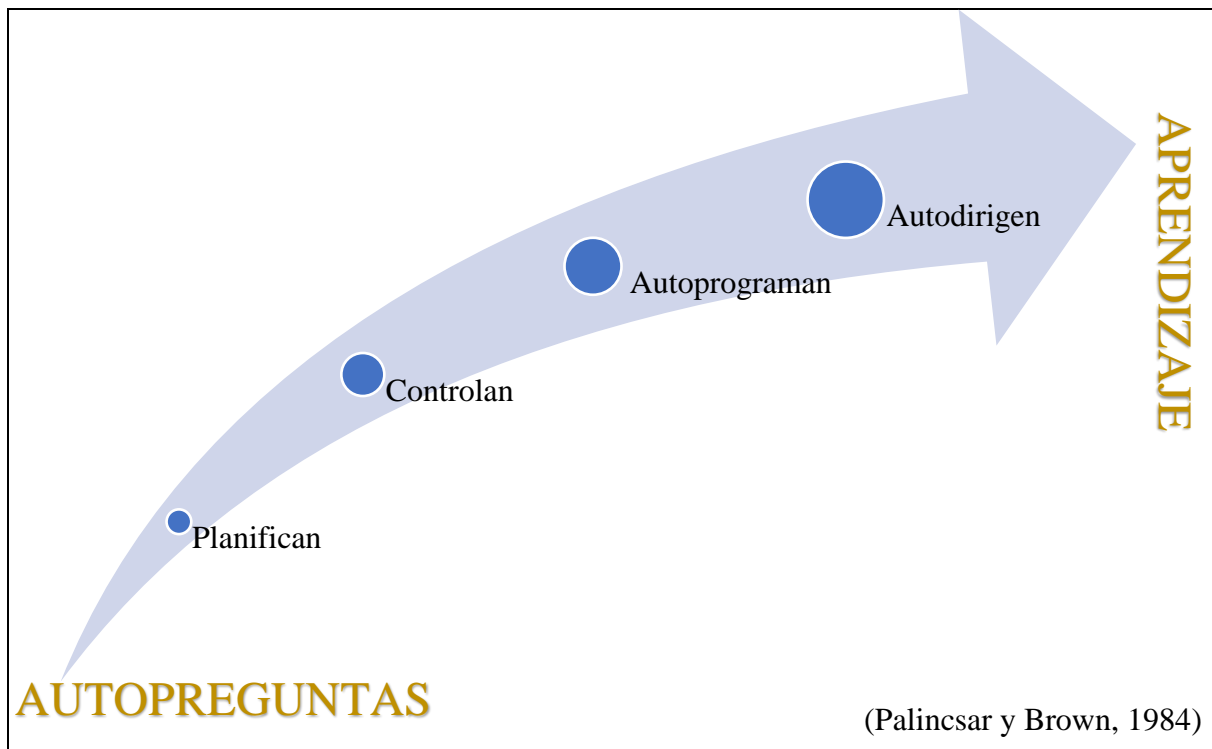
- a. Sociedad
- b. Política
- c. Despoblación

7.5.3. Desarrollo de la sesión

La presente quinta sesión será la última de las sesiones que sigan una estructura similar a las previas. En esta se trata por tanto de profundizar en el uso de la estrategia de aprendizaje de formular preguntas. Para ello, la sesión queda dividida en tres partes.

1. Información psicopedagógica inicial:

El propósito de esta información psicopedagógica inicial es realizar una síntesis sobre las ventajas hasta ahora vistas sobre las autopreguntas. Para ello propones las aportadas por Palincsar y Brown (1984) (diapositiva 8). Este momento puede ser también propicio para que los participantes opinen sobre los beneficios de esta estrategia.



Diapositiva 8. Ventajas de las autopreguntas (sesión 5). Elaboración propia a partir de Palincsar y Brown (1984)

2. Práctica autónoma de la estrategia

El artículo empleado en esta sesión (Anexo 5) es propicio para realizar diferentes autopreguntas. De esta forma, para cada propuesta del autor podemos crear diferentes autopreguntas que las analicen, sintetizen, evalúen o mejoren.

3. *Feedback* o retroalimentación

En la última parte de esta sesión se expondrán las diferentes preguntas elaboradas por los participantes y se procederá también a su clasificación atendiendo a los criterios anteriormente explicados.

Debido al actual e importante temática de esta sesión (la despoblación) abriremos para que sean ellos los que expresen su opinión, así como sugerencias sobre la temática.

7.6.Sesiones 6 y 7

7.6.1. Objetivos de la sesión

- a. Interpretar información proveniente de formatos audiovisuales.

- b. Sintetizar información obtenida por medios extensos.
- c. Demostrar el dominio en el uso de estrategias de aprendizaje

7.6.2. Contenidos de la sesión

A lo largo de estas últimas dos sesiones se visualizará y analizará la película “Siempre Alice”. En esta película, la protagonista Alice, una profesora de universidad con una ajetreada vida familiar y profesional, tiene que hacer frente a una nueva situación. A esta le han diagnosticado la enfermedad Alzheimer de inicio precoz. Tras comunicárselo a su familia, Alice trata de hacer frente a todas las consecuencias que le deriva su enfermedad para mantener su vida, sus relaciones y el sentido de sí misma.



Ilustración 1. Siempre Alice

A través de la trama de la película, se pretende tratar especialmente contenidos como:

- a. Enfermedades mentales
- b. Diagnóstico precoz

7.6.3. Desarrollo de las sesiones

La visualización de la película comenzará en la sesión 6. La duración total de la misma es de 1h y 41 minutos, por lo que dividiremos la película a lo largo de las dos sesiones dejando en ambos 10 minutos finales para realizar reflexiones y autopreguntas.

Para facilitar la elaboración de autopreguntas daremos algunos ejemplos a través de la práctica guiada (ver diapositiva 9). Asimismo, tras la reflexión sobre estas preguntas los participantes propondrán otras nuevas (práctica autónoma) que serán compartidas y comentadas.

¿Qué enfermedad padece Alice? ¿Qué es el Alzheimer?	¿Cuáles fueron los sentimientos que se produjeron en ella tras la noticia?	¿Qué otras situaciones pueden provocar estos sentimientos?	¿Qué diferentes fases experimenta Alice?	¿Qué postura adopta Alice sobre su enfermedad?	¿Es la postura de Alice la más común/efectiva...?
Preguntas para recordar información	Preguntas para entender el mensaje o propósito	Utilización práctica del conocimiento	Fragmentación en partes	Preguntas para construir un todo	Emitir juicios, propuestas...
CONOCER	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	SINTETIZAR	EVALUAR

Diapositiva 9. Ejemplos de autopreguntas en los diferentes niveles (sesiones 6 y 7). Elaboración propia

Para finalizar este taller pediremos a los participantes que pongan en común sus reflexiones acerca de este, así como su utilidad en su proceso de formación. Para esto se les pedirá cumplimentar una evaluación de los servicios recibidos.

8. EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso necesario a lo largo de toda intervención que permite comprobar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que obtener datos con el objetivo de mejorar este proceso de enseñanza.

Tal y como nos indica Neus Sanmartí (2007), la actividad de evaluar se caracteriza por la recogida y análisis de información, la emisión de un juicio sobre ella, así como la toma de decisiones sociales o pedagógicas de acuerdo con el juicio emitido.

8.1. Resultados de aprendizaje

En este proceso de evaluación se debe tener en cuenta cuáles son los resultados de aprendizaje que se espera que los participantes adquieran y que servirán de base a la hora de diseñar la evaluación.

El taller busca la mejora y el dominio en el uso de estrategias de elaboración, más concretamente en la elaboración de autpreguntas como una estrategia de aprendizaje apropiada para potenciar en los participantes un aprendizaje basado en el pensamiento.

De esta forma, se espera que cada participante tras la finalización del taller:

- a. Progrese en el uso y dominio de estrategias de aprendizaje de elaboración.
- b. Aplique los conocimientos y destrezas adquiridas en el uso de autpreguntas como estrategia de aprendizaje.
- c. Mejore su comprensión y proceso de evaluación crítica de las fuentes.

Para comprobar si se cumplen estos resultados de aprendizaje es necesario diseñar un proceso de evaluación donde participen los dos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, el psicopedagogo y el participante. De esta forma, la evaluación queda dividida de la siguiente manera:

- a. Evaluación del psicopedagogo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
- b. Autoevaluación de los participantes
- c. Evaluación del participante al proceso de enseñanza.

8.2.Evaluación del psicopedagogo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Parte fundamental de la evaluación es aquella cuya finalidad es identificar los cambios que es preciso introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, aquella evaluación formativa en la cual el psicopedagogo analiza el desarrollo de las diferentes sesiones.

Cabe destacar que, esta tipología de evaluación debe darse incluso previamente al inicio del taller, ya que será necesario evaluar cualquier ámbito de interés de los participantes para adaptar la práctica a cada contexto. Si existe esta posibilidad, debemos tener en cuenta aspectos del ámbito intelectual, afectivo y social de los participantes de manera que tras el conocimiento de estos ámbitos tengamos una visión más acertada de ellos y por tanto podamos adaptarnos a sus necesidades.

8.2.1. Evaluación cualitativa

Una vez iniciado el taller, la observación directa será la técnica utilizada para la recogida de datos de esta evaluación del proceso de E/A. Los instrumentos de evaluación a utilizar para facilitar este proceso son:

- a. Escalas de observación: a través de ellas valoraremos de forma general el interés y la participación de los individuos a lo largo de las diferentes sesiones. Cada uno de los ítems están basados en los objetivos propuestos para este taller. Se trata por tanto de una imagen global sobre el interés de los participantes en cada sesión (Tabla 5). Este instrumento será cumplimentado por el psicopedagogo al finalizar cada sesión.

	1	2	3	4	5
La participación de los beneficiarios ha sido la adecuada.					
La temática de la sesión ha resultado de interés entre los participantes.					
Ha existido un clima de respeto a las intervenciones y diferentes opiniones de los participantes.					
Los participantes se han mostrado comprometidos con las diferentes tareas.					

Tabla 5. Autoevaluación del proceso de enseñanza

- b. Registros anecdóticos: en cada sesión el psicopedagogo apuntará en estos registros aquellas situaciones más relevantes, así como aspectos a destacar para ser revisados a posteriori.
- c. Registro de preguntas: toda actividad realizada a lo largo del taller será evaluado a través de la participación de los beneficiarios en los momentos de corrección y reflexión común. A través de la hoja de registro (Anexo 6) proporcionada a los beneficiarios, estos escribirán sus preguntas que posteriormente también serán valoradas según su nivel cognitivo a través de una evaluación cuantitativa.

8.2.2. Evaluación cuantitativa/Análisis de los resultados

De forma que la presente propuesta de intervención obtuviera una base más sólida y verificada acerca de los resultados de evaluación, se combinará la evaluación cualitativa con la evaluación cuantitativa para contrastar los resultados obtenidos por una y otra vía, que se esperan sean coherentes entre sí. Al tratarse en el presente de una propuesta, en este apartado se describe cual sería el proceso de recogida de información cuantitativa para su posterior evaluación.

Para facilitar la recolección y posterior análisis cuantitativo se utilizará el Software SPSS *Statistical Package for the Social Sciences*, donde introduciremos datos referentes a las

características de los participantes, así como al nivel cognitivo de las preguntas que estos realicen a lo largo de las sesiones y en los pretest y postest.

Algunos datos a introducir en el software son los siguientes (cada uno de los datos es representado con un número al tratarse del lenguaje utilizado por el programa).

- a) Participante: (1), (2), (3), (4),..., (17).
- b) Sexo: (1) Mujer, (2) Hombre
- c) Edad: (1) 63 años, (2) 64, (3) 65, (4) 66, (5) 67, (6) 68, (7) 69. ... (13) 75 años.
- d) Sesiones: (1), (2), (3)
- e) Nivel cognitivo de las autopreguntas: (0) Nula, errónea, (1) Conocer, (2) Comprender, (3) Aplicar, (4) Analizar, (5) Sintetizar, (6) Evaluar.

De esta forma, se pretende comprobar la influencia del programa de entrenamiento en elaboración de autopreguntas sobre las variables dependientes descritas en el diseño de esta investigación. La influencia en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en esta ocasión autopreguntas (variable independiente) en la mejora del proceso de aprendizaje.

Para medir y valorar el programa se ha elaborado una propuesta de pruebas objetivas que permitan evaluar el rendimiento objetivo antes del programa (pretest) como después del programa (postest), sin olvidarnos de la evaluación continua a lo largo de las sesiones.

Las pruebas de pretest y postest (Anexos 7 y 8) son pruebas objetivas de un nivel de complejidad similar y siguiendo la misma estructura. Se trata en ambos casos de un texto de similar estructura y amplitud correspondiente a un artículo de revista o periódico donde se tratan diversos temas de actualidad relacionados con la competencia psicosocial.

En ambas pruebas se les requiere a los participantes que lean el texto y propongan una pregunta referente a este por cada nivel cognitivo. De esta forma, se espera que los resultados del postest sean mejores al haber adquirido las habilidades y destrezas en el uso de las autopreguntas como estrategia de aprendizaje.

Para la evaluación de estas pruebas se utilizarán los criterios numéricos expuestos anteriormente valorados por un comité de jueces que estará formado por el tutor académico del presente trabajo, un profesor del departamento de psicología, así como mi figura de psicopedagogo. Para llevar a cabo el análisis de datos se utilizará el programa SPSS; se analizará la distribución normal de la muestra y se realizará el análisis de medias de las variables para comprobar la significación de las diferencias entre pretest y postest, utilizando la *prueba de t*.

8.3.Evaluación del participante: autoevaluación y evaluación del taller

Los diferentes participantes del taller adquieren un papel relevante en el proceso de evaluación desde dos perspectivas diferentes: por un se encargan de parte de la evaluación formativa, es decir, aquella cuyo objetivo es regular el proceso, así como también de la autoevaluación, que les permitirá reflexionar sobre el grado de adquisición de las competencias, contenidos y estrategias deseadas.

8.3.1. Autoevaluación de los participantes

Para la autoevaluación de los participantes, estos deberán rellenar la siguiente escala de valoración, evaluando del 1 (poco de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo) su desempeño en el taller (Tabla 6).

	1	2	3	4	5
He participado activamente en las actividades propuestas					
He asistido de manera regular a las diferentes sesiones					
He trabajado en equipo, ayudando a los demás y valorando las distintas opiniones					
He sido capaz de adaptarme a la metodología de trabajo del taller					
He adquirido habilidades y destrezas en el uso de estrategias de aprendizaje					
He adquirido habilidades y destrezas relacionadas con las competencias sociales, cívicas y psicosociales					

Tabla 6. Autoevaluación de los participantes

8.3.2. Evaluación de los participantes al proceso de enseñanza

Con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza, los participantes rellenarán al finalizar el taller la siguiente escala de valoración del 1 (poco de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo), (Tabla 7):

	1	2	3	4	5
Las temáticas llevadas a lo largo del taller han sido de mi interés.					

Los materiales del taller han sido accesibles y adaptados a mis intereses.					
Ha existido disposición a resolver cualquier duda relacionada con la temática.					
Las sesiones han contado con una buena distribución de los tiempos.					
El clima del taller ha sido positivo					
Se ha promovido la participación de los beneficiarios					
Considero que los conocimientos adquiridos a lo largo del taller pueden ser beneficiosos en otros entornos.					
Aconsejaría la realización de este taller a personas de mi entorno					
Mi puntuación general de este taller es de:					

Tabla 7. Evaluación del proceso de enseñanza

CAPÍTULO IV: REFLEXIONES Y OTRAS CONSIDERACIONES FINALES

1. REFLEXIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo se ha pretendido dar respuesta a una de las temáticas de irradiante actualidad y necesidad como es el reto educativo pendiente en las personas mayores. El aprendizaje a lo largo de toda la vida debe ser por tanto una prioridad de investigación y actuación del ámbito educativo y más concretamente en el ámbito de la Psicopedagogía, disciplina que con los años debe adquirir una mayor relevancia para hacer frente a los retos educativos del siglo XXI.

El aprendizaje a lo largo del largo y ancho de la vida comienza a estar presente como una necesidad que, pese a no ser nueva, en los últimos años su relevancia se ha incrementado. A pesar de ello, siguen siendo minoritarias las políticas encaminadas a potenciar este aprendizaje, encontrándonos en España con falta de experiencia legislativa en cuenta al aprendizaje a lo largo de la vida se refiere. En contraste, otros países de la Unión Europea empiezan a apostar por este aprendizaje como un requisito indispensable para construir verdaderas sociedades de aprendizaje donde queden integrados y enriquecidos todos los integrantes de la sociedad.

Si analizáramos en mayor profundidad el concepto de sociedades de aprendizaje, entraríamos en una visión sobre el aprendizaje más ambiciosa. La ambición es una de las palabras utilizadas por Velasco (2018) para definir el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Esta palabra se refiere a la necesidad de superar la concepción de la educación solo como una necesidad productiva encaminada al mundo laboral, sino también tener en consideración la educación como un pilar fundamental en el desarrollo de la persona en sus diferentes esferas: intrapersonal, interpersonal, profesional, etc.

Uno de los contextos en los cuales tiene especial cabida el aprendizaje a lo largo de toda la vida son las personas mayores. El incremento de la esperanza de vida unido a la falta de natalidad supone que en la actualidad contemos con un generalizado envejecimiento de la población. Debemos saber reaccionar a esta situación de una manera eficaz dando respuesta a las necesidades que surgen de ella.

Las personas mayores son en muchas ocasiones un grupo vulnerable por la sociedad debido al trepidante ritmo de cambios que esta experimenta y la necesidad de permanente adaptación al cambio. Es por ello por lo que, en ocasiones estas personas tengan mayores dificultades a la hora de adaptarse a esos cambios. Debemos centrar, por tanto, los esfuerzos en integrar a estas personas de manera activa en la sociedad, puesto que, si no lo hacemos, perderemos la oportunidad de que estas aporten sus conocimientos y experiencias.

El envejecimiento activo se presupone como otra prioridad en la mejora de la calidad de vida. De esta necesidad de formarse y seguir aprendiendo surge la necesidad de plantear como ha de desarrollarse este aprendizaje. Frente a los aprendizajes memorísticos característicos de la escuela más tradicional, nos encontramos con una metodología de aprendizaje basadas en las competencias. Estas competencias, integradas por diversos conocimientos, actitudes y procedimientos (Zabala, 2014) serán imprescindibles para adquirir contenidos de una manera funcional y dinámica que permita desarrollar en el discente un aprendizaje profundo. Tan importante es el conocimiento que dispone la persona como la posibilidad de adaptarlo y trasladarlo a diferentes contextos. El saber práctico adquiere protagonismo en la actualidad, siendo uno de los grandes aliados del conocimiento, ya que posibilita la puesta en práctica de las diferentes habilidades y conocimientos.

El aprendizaje competencial es clave para el desarrollo en el discente de estrategias propias para la resolución de conflictos, en definitiva, en desarrollar una serie de estrategias que permitan aprender a aprender. Esta debe ser la prioridad de cualquier sistema educativo en la actualidad, ya sea formal o no. En el momento en que vivimos, caracterizado por los constantes, apabullantes y diversos medios por los que adquirir conocimiento, resulta necesario, tal y como indica Huerta (2016) la preparación para el desarrollo de habilidades de aprendizaje, criterios de búsqueda, selección, organización y validación de la información.

Para lograr este objetivo, la enseñanza tiene como gran aliado las estrategias de aprendizaje. Son la psicología y la pedagogía las encargadas de mostrar la importancia de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje nos permitirán adaptarnos a la tipología de conocimientos y habilidades que necesitamos adquirir para poner a disposición los recursos propios que resulten más apropiados en cada contexto para integrar este aprendizaje (Pozo y Postigo, 1993).

La problemática que nos encontramos de manera general en el sistema educativo actual es que los alumnos no son conscientes de las estrategias de aprendizaje que utilizan, es decir, emplean

en sus procesos estrategias aprendidas en un momento de su vida sin valorar si estas son las más apropiadas para todos los conocimientos.

Ante esta situación, resulta necesario apostar por una verdadera pedagogía sobre las estrategias de aprendizaje, poniendo en especial valor a aquellas estrategias de elaboración que posibilitan un aprendizaje basado en el pensamiento, frente a otras estrategias más simples o memorísticas. Las estrategias de elaboración profunda a menudo resultan las menos exploradas debido a la escasa tradición didáctica, pero, sin embargo, son de gran utilidad. Estas estrategias suponen la aplicación de tácticas de codificación más complejas como las metáforas, aplicaciones, parafraseo o las autopreguntas.

No se trata, de categorizar estrategias en buenas o malas, sino en que el aprendiz adquiriera una serie de criterios propios que le permitan utilizar la estrategia que mejor se adapten a su personalidad y contexto de aprendizaje.

De la necesidad de apostar por el entrenamiento en estrategias de elaboración profunda, en el presente documento se ha realizado una intervención basada en la utilización de las autopreguntas como una estrategia para la motivación, integración y puesta en práctica de competencias psicosociales en personas mayores.

Una de las conclusiones destacadas tras el uso personal de esta estrategia es su particular carácter motivador. Como indica Gadamer (1994) para que exista cualquier experiencia es necesario que previamente se hayan realizado una o muchas preguntas. La pregunta es por tanto el punto de partida del conocimiento que coincide en todas las ciencias ya sean sociales o científicas. El arte de preguntar es por tanto un requisito fundamental de la creatividad y por tanto del aprendizaje significativo.

A lo largo de nuestra vida, en el ámbito personal, son múltiples las preguntas que nos planteamos acerca de nuestra persona, sentimientos, emociones, actividades, etc. Preguntar es por tanto un acto humano, que activa nuestra necesidad de seguir aprendiendo y explorar nuevos caminos. Esta misma filosofía puede y debe extenderse a los diferentes aprendizajes.

Preguntar, como se ha reflejado, es una acción cotidiana, pero no por ello se trata de una acción fácil o interiorizada en el sujeto, y es que esta tarea es siempre más compleja que la propia respuesta.

Pese a no ser una actividad sencilla en un principio, las preguntas son un indispensable instrumento para la búsqueda de nuevo conocimiento e integración del ya adquirido. Las

autopreguntas como estrategia de aprendizaje proporcionan pues un contexto donde se favorece la integración del aprendizaje, así como se realiza este desde una perspectiva crítica y personal. Además, tal y como indican Catalina y Román (2006), estas son una estrategia de fácil transferibilidad si se ha puesto por su práctica y ensayo.

Entre las potencialidades que la estrategia de las autopreguntas proporciona en talleres como el presentado encontramos que estas posibilitan la activación de los conocimientos previos de los participantes ayudando a establecer relaciones entre estos conocimientos previos y los nuevos (Craik y Lochkart, 1972), esto permitirá una mayor significatividad del aprendizaje, así como motivación de un colectivo que según Piolino et al. (2006) se caracteriza por usar con mayor frecuencia fuentes autobiográficas basadas en sus propias experiencias. Esta conexión del aprendiz con sus procesos de aprendizaje propios posibilita uno de los objetivos principales de este trabajo, el cual no es solo utilizar las estrategias de aprendizaje en entornos formales o no formales, sino también trasladar su utilidad en los entornos de aprendizaje informal.

La vinculación de las autopreguntas con los niveles cognitivos especificados por Bloom et al. (1979) es uno de los elementos claves de la propuesta de intervención. La enseñanza y puesta en práctica de estos niveles permite entrenar a los participantes en un procesamiento más profundo de la información, prestando especial importancia a los niveles superiores como son: analizar, sintetizar y evaluar la información, niveles que en la actualidad se consideran claves y necesarios para realizar un uso crítico de las múltiples fuentes de información de las que disponemos, así como la necesidad de trasladar ese sentido crítico al ámbito personal de cada persona.

De la presente propuesta de intervención se espera que los participantes desarrollen una serie de habilidades que les permitan elaborar e integrar la información de una manera más crítica y reflexiva. El entrenamiento de las autopreguntas es el elegido en esta ocasión para acercar a las personas mayores en el uso de las estrategias de elaboración, sin embargo, este procedimiento puede ser transferible con sus oportunas adaptaciones al entrenamiento y uso de otras estrategias de aprendizaje de elaboración y codificación.

En definitiva, y como conclusión general de este trabajo, se puede asegurar que la educación tiene un papel fundamental en la sociedad como garantía de la igualdad de oportunidades y el desarrollo personal. Es por ello que debemos apostar por un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida en el que estén representados e integrados todos los contextos. En esta tarea, la psicopedagogía se presupone como la disciplina ideal para afrontar este reto.

2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

Las estrategias de aprendizaje tienen un amplio recorrido de investigación, sin embargo, este puede ser enriquecido a través del aprendizaje a lo largo de toda la vida, proporcionando nuevos contextos de actuación.

Algunas futuras líneas de investigación acerca de las estrategias de aprendizaje serían:

- h) Estudio sobre la influencia y uso de estrategias del aprendizaje en la vida cotidiana y en los aprendizajes informales.
- i) Relación entre edad del sujeto y uso de estrategias de aprendizaje.
- j) Profundización sobre la pedagogía de las preguntas en niveles formales y no formales.
- k) Relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y motivación hacia el aprendizaje.

Todas estas líneas posibilitarían un conocimiento más profundo sobre la relevancia en el uso de estrategias de aprendizaje como un factor relevante en el éxito educativo.

3. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D.R., et al (2001) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2013) *Centros educativos transformadores: ciudadanía global y transformación social*. Intermón Oxfam-
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- Bisquerra, R. (2008) Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. *Conocimiento educativo (Serie: Aula Permanente)*, 1, 11-39.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Murst, E. J., Hill, W. H., y Krsthowl, D. R. (1979) *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito del conocimiento*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Catalina Sancho, J. y Román Sánchez, J. (2006). *Aprender con autopreguntas*. Madrid: CEPE.
- Catalina, J., Román, J., Maximiliano, D., y Marugán, M. (2008). Programa de entrenamiento aprender con autopreguntas. *International Journal Of Developmental And Educational Psychology*, 1, 381-392.
- Comisión Europea. (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Coombs, P. (1980): *La crisis mundial de la educación*. Un análisis de sistemas, Ediciones 62, Barcelona.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, París.
- Freire, P., Faundez, A., y Aparicio Guadas, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Xàtiva, València: Edicions del Crec.
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y metodo II*. Salamanca: Sigueme.

Gadino, A. (2001). *Gestionar el conocimiento: estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Galán, M (2015) Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

García-Peñalvom F. J. (2016). *Aprendizaje informal*. Recuperado de: España: Grupo GRIAL, Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/grialusal/aprendizaje-informal-63182442>

Gómez, L. (2008). Participación educativa. *Revista Cuatrimestral Del Consejo Escolar Del Estado*, 9(1). Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14202_19

Huerta, M. (2016). *La estrategia en el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio Editorial.

Javaloyes, M (2016) Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Laforest, J. (1991). *Introducción a la gerontología. El arte de envejecer*. Barcelona:

López, N., y Iriarte, C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8980/1/Nc.pdf>

Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes: Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Humanes de Madrid: CEP.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>

Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Fondo Editorial URP.

Monoreo, C.; Castello, M.; Clariana, M; Palma, M. y Pérez, M. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Morales, M. (2009) *Educación no formal. Una oportunidad para aprender*. Recuperado de: https://www.academia.edu/9400858/Aportes_para_la_elaboraci%C3%B3n_de_propuestas_de_pol%C3%ADticas_educativas_EDUCACI%C3%93N_TERCIARIA

Morón Marchena, J.A. y García Martínez, A. (2007). Exclusión e Intervención socioeducativa con mayores. *III Jornadas Pedagógicas y de Educación Social "Educación, Marginación y Exclusión Social"*. Huelva, Universidad de Huelva.

Moron-Marchena, J.A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 107---121.

Sanmarti, (2007). *Evaluar para aprender*. Col. 10 ideas clave, 1. Ed. Graó. Barcelona

Núñez, J. C., González, R., & Piñeiro, I. (2002). El diseño de la instrucción: modelos y teorías instruccionales. En J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez, & A. Valle (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 213-244). Madrid: Pirámide.

OMS (2002) "Envejecimiento activo: un marco político" en *Rev Esp Geriatr Gerontol* 2002; 37 (S2): 74-105. Recuperado de: http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/vejez/oms_envejecimiento_activo.pdf

Ontoria, S.; Gómez, J. y Molina, A. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.

Organización Mundial de la Salud (2015). Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la Salud. Recuperado de: <https://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>

Osborn, A. F. (1953, rev. 1957, 1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Charles Scribner's Sons.

Pérez Cabaní, M.L. (1997). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En C. Monereo. *Estrategias de aprendizaje*. (pp. 63-114). Madrid:Visor.

Pérez Salanova, M. (2002). La participación de las Personas Mayores. Apuntes para una agencia de intervenciones gerontológicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 45, 21-32.

Piolino, P., Desgranfes, B., y Vlarys, D. (2006) Autobiographical memory, autooetic consciousness, and self-perspective in aging. *Psychology and Aging*, 21 (3), 510-525.

Pozo, J. y C. Monereo. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI- Santillana.

Román, J. M. y Gallego, S. (2001). *ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA

Román, J. M., y Gallego, S. (2008). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje. TEA Ediciones, 229*. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf

Rubio, E. (2007) Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *CEE Participación Educativa, 6*, noviembre 2007, pp. 14-29

Schacter, D. L., Koutstaal, W. y Norman, K. A. (1997). False memories and aging. *TICS Trends in Cognitive Sciences, 1(6)*, 229-236.

Valle, A., y González R., Cuevas , L.,y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica, (6)*,53-68.ISSN: 1136-1034. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>

Velasco Toro, J. (2018). Aprender en el aprender a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana De Educación, 76(1)*, 125-144. doi: 10.35362/rie7612648

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

WEB:

Alberdi, L. (2019). Principios metodológicos generales para realizar un recurso educativo abierto (REA) | Cedec. Recuperado de: <https://cedec.intef.es/principios-metodologicos-generales-para-realizar-un-recurso-educativo-abierto-rea/>

Aula Planeta (2017) *Ventajas del aprendizaje basado en el pensamiento o Thinking-Based Learning*. Recuperado de: <https://www.aulaplaneta.com/2017/10/16/recursos-tic/ventajas-del-aprendizaje-basado-pensamiento-thinking-based-learning-tbl/>

Gobierno de España (2013) Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/social-civica.html>

INE. Instituto Nacional de Estadística. (2020). Recuperado de: <https://www.ine.es/>

Los 8 principales desafíos en relación al Envejecimiento Activo - Geriatricarea. (2014). Recuperado de: <https://www.geriatricarea.com/2014/02/20/los-8-principales-desafios-en-relacion-al-envejecimiento-activo/>

Máster Universitario en Psicopedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS - UVa). (2020). Recuperado de: <http://www.feyts.uva.es/?q=node/2137>

Miret, L., et. al. (2002) El perfil del psicopedagogo. Recuperado de: <http://www.monografias.com>.

SEPE: Servicio Público de Empleo Estatal. (2020). Recuperado de: <https://www.sepe.es/HomeSepe>

LEGISLACIÓN:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ley 3/2002, de 9 de abril, de Educación de Personas Adultas de Castilla y León

ORDEN EDU/661/2012, de 1 de agosto, por la que se regulan los programas de educación no formal impartidos en centros públicos de educación de personas adultas de Castilla y León.

ANEXOS

ANEXO 1

El escandaloso rechazo de mis raíces

Deborah Feldman es una de las escritoras que consiguió que en poco tiempo sus memorias fueran un éxito. Hoy día se ha creado una serie en Netflix basada en su libro, pero ¿Cuánto es real y cuánto no de la serie UnOrthodox sobre Deborah Feldman?



¿Quién es de Deborah Feldman?

Deborah Feldman nació en 1986 en el seno de una comunidad jasídica estricta de Brooklyn, considerada como una **secta religiosa donde las libertades individuales desaparecen** y, tal como ella describe, se valoraba el silencio, se potenciaba la opresión y la represión. El mundo exterior no existe o no está bien visto, puesto que están apartados al resto de la sociedad para mantener su cultura, su forma de ver la vida y su lengua materna (yiddish).

Si buscáis información os sorprenderá que mayoritariamente se habla del varón y que la mujer ocupa poco espacio en lo descrito, y es que **la mujer ocupa un papel de madre y esposa sumisa**. Algunas ideas importantes para poder entender la vida real de Deborah Feldman dentro de esta comunidad jasídica y, desde ahí, entender la grandeza de su vida y sus memorias son:

- Está prohibido ir a la universidad
- No eliges a tu esposa ni a tu marido, lo elige el padre y el rabino.
- No pueden mostrar a nadie su cabello salvo a su marido en la intimidad.
- No se puede cantar delante de un hombre, pues resulta una incitación al pecado, pero sí se puede cantar delante de mujeres.
- Hay una acera para maridos y otra acera para esposas con los niños.
- Los hombres no pueden mirar directamente a las mujeres o podrían caer en el influjo del pecado.
- Las mujeres han de vestir sencillas y solo pueden llevar descubierto las manos y el rostro.

- Durante la semana de la menstruación la mujer no puede tocar al marido, duermen separados.
- Mujeres y hombres no comparten los medios de transporte.
- Las mujeres no suelen salir del barrio de la comunidad jasídica.

Deborah describe su vida dentro de la secta Satmar del judaísmo jasídico como una lucha por la curiosidad, no solo el propio descubrimiento de sí misma como mujer, sino también por la curiosidad que la llevaba fuera de **las reglas estrictas del adoctrinamiento**. Describe cómo su vida estaba gobernada por restricciones diarias, restricciones que acortaban sus libertades personales, desde con quién podía hablar, qué podía leer hasta el propio desarrollo de su identidad era controlado.

Conseguía leer a escondidas libros que rompían con las barreras de una doctrina que la alejaba de su propia oportunidad de elegir, que hablaba del empoderamiento de la mujer, de otros valores para las mismas. Entre esos libros estaban los de Jane Austen y Louisa May Alcott, quienes le aportaron una mirada distinta del mundo y de la mujer.

Según las costumbres ya citadas anteriormente, fue casada a los 17 años con un hombre al que había visto sólo 30 minutos antes y que pudo ver cómo ella era diferente. Un hombre con el que no pudo consumar su matrimonio durante todo un año, debido a la ansiedad que sufría y que producía síntomas somáticos, lo que era considerado como algo de **vergüenza pública por no poder servir a su esposo**.

Llegó un momento en el que Deborah Feldman no pudo más. Atrapada en un matrimonio que no funcionaba de ninguna de las maneras, en **una comunidad en la que no tenía espacio más allá de ser mujer sumisa o madre**, con una mirada siempre ubicada a fuera y en lucha interior con la comunidad ultra ortodoxa, todo ello, le llevó a tomar la decisión de abandonar su origen para buscarse a sí misma. Fue en 2009, con solo 23 años, rompió con todo para poder buscar una vida mejor para ella y su hijo lejos de la opresión y de una educación aislada.

En 2012 publicó el bestseller *UnOrthodox*, sus memorias, y unos pocos años más tarde, escribió «Exodus» (Éxodo). En este libro habla acerca de un viaje interior -también exterior, por diferentes zonas de EEUU y culminando en Europa- en el que va redefiniendo sus propios lazos con la familia y con la religión, una construcción de su identidad, la ruptura de determinados vínculos para poder ser ella misma, para poder aceptarse y hallar su propia autenticidad.

Desde 2014 Deborah vive en Berlín (Alemania) con su hijo y está escribiendo su primera novela en alemán.

Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52386852>

ANEXO 2

El valor de nuestra vulnerabilidad

Necesitamos dejar de asociar esa sensación con nuestras debilidades y compartir experiencias con quienes se han ganado el derecho a escucharlas.

La vulnerabilidad es una sensación incómoda para muchos. De hecho, nos pasamos la vida tratando de disimularla. Aparentamos que somos fuertes, que no nos afectan los comentarios negativos o que tenemos éxito. Sin embargo, la vulnerabilidad **es la esencia de gran parte de lo que sentimos**. Es el origen del miedo o de la rabia que nos produce la incertidumbre, el riesgo o cierta exposición emocional. **Por eso, en momentos como los que vivimos nos sentimos especialmente vulnerables. Pero esa sensación tiene mucho valor**, como explica la psicóloga estadounidense Brené Brown en su libro *El poder de ser vulnerables* (lógicamente, no nos referimos a situaciones límites, sino a las que vivimos habitualmente muchas otras personas).



Brown se hizo mundialmente conocida por un vídeo con más de 47 millones de visitas en TED, una plataforma que publica conferencias gratuitamente. Durante su intervención, define la vulnerabilidad como la cuna de las emociones y de las experiencias que anhelamos. En su opinión, esta surge por la necesidad de conexión con otras personas. A diferencia de otros animales, los humanos necesitamos a alguien para sobrevivir y para crecer en condiciones saludables. La pérdida de conexión

nos bloquea. Por eso nos inventamos ciertas estrategias inconscientes para conseguir la aceptación de otros: ser buenos profesionales o padres, tener cierto éxito o una determinada belleza. Esa es nuestra solución cuando **nos sentimos vulnerables y tememos perder la conexión de quienes nos importan**. Sin embargo, sentir dicha sensación también es un regalo, nos dice Brown.

Para que se cumpla esa máxima, primero **necesitamos dejar de asociar vulnerabilidad a debilidad**. La vulnerabilidad es la esencia, el corazón, el centro de todas las experiencias humanas significativas. Si intentamos evitarla por vergüenza, o porque nos consideramos débiles, tampoco sentiremos la alegría o las emociones positivas de un modo intenso. “Anular nuestra vida emocional por temor a pagar un precio demasiado alto es alejarse de lo que,

precisamente, da sentido y propósito a la vida”, concluye Brown. En segundo lugar, esta sensación nos acerca más a las personas que nos importan. No hace falta que exhibamos nuestra vulnerabilidad a los cuatro vientos. Debemos compartir nuestros sentimientos y nuestras experiencias con quienes se han ganado el derecho a escucharlas. Ser vulnerables y estar receptivos es recíproco y supone una parte integral del proceso para generar confianza. Por eso, en momentos complicados, necesitamos tener personas con las que compartir nuestras preocupaciones, errores y miedos sin temor a ser juzgados o criticados.

Tercero, **la vulnerabilidad nos ayuda a desnudarnos de lo superficial y a tomar decisiones más auténticas**. Esta crisis nos está despojando de muchas seguridades. Nos enfrenta a un nuevo orden de prioridades. Valoramos más la familia, los encuentros con los amigos, los pequeños detalles... Cualquier proceso de transformación que nace de esta manera resulta más genuino. Pensemos qué tenemos que aprender de todo lo que estamos viviendo; qué sobraba en nuestra vida; qué necesitamos realmente o qué debemos cambiar de lo que hacíamos. Las respuestas serán más auténticas y sólidas si las respondemos desde este lugar y no desde el miedo o el enfado.

Disponible

en:

https://elpais.com/elpais/2020/04/27/laboratorio_de_felicidad/1587997882_554678.html

ANEXO 3

Vacunas para vivir más y mejor

Le enseñan a nuestro cuerpo a defenderse de virus, bacterias y otros agentes extraños, y son especialmente importantes en las personas en grupos de riesgo, como niños y ancianos.

Si hay algo que nos está enseñando la crisis sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19 es la importancia de la vacunación. Esta medida preventiva es **la manera más efectiva de proteger la salud individual y la colectiva**, y se hace esencial en ciertos grupos de población que, por su edad o estado de salud, se sitúan en una condición de fragilidad aún mayor. **Personas mayores, niños,**



embarazadas o pacientes con enfermedades crónicas requieren de vacunas adicionales o incluso de la administración de un mayor número de dosis que les aporten una alta protección frente a ciertas enfermedades. Son los denominados grupos de riesgo.

“La vacunación es una herramienta que **dota a nuestro organismo de una mayor capacidad de defensa inmunológica**”, asegura José María Martín Moreno, catedrático de Medicina Preventiva y Salud Pública de la Universidad de Valencia. Y es que las vacunas, puntualiza el doctor Martín Moreno, nos defienden frente a agentes patógenos que provocan infecciones. Y añade: “Ayudan a nuestro sistema inmune a poder detectarlos mejor, controlarlos y minimizar su efecto”. Precisamente esto es vital en el caso de personas que ya padecen patologías de base, pues la vacunación evita aumentar el riesgo de posibles complicaciones derivadas de infecciones.

Cada otoño, se pone en marcha en España la campaña de vacunación contra la gripe. Está especialmente dirigida a los mayores de 65 años, el principal grupo de riesgo, compuesto por casi nueve millones de personas.

Pero ¿cómo podemos asegurar que estos grupos de riesgo tienen las vacunas que necesitan? Los especialistas que participaron en el III Foro de Vacunas, organizado por Wecare-u con el apoyo de Fundamed y GSK, dieron una respuesta clara a esta pregunta: es preciso **crear un registro único de vacunación centrado en estos grupos de población**. Se trata de disponer de un registro donde los profesionales sanitarios puedan comprobar el histórico, calcular las coberturas y asegurar una correcta información para médicos y para los pacientes. Porque, tal y como apunta el doctor Martín Moreno, “lo que no se evalúa ni se conoce no se puede mejorar”. Y es que los expertos aseguran que, a día de hoy, se ignoran las coberturas vacunales reales de estos grupos, lo que impide tomar medidas para mejorarlas.

Pilar Arrazola, jefa del Servicio de Medicina Preventiva del Hospital 12 de Octubre, en Madrid, considera necesario “tener denominadores precisos que permitan realizar un adecuado seguimiento de los pacientes de riesgo entre todos los profesionales que tratan a estas personas”. La doctora Arrazola recuerda que muchas de ellas son derivadas de otros especialistas sanitarios y hay que poder comprobar qué vacunas les han sido administradas para poder tomar decisiones clínicas.

Las recomendaciones aprobadas se recopilan en el documento *Vacunación en grupos de riesgo de todas las edades y en determinadas situaciones*, que fue publicado en julio de 2018. Sin embargo, aunque el doctor Gil de Miguel asegura que “el documento elaborado por el Ministerio de Sanidad y las comunidades autónomas es excelente”, también reclama “una mayor difusión del mismo y que los profesionales compartan las buenas prácticas y guías de vacunación que ya funcionan en sus centros”.

Finalmente, los expertos solicitaron más y mejor formación sobre vacunación en estos grupos de riesgo, la implicación de los gestores para su puesta en marcha y la actualización y difusión permanente de las recomendaciones de forma que lleguen a calar tanto en los profesionales como entre la población de estos sectores más vulnerables.

Disponible en: <https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/vacunas-para-vivir-mas-y-mejor-761588925201>

ANEXO 4

Personas mayores y voluntarias

Promovemos el papel activo para que se sientan protagonistas en nuestra sociedad. En la Obra Social "la Caixa" apostamos por el papel activo de las personas mayores en nuestra sociedad.

Por eso, organizamos actividades en las que los más mayores puedan implicarse solidariamente, transmitiendo y compartiendo su experiencia, o ayudando a la integración social de los colectivos más vulnerables.

Después de finalizar su vida laboral, o incluso si no han tenido una actividad profesional concreta, las personas mayores tienen muchos conocimientos que ofrecer y mucha experiencia que compartir con personas que lo puedan necesitar.

En la Obra Social "la Caixa" les ofrecemos la formación necesaria para que puedan desarrollar su voluntariado y les ayudamos a ejercer ese papel activo aportando su dedicación como apoyo y referente para otros miembros de la sociedad.

Así, fomentamos este sentimiento social y participativo de la persona mayor, participando en la mejora de las necesidades que plantea nuestra sociedad.

Las personas mayores voluntarias reportan su experiencia y conocimiento a la sociedad a la vez que disfrutan de nuevas relaciones y desarrollan sus capacidades a favor de otros, siendo solidarias y comprometiéndose con la comunidad a la que pertenecen. Por eso en la Obra Social "la Caixa" proponemos participar en iniciativas de voluntariado, ofreciendo formación para que las personas mayores puedan desarrollar con las garantías necesarias sus inquietudes sociales y personales de solidaridad y compromiso.



¿POR QUÉ HACER DE VOLUNTARIO?

Las personas mayores encuentran en el voluntariado una actividad ideal para mantenerse activas. Es una forma de fortalecer las relaciones sociales con los demás y aprender de las nuevas experiencias. Además, es una buena oportunidad para sentirse útiles ejercitando conocimientos y habilidades acumuladas, y trasladar una imagen a la sociedad que las aleja de los estereotipos y los mitos asociados a la edad.

¿QUÉ PUEDO HACER?

- **Acciones locales:** Convertirse en un agente activo importante en la comunidad es posible con iniciativas en el contexto social más próximo.
- **Aula abierta ActivaLaMente:** Un espacio abierto en las CiberCaixa donde los voluntarios dinamizan a otras personas mayores y las animan a conocer la plataforma y participar en la misma.
- **Grandes lectores:** Espacio de reunión social y debate en torno a un libro, dirigido por voluntarios.
- **Actividades intergeneracionales:** Actividades que fomentan los vínculos entre personas de distintas edades y el enriquecimiento mutuo a través de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como herramienta de interacción.

¿CÓMO PUEDO HACERLO?

El programa de personas mayores ofrece un plan de formación para que las personas voluntarias se doten de los contenidos específicos que precisan para el desarrollo de su actividad voluntaria.

Disponible en: <https://obrasociallacaixa.org/es/pobreza-accion-social/personas-mayores/formacion-y-voluntariado/que-hacemos>

ANEXO 5

10 soluciones para la despoblación en los municipios de España

TEXTO: Francisco Vázquez

“Esta es una realidad a la que no le podemos dar la espalda ya que contamos con una gran oportunidad en el entorno de nuestro país”

La despoblación es una realidad que afecta a muchos pueblos, pero también en muchas capitales de provincia de España en especial aquellas con población pequeña. Llevamos mucho tiempo hablando del problema, pero las administraciones debemos de seguir haciendo el esfuerzo por **dinamizar las zonas rurales**. Lo que sí tenemos claro es que la creación de oportunidades de empleo se convierte en un eje esencial.

En España existen **8.125 municipios** de los que 4.955 municipios tienen menos de 1.000 habitantes, ocupan el 40% de la superficie del país y solo representan el 3% de la población.

Hay 4.200 afectados por problemas de despoblación y de esos 1.840 se encuentran declarados como espacios rurales en riesgo de despoblación ya que cuentan con menos de 140 habitantes. Existen 1.622 pueblos en los que la media es de 175 habitantes con una clara mayoría masculina y una alta densidad de inmigrantes. Las zonas más afectadas en España **son Castilla y León, Castilla-La Mancha, Rioja y la provincia de Teruel**.

Esta es una realidad a la que no le podemos dar la espalda ya que contamos con una gran oportunidad en el entorno de nuestro país, con oportunidades de desarrollo claras que debemos de poner en valor, no solo para evitar la despoblación sino para potenciar una realidad económica y social.

Hoy contamos con tendencias sociales que nos sitúan en el foco de las oportunidades en el ámbito rural: una mayor compenetración con la naturaleza; capacidad para teletrabajar; búsqueda de espacios de confort y evitar estrés; nacimiento de nuevos negocios que emanan de las tendencias; cercanía de la ciudad que permite “aislarte” y encontrar cerca todo lo necesario o supresión de servicios que ya se realizan por la red.

Esta visión social de la realidad rural y de los pueblos de España hace que desde las administraciones tengamos un **especial compromiso**. Me gustaría plantear de forma ejecutiva algunas ideas y medidas que creo que son esenciales para lograr el reto que tenemos por delante:

1. Ayudas a la rehabilitación y adaptación de viviendas para jóvenes menores de 35 años en poblaciones de menos de 5.000 habitantes. Vivir en los municipios implica que se deben garantizar las comodidades y condiciones exigibles para garantizar el bienestar de sus habitantes.
2. Mejorar el acceso a Internet. Promoción de banda ancha y fibra óptica que permita estar conectado e informado, pero al mismo tiempo capacidad para poder trabajar en las mejores condiciones con una herramienta imprescindible.
3. Fomento del teletrabajo. Hoy no es necesario estar en la oficina para trabajar en algunas profesiones. Puedes reunirte con los clientes, proveedores o compañeros por videoconferencia. Cualquier desplazamiento en una gran ciudad es tan costoso en tiempo como desplazarse del pueblo a la ciudad.
4. Fomento de una tarifa única para emprendedores y autónomos que fijen su sede de trabajo en los municipios objetivo. Esto facilitará una llamada a crear empleo y en especial el autoempleo.
5. Descuentos fiscales para el emprendimiento en sectores productivos prioritarios o industrias como la turística y la de negocios a través de internet.
6. Ayudas a las mujeres del sector rural, una de las principales afectadas y en especial aquellas que se dedican o cuentan con explotaciones agrarias familiares.
7. Fomento de la industria turística tan demandada por el mercado en el sector rural como es el turismo gastronómico, cultural, de aventura, de negocios, de ocio, o el turismo rural en familia o amigos.
8. Fomento de programas agroalimentarios con una orientación a la comercialización y especialización de productos y una vocación clara a pensar en nuevos mercados nacional e incluso internacionales.
9. Fomento de la segunda residencia. Vinculación con orígenes familiares que permitan mantener las raíces con la tierra.
10. Reivindicar el papel de las Diputaciones provinciales como impulsoras y prestadoras de servicios públicos como la cultura, el deporte, las infraestructuras o la salud y ante todo como garante de la continuidad y supervivencia de los pueblos de España. Hablamos de una realidad a la que no le podemos dar la espalda. En la que todas las administraciones debemos de actuar con responsabilidad para generar alternativas y oportunidades en especial en aquellas regiones que son especialmente vulnerables.

Disponible en: <http://www.carep.org/wp-content/uploads/2018/07/10-Soluciones.pdf>

ANEXO 6

HOJA DE REGISTRO	
Nombre	
N° Sesión	

1	CONOCER
-	
-	
-	
2	COMPRENDER
-	
-	
-	
3	APLICAR
-	
-	
-	
4	ANALIZAR
-	
-	
-	
5	SINTETIZAR
-	
-	
-	
6	EVALUAR
-	
-	
-	

ANEXO 7

PRETEST

La presente actividad pretende activar tus destrezas antes de comenzar el taller de entrenamiento en autopreguntas. Rellena tus datos personales y sigue las indicaciones.

Nombre y apellidos:

Edad:

Nº de contacto:

1. Lee el siguiente texto con atención.

¿Podrías ser feliz con alguien como tú?

Podríamos decir que el **comportamiento humano** es el producto de una dualidad entre la razón y los sentimientos, como un árbol con dos raíces, que se nutre de dos sabias distintas. En ocasiones, ambos aspectos apuntan en la misma dirección. Pero no siempre es así, y cuando estos dos principios se oponen, se genera una dicotomía que nos crea verdaderos conflictos internos.

Desde los planteamientos psicoanalíticos, nuestra verdadera **esencia se haya en los sentimientos**, entendidos como experiencias físicas genuinas e irracionales. Por su parte, la razón, en el área de las relaciones sociales, no es sino un mecanismo con el que justificamos nuestra conducta impulsiva con la pretensión de que sea aceptada para los demás.

Las personas que tienden a guiarse prioritariamente por su **razón**, por sus criterios intelectuales, pueden llegar a encontrar dificultades irresolubles en sus relaciones personales, pese a que su comportamiento sea aparentemente intachable. Ello se debe a que, en este territorio, el frío intelecto no resulta muy adecuado. Estos sujetos a los que nos referimos, pese a que puedan resultar brillantes en muchas otras áreas, se ven torpes a la hora de gestionar conflictos afectivos, y no se percatan de aspectos que a los demás les parecen fundamentales.

Existe, en cambio, una regla bastante útil que puede servir a las personas excesivamente intelectualizadas para ver con un poco más de objetividad y claridad su mundo emocional. Dicha regla se articula en torno a la pregunta: «**¿Serías feliz con alguien como tú?**». Si la respuesta es sí, entonces es que se encuentra en la dirección adecuada. La respuesta afirmativa

a esta cuestión identifica a sujetos empáticos, equilibrados que muy probablemente encontrarán parejas y amigos cercanos con los que mantendrán un buen trato y una relación duradera.

En cambio, otras personas se darán cuenta de que alguien como ellos les resultaría difícil de tratar. Bien sea por considerarse irresponsables, ansiosos, malhumorados, poco honestos, o sencillamente porque se tienen en baja estima. Estas personas probablemente exigen al otro cualidades que no ofrecen. Y por ese motivo, puede ser que hayan hecho sufrir a unas cuantas personas con las que algún día mantuvieron una relación cercana.

Detenernos un momento a valorar estas cuestiones puede aportarnos información enormemente valiosa acerca de nosotros mismos, comprender las motivaciones de las personas que nos rodean para acercarse o alejarse de nosotros. Es decir, todo aquello que la razón desconoce.

Jorge Martija (20.05.2015)

Disponible en: <https://www.diarioinformacion.com/opinion/2015/05/20/feliz-alguien/1634887.html>

2. Elabora 6 preguntas a partir de este texto. Estas preguntas pueden tener la respuesta contenida en el texto o bien pueden suponer buscar la respuesta en vuestra propia experiencia.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 8

POSTTEST

A través de este texto final comprobaremos el progreso tras la asistencia al Taller de autopreguntas como estrategia de aprendizaje.

Nombre y apellidos:

Edad:

Nº de contacto:

1. Lee el siguiente texto con atención

¿Somos conscientes de los retos y principales aplicaciones de la Inteligencia Artificial?

Hace tiempo abandonó el espectro de la ciencia ficción para colarse en nuestras vidas y, aunque todavía en una fase muy inicial, está llamada a protagonizar una revolución equiparable a la que generó Internet.

La Inteligencia Artificial (IA) es la combinación de algoritmos planteados con el propósito de crear máquinas que presenten las **mismas capacidades** que el ser humano. Una tecnología que todavía nos resulta lejana y misteriosa, pero que desde hace unos años está presente en nuestro día a día a todas horas.

Los expertos en ciencias de la computación Stuart Russell y Peter Norvig diferencian varios tipos de inteligencia artificial:

- Sistemas que piensan como humanos: automatizan actividades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprendizaje. Un ejemplo son las redes neuronales artificiales.
- Sistemas que actúan como humanos: se trata de computadoras que realizan tareas de forma similar a como lo hacen las personas. Es el caso de los robots.
- Sistemas que piensan racionalmente: intentan emular el pensamiento lógico racional de los humanos, es decir, se investiga cómo lograr que las máquinas puedan percibir, razonar y actuar en consecuencia. Los sistemas expertos se engloban en este grupo.

- Sistemas que actúan racionalmente: idealmente, son aquellos que tratan de imitar de manera racional el comportamiento humano, como los agentes inteligentes.

La **IA está presente** en la detección facial de los móviles, en los asistentes virtuales de voz como Siri de Apple, Alexa de Amazon o Cortana de Microsoft y está integrada en nuestros dispositivos cotidianos a través de bots (abreviatura de robots) o aplicaciones para móvil. El objetivo de todas ellas: **hacer más fácil la vida de las personas**.

Entre las ventajas de la IA se encuentra su habilidad para procesar ingentes cantidades de datos y proporcionar ventajas comunicacionales, comerciales y empresariales que la han llevado a posicionarse como la tecnología esencial de las próximas décadas. Transporte, educación, sanidad, cultura... ningún sector se resistirá a sus encantos.

Y aunque haya voces como la del filósofo sueco de la Universidad de Oxford, Nick Bostrom, que anticipa que "existe un 90% de posibilidades de que entre 2075 y 2090 haya máquinas tan inteligentes como los humanos", o la de Stephen Hawking, que aventura que las máquinas superarán completamente a los humanos en menos de 100 años, lo cierto es que lejos de convertirnos en obsoletos, la IA nos hará **más eficientes y nos permitirá ejecutar acciones que nunca hubiéramos podido realizar** debido a su complejidad.

Disponible en: <https://www.iberdrola.com/innovacion/que-es-inteligencia-artificial#:~:text=Los%20expertos%20en%20ciencias%20de,son%20las%20redes%20neuronales%20artificiales.>

- 1. Elabora 6 preguntas a partir de este texto. Estas preguntas pueden tener la respuesta contenida en el texto o bien pueden suponer buscar la respuesta en vuestra propia experiencia.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

