



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

**Doble Grado en Maestro Educación Primaria y
Pedagogía**

**Trabajo Fin de Grado de
MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS DE ESTUDIO:
DISEÑO DE UN TALLER PARA SU
APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Teaching study techniques: designing a workshop
for learning study techniques in Elementary
Education**

Estudiante: Raúl Sevillano Miranda

Tutor: JULIO GARCÍA SANZ

Madrid, junio de 2024

Edición 2023/2024

Tabla de contenido

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO.....	6
2.1. Objetivos generales.....	6
2.2. Objetivos específicos.....	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1 . Paradigma constructivista.....	7
3.1.1. Antecedentes.....	7
3.1.2. Definición de constructivismo.....	8
3.1.3. Principales teorías y autores.....	8
3.1.4. Nuevas corrientes.....	12
3.2. Revisión del concepto de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.....	15
3.2.1. Definición de técnicas de estudio y términos relacionados.....	15
3.2.2. La metacognición.....	20
3.2.3. Diferenciación terminológica entre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio....	21
3.2.4. Clasificación de estrategias de aprendizaje.....	23
3.2.5. Descripción de las principales técnicas de estudio.....	27
3.3 Enseñanza de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.....	35
3.3.1. Evidencias recogidas en investigaciones sobre la evaluación de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio en centros educativos.....	36
3.3.2. Las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	38
3.3.3. Justificación de la aplicación de estrategias de aprendizaje en las escuelas en la era actual.....	41
4. PROPUESTA EDUCATIVA: TALLER “AYUDANTES DE DIRECCIÓN”.....	44
4.1. Introducción: naturaleza y destinatarios del taller.....	44
4.2. Objetivos.....	45
4.3. Contenidos.....	46
4.4. Metodología.....	46
4.5. Actividades.....	47
4.6. Temporalización.....	61
4.7. Evaluación.....	61
5. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	62
5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias.....	62
5.2. Limitaciones y propuestas de mejora.....	64
5.3. Conclusiones y reflexión personal.....	65
5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo.....	67
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
7. ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	90
8. ANEXOS.....	91

RESUMEN

Las técnicas de estudio son recursos educativos para desarrollar el potencial de aprendizaje, partiendo de un enfoque constructivista nutrido de clásicos como Piaget, Vigotsky y Ausubel. Además, están al servicio de las estrategias de aprendizaje, conocimiento procedimental para actuar de manera organizada, intencional y ajustada a la consecución de objetivos. Estas últimas no se automatizan, pues requieren de nociones metacognitivas para su éxito, es decir, de conocimiento y control sobre cómo procesar la información según los recursos, habilidades y experiencias del sujeto. Por su parte, las investigaciones relacionan un mayor rendimiento académico con las intervenciones centradas en esta temática. A su vez, el profesorado toma un papel clave en ello, ya que actúa como modelo de conductas metacognitivas en sus explicaciones docentes. La propuesta educativa consiste en un taller dirigido al tercer ciclo de Primaria. Se compone de actividades curriculares que promueven estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, empleando una metodología variada y apostando por una evaluación formativa y autorreflexiva. Como conclusión, aprender a aprender es una inversión para adaptar a los escolares a una sociedad repleta de información y conocimiento cambiante que exige personas autónomas para gestionar su búsqueda, selección, análisis e integración.

Palabras clave: constructivismo, estrategias de aprendizaje, metacognición y aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

Study techniques are educational resources aimed at developing learning potential, based on a constructivist approach enriched by the insights of classics such as Piaget, Vygotsky, and Ausubel. Furthermore, these techniques serve learning strategies, procedural knowledge enabling organized, intentional, and goal-oriented actions. The latter are not automated as they require metacognitive notions for success, meaning knowledge and control over how to process information based on the individual's resources, skills, and experiences. Research correlates higher academic performance with interventions focused on this theme. Concurrently, educators play a key role as they serve as models for metacognitive behaviors in their teaching explanations. This educational project involves workshops for the upper levels of Elementary Education. These are curricular activities that promote learning strategies and study techniques by using a diverse methodology and advocating for formative and self-reflective assessment. In conclusion, learning how to learn is an investment in adapting students to a society where information and knowledge are constantly changing, demanding autonomous individuals capable of managing the search, selection, analysis, and integration of information.

Key words: constructivism, learning strategies, metacognition and cooperative learning.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza directa de técnicas de estudio es una demanda clara del currículo, sobre la cual no se incide lo suficiente en las aulas, dado que en la actualidad, los alumnos y alumnas reciben una enseñanza escasa en cómo aprender (Rubio y Olivo-Franco, 2020). A su vez, es frecuente que la comunidad docente lamente que sus estudiantes tengan un rendimiento bajo debido a que estos no saben estudiar o qué métodos de trabajo usar (Álvarez y Fernández, 2015). Así, uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación es a la reducción del fracaso escolar (Lora et al., 2009). En él influyen numerosas variables, aunque, Fernández y Barreiro (2020) señalan que entre estos factores se encuentran las costumbres, actitudes, estrategias o técnicas hacia el estudio con las que cuenta cada educando. Uno de los obstáculos del aprendizaje significativo es el desconocimiento de los hábitos y técnicas de estudio por parte de los escolares, pues condiciona la construcción de conocimiento (Enriquez et al., 2015). Su falta de tratamiento acarrea que los estudiantes tiendan a asimilar contenidos por medio de la memorización literal, lo cual puede hacerles derivar en frustración y actitudes negativas hacia el aprendizaje. Según datos de la Subdirección de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023), España se situaba durante el año 2020 en el primer puesto de países de la Unión Europea que forman parte de la OCDE con mayor tasa de alumnado repetidor durante la primera etapa de la Educación Secundaria, con un 8.6%. Del mismo modo, en 2022 la nación española fue el segundo país con mayor abandono educativo temprano, mostrando un porcentaje de 13,9% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Frente a un panorama educativo en el que el alumnado goza de una gran accesibilidad para conocer los contenidos de las diferentes áreas curriculares gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, considero que actualmente es fundamental que la escuela priorice enseñar a sus estudiantes a cómo adquirir aprendizajes duraderos desde los primeros cursos de Educación Primaria. Ello se justifica en el Real Decreto 157/2022, que dentro de los objetivos de etapa, incluye “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio” (p. 7). Elorriaga et al. (1979) alegan que el estudio abre las puertas a que los sujetos integren la realidad que les rodea así como a que perfeccionen sus posibilidades individuales. Del mismo modo, la legislación educativa vigente concreta como competencia clave “aprender a aprender”, agrupada junto a la competencia personal y social.

Gracias a la enseñanza de técnicas de estudio y desde un modelo constructivista, se deja a un lado la tediosa tendencia de intentar recordar el mayor número de datos en el menor tiempo posible para dar paso a que los alumnos adquieran y vayan desarrollando sus propias estrategias de aprendizaje con las que hacer frente al estudio de manera activa,

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

significativa y competente (Álvarez y Fernández, 2015). En definitiva, se trata de aprender a aprender, sin que todo ello suponga necesariamente el haber incrementado el esfuerzo destinado al estudio (Jiménez, 2004). Es por ello que este Trabajo de Fin de Grado pretende ahondar en las cuestiones relativas a la implementación de técnicas de estudio en Educación Primaria, revisando primero la literatura científica publicada al respecto, para después diseñar una propuesta educativa respaldada por referencias bibliográficas. Dicha temática es pertinente para el Grado de Maestro de Educación Primaria dado que todo docente debe conocer las características del desarrollo cognitivo y socioemocional; así como las implicaciones de los procesos de aprendizaje durante la formación escolar de los alumnos para abordar correctamente a nivel evolutivo este tema. A su vez, la enseñanza de técnicas de estudio responde a la labor tutorial del maestro, que orienta a los educandos en términos de autorregulación, planificación y autonomía para el resto de su trayectoria académica. Es competencia de las autoridades docentes el dotar al alumnado de técnicas de estudio, dado que actuarán como herramientas que les permitirán economizar tiempo, esfuerzo y recursos para alcanzar resultados significativos en su aprendizaje (Delgado y Ruiz, 2021). Por tanto, la función de la escuela ya no se limita a enseñar aquello que no saben, sino lo necesario para aprender a aprender (Bedolla, 2018). Todo ello sin dejar de lado factores sociales como la globalización o el desarrollo tecnológico, que interfieren sustancialmente en la forma en que los niños y niñas interactúan e incorporan nueva información. El foco en investigar sobre las técnicas de estudio reside en la necesidad del estudiante de estar preparado para una sociedad de tipo cambiante donde las habilidades y estrategias de autonomía y autorregulación resultan indispensables (Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Una de las corrientes educativas actuales basadas en el constructivismo es la pedagogía de las competencias, la cual apuesta por un aprendizaje interdisciplinar y contextualizado, basado en la realización de proyectos, saberes procedimentales, dinámicas activas y cooperativas, entre otras, para la construcción y comprensión de conceptos en el afrontamiento de situaciones reales (Lucchese y Barros, 2006). Para Saviani (2013), la pedagogía de las competencias se posiciona como otra cara de la “pedagogía de aprender a aprender”, que tiene como propósito inculcar en los educandos una serie de comportamientos flexibles para adaptarse a una sociedad cuyas condiciones no garantizan cubrir sus necesidades. No obstante, para que puedan darse las acciones anteriores, en ocasiones es necesario impartir un mínimo de contenidos que sirvan como base para construir aprendizaje y avanzar. Por tanto, estos últimos deben integrarse a los conocimientos previos de una manera efectiva, estableciendo una estrecha relación entre el proceso de aprendizaje y la enseñanza del estudio (Álvarez y Fernández, 2015). Es en dicha

manera en la que este trabajo pone el foco, es decir, en las técnicas de estudio. La fundamentación teórica en la que se formula el tema de este trabajo se sitúa dentro del enfoque de la psicología cognitivista, concretamente dentro del paradigma constructivista. Por ello, se hace un breve repaso sobre sus principales teorías de aprendizaje, sus autores y aportaciones. Dado que el enfoque constructivista apuesta por el aprendizaje de estrategias frente al aprendizaje de contenidos (Álvarez y Bisquerra, 2018), se incide en aclarar la conceptualización de este término y su relación con el de técnicas de estudio, así como con otros afines. También se exponen los hallazgos extraídos de las investigaciones en este campo, así como las pautas y recomendaciones de su enseñanza. Seguidamente, se presenta una propuesta educativa con estrategias didácticas validadas pedagógicamente para lograr aprendizajes comprensivos lo más imperecederos posibles, convirtiendo el aula en un espacio en el que de manera transversal los educandos sean estimulados para poner en práctica diversas técnicas de estudio. Después, en la reflexión crítica, se recoge el grado de alcance de los objetivos tanto generales como específicos que se han propuesto en el trabajo, así como la vinculación de las competencias del grado. Para completar la reflexión crítica también se reúnen las limitaciones y propuestas de mejora del TFG, cerrando con una conclusión que sintetiza las ideas más relevantes y reflexivas recogidas en el escrito.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- A. Sintetizar e integrar los contenidos del Grado que determinan las Competencias.
- B. Aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- C. Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético) y científico (documentado y con rigor terminológico).
- D. Elaborar un trabajo formalmente acorde con un nivel universitario de fin de carrera.
- E. Desarrollar técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita.
- F. Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) propias del ámbito profesional.

2.2. Objetivos específicos

- a) Revisar la literatura científica sobre las técnicas de estudio.
- b) Conocer los beneficios resultantes de la enseñanza de técnicas de estudio en investigaciones previas.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

- c) Diseñar actividades para la didáctica de técnicas de estudio en Educación Primaria de acuerdo con las teorías de aprendizaje.
- d) Elaborar materiales didácticos propios basados en fundamentos metodológicos rigurosos relacionados con las técnicas de estudio.
- e) Diseñar instrumentos de evaluación para valorar los resultados del taller.
- f) Extraer conclusiones reflexivas, críticas y evidenciadas con respecto a la necesidad de implementar propuestas educativas sobre técnicas de estudio en el contexto sociocultural actual de la escuela.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 . Paradigma constructivista

3.1.1. Antecedentes

La psicología, a lo largo de su historia, ha entendido el aprendizaje por medio de dos grandes enfoques: el conductismo y el cognitismo. El principal postulado del primer enfoque defiende que la conducta humana se resume en captar estímulos y efectuar respuestas (Ferrerías, 2008). No obstante, Pérez y Beltrán (2014) narran que ya en la década de los sesenta las teorías conductistas de aprendizaje de Thorndike y Skinner perdían validez para fundamentar determinados tipos de aprendizaje, cambiando el esquema de estímulo-respuesta por el de una orientación cognitiva centrada en el procesamiento de la información y en las interacciones entre el estudiante y la instrucción. Por tanto, el estudiante pasa de tener un papel pasivo, en el que solamente replicaba, a adquirir conocimiento y construir significado (Bazán y Aparicio, 2001; Beltrán, 2010). Paralelamente, Álvarez y Bisquerra (2018) narran que en esta misma época cobra relevancia otra escuela psicológica, la humanista, realzando aspectos como el sentido de la vida, la autoestima, las relaciones entre profesor y alumno... Por su parte, la psicología cognitiva entiende el aprendizaje como una serie de actos internos al individuo que le permiten dotar de significado a la reciente información adquirida. Por tanto, el educando pasa a tomar un rol activo al realizar un tratamiento de la información que recibe en el proceso de aprendizaje, relacionándolo con sus conocimientos anteriores. Una de las primeras teorías de este paradigma fue la del Procesamiento de la Información (Rubio y Olivo-Franco, 2020). Esta teoría es una de las tesis centrales de la psicología cognitiva, que considera el aprendizaje como un proceso por el cual el individuo percibe estímulos del entorno, los codifica y los transforma en información distinta a la que fue procesada en un primer momento para almacenarla y recuperarla en la memoria (Prados et al., 2019). Por

tanto, se hace una analogía de los sistemas de memoria de la mente humana con el software de un ordenador. No obstante, entre las limitaciones de esta perspectiva teórica estaba la falta de consideración de variables relativas al desarrollo socio-emocional de los seres humanos, a las cuales da respuesta el otro gran paradigma en educación: el constructivismo (Ferrerías, 2008).

3.1.2. Definición de constructivismo

El constructivismo es un término amplio empleado por filósofos, psicólogos y educadores para enfatizar en el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y en la dotación de sentido a la información (Woolfolk, 2014). Dicho término no es un modelo de educación ni una sola teoría, sino que hace referencia a una aproximación epistemológica sobre la construcción de conocimiento, en la cual la función de la cognición no es tanto reflejar la realidad objetiva a conocer, sino organizar las vivencias del individuo (Castejón et al., 2011b). Otro principio básico del constructivismo es la concepción holística del aprendizaje, por la que el todo es mayor que la suma de partes (Álvarez y Bisquerra, 2018). Klinger y Vadillo (2000) diferencian dos posturas básicas dentro del paradigma; el constructivismo biológico o individual de la mano de Piaget, centrado en la interpretación y regulación del conocimiento interno del aprendiz; y el constructivismo social apoyado por Vygotsky, encargado de examinar cómo impactan en el desarrollo las interacciones e instituciones sociales. Desde esta perspectiva, la instrucción no se entiende como una mera transmisión de conocimientos, sino como orientación y guía hacia el aprendiz por medio de tareas realistas y contextualizadas (Castejón et al., 2011b).

3.1.3. Principales teorías y autores

Dentro del paradigma constructivista Castejón y colaboradores (2011b) identifican tres grandes teorías dentro del estudio del desarrollo y el proceso de enseñanza aprendizaje: la teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la teoría sociocultural del desarrollo formulada por Vygotsky .

- *Teoría epistemológica genética de Piaget*

Piaget (1896-1980) entiende el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios en los cuales el sujeto va presentando diferentes estructuras psicológicas para interpretar, relacionarse y adaptarse a su medio. Son los denominados esquemas que distinguen cada etapa. Estos determinan el conocimiento que podrá construir el aprendiz en cada fase evolutiva (Prados et al., 2019).

Tabla 1.

Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (elaborada a partir de Klinger y Vadillo, 2000)

Etapas	Sensoriomotora	Preoperacional	Operaciones concretas	Operaciones formales
<i>Edad</i>	<i>0-2 años</i>	<i>2-7 años</i>	<i>7-10/11 años</i>	<i>Adolescencia-adulthood</i>
Cambios en el desarrollo	Percepciones propias Permanencia de objeto	Función y juego simbólico Egocentrismo Irreversibilidad de procesos	Manipulación de símbolos en objetos concretos para realizar operaciones Conservación Descentralización	Manejo hipotético Lógica proposicional Operaciones basadas en representaciones.

Para Piaget el aprendizaje es una construcción personal del sujeto, por lo que a medida que los niños crecen, su pensamiento se organiza y adapta cada vez de manera más compleja, y se relaciona menos con hechos concretos (Beltrán, 2010; Woolfolk, 2014). Del mismo modo, Piaget expone dos mecanismos de aprendizaje: la asimilación y la acomodación. El primero hace referencia a la interpretación de información según sus estructuras previas de conocimiento. El segundo mecanismo implica una inadecuación de los esquemas que ya poseía el sujeto, que conlleva su modificación para lograr el equilibrio en el sistema de esquemas (Raynaudo y Peralta, 2017). Por tanto, los conocimientos previos se reorganizan gracias a una construcción dinámica para interactuar con el objeto de conocimiento. El contraste entre las percepciones de la situación y las características situacionales (conocido como conflicto cognitivo), permiten que nuestros esquemas se expandan (Prados et al., 2019). Por tanto, Piaget resume el desarrollo evolutivo como el resultado del desequilibrio y la tendencia del ser humano a restablecer el equilibrio por medio de la asimilación de nuevos conocimientos (Klinger y Vadillo, 2000). Esta teoría preserva validez en la actualidad para algunos aspectos, aunque otros (como la organización neta del desarrollo por etapas) se contradicen con investigaciones recientes sobre el desarrollo cognitivo (Álvarez y Bisquerra, 2018).

- *Teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel*

Ausubel describe el aprendizaje verbal significativo como aquel que sucede cuando el contenido a aprender se vincula sustancialmente y de manera no arbitraria con los conocimientos previos almacenados en las estructuras cognitivas de los alumnos, de modo que estos doten de significado a la información asimilada. Implica entonces el aprendizaje como la adquisición de conjuntos organizados de conocimientos (Castejón et al., 2011a). Como condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo se enumeran las siguientes. Los nuevos materiales a aprender deben ser potencialmente significativos, es

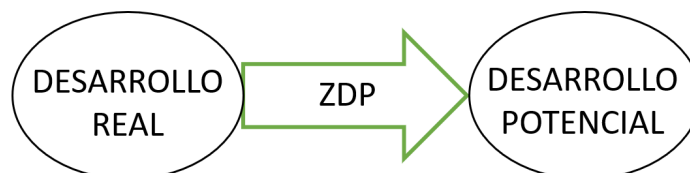
decir que tengan coherencia interna y posibiliten conexiones con un sentido lógico según el significado previo atribuido del sujeto (Ausubel, 1976). Además, el aprendiz debería presentar en su estructura cognoscitiva previa ideas relacionables con el nuevo conocimiento (Castejón et al., 2011a). Finalmente, es fundamental la presencia de disposición hacia el aprendizaje, es decir, ganas y motivación por aprender (Barbero, 2018). Opuestamente al aprendizaje significativo se encuentra el aprendizaje mecánico, cuyas relaciones son repetitivas y carentes de lógica (Ausubel, 1976; Ferreras, 2008). La teoría del aprendizaje verbal significativo expone que los métodos de enseñanza deben ser expositivos y deductivos; caracterizados por presentar las ideas básicas de un tema antes que las específicas, el empleo de definiciones claras, el uso de material tanto verbal como iconográfico (gráficas, imágenes, dibujos) y la necesidad de reformular la nueva información de manera personal por parte de los estudiantes (Prados et al., 2019). Para ello, son útiles organizadores previos y analogías, cuya función principal es llenar el vacío entre el punto de partida conceptual del alumnado y aquello que necesita integrar, actuando como andamiaje ideacional para su retención (Álvarez y Bisquerra, 2018; Díaz y Hernández, 2002). Ausubel (1976) establece que para que en la enseñanza se reciba aprendizaje significativo, primeramente la exposición debe incluir una introducción que actúe como organizador previo de la información venidera. Después, es momento de activar los conocimientos previos vinculados a los contenidos y situar la información de aprendizaje en un contexto significativo. Todo ello sin olvidar explicitar las relaciones entre los contenidos anteriores y nuevos por medio de mapas conceptuales, redes semánticas o resúmenes; y mantener activo al alumnado (Díaz y Hernández, 2002).

- *Teoría sociocultural de Vygotsky*

La teoría de Vygotsky (1898-1934) plantea que el aprendizaje y el desarrollo del sujeto viene condicionado por la interacción social y herramientas culturales, puesto que defiende la necesidad de pertenencia a un grupo para construir significado (Gómez, 2017; Woolfolk, 2014). Woolfolk (2014) comenta que el autor “destaca el papel de diálogos cooperativos en el desarrollo entre niños y los miembros más conocedores de la sociedad” (p. 55). Para este intelectual, los procesos psicológicos superiores como el aprendizaje se construyen en cooperación durante vivencias e interacciones compartidas entre el aprendiz y otras personas en su entorno social (Solano, 2015). Como punto clave, formula el término “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) para referirse a la diferencia entre las habilidades o conocimientos que el aprendiz es capaz de aplicar con independencia (zona de desarrollo real) y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros (nivel de desarrollo potencial), ya sea gracias a un experto o a un igual (Álvarez y del Río, 1990; Beltrán, 2010).

Figura 1.

Definición gráfica de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (elaborado a partir de Gómez y Covarrubias, 2020)



Por tanto, la ZDP se posiciona como un puente entre la cognición y la cultura (Woolfolk, 2014). La capacidad de aprendizaje depende tanto de la mediación social en la construcción de procesos mentales superiores como de la mediación instrumental, entendida como las representaciones que ayudan a construir procesos mentales superiores, por ejemplo: el lenguaje, el cálculo, materiales curriculares, etc. (Álvarez y Bisquerra, 2018). Además, la teoría vygotskiana implica aprendizaje por medio de la imitación y la colaboración, ya que ambas son formas de aprendizaje cultural. También sugiere un aprendizaje asistido, es decir ofrecer apoyos estratégicos y graduales en etapas iniciales del aprendizaje, que irán aminorando a medida que se adquiere competencia en la tarea y dotando de mayor responsabilidad al alumno (Mota y Villalobos, 2007; Woolfolk, 2014). Entre las metodologías de enseñanza que retoman la teoría Vygotskiana, ya que ofrecen este andamiaje y ponen en el centro del aprendizaje al estudiante, encontramos el aprendizaje cooperativo. (Ferreiro, 2007; Woolfolk, 2014). Con él, los escolares trabajan en equipos de cuatro o cinco personas para lograr resultados óptimos en las tareas de aprendizaje de todos los integrantes (Gavilán y Alario, 2012). Concretamente, Johnson y colaboradores (1999) establecen cinco elementos que caracterizan al aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva, la cual compromete a los miembros del grupo a esforzarse para tener éxito.
- Responsabilidad grupal e individual por parte de cada miembro con respecto a lo que le corresponde hacer.
- Interacción estimuladora, cara a cara preferiblemente, para compartir recursos que animen y faciliten el éxito.
- Técnicas interpersonales y de equipo; tales como dirigir, crear un clima de confianza, resolución de conflictos o toma de decisiones.
- Evaluación grupal con el objetivo de analizar/valorar el grado de alcance de una meta y decidir qué conductas mantener o modificar.

Además, se destaca que el aprendizaje cooperativo funciona a su vez como recurso para una interacción no superficial entre alumnos pertenecientes a distintas etnias (Slavin, 1999).

Del mismo modo, para Klinger y Vadillo (2000), una acción concreta que pone de manifiesto el factor social del aprendizaje es la tutoría entre pares, pues los compañeros intercambian conocimientos mientras realizan funciones mediadoras uno a otro, invirtiendo los papeles. La tutoría entre iguales, también denominada “peer tutoring” en el mundo anglosajón, se trata de un método de aprendizaje cooperativo por el cual se organizan parejas en las que se adopta el rol de tutor y tutorado para lograr un objetivo común previamente conocido y compartido, por ejemplo, el dominio de una competencia curricular (Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales de la Universidad Autónoma de Barcelona [GRAI], 2007).

3.1.4. Nuevas corrientes

Entre los representantes contemporáneos del constructivismo se incluyen a Von Glasferld (1917-2010) y Von Foerster (1911-2002), principales teóricos del constructivismo radical (Agudelo y Estrada, 2012; Klinger y Vadillo, 2000). Esta corriente defiende la inexistencia de la realidad o verdad en el mundo, por lo que únicamente existen las percepciones y creencias del individuo, gracias a las cuales construye conocimiento sobre sus experiencias (Woolfolk, 2014). Por tanto, este autor narra un nuevo enfoque acerca del problema del conocimiento y el hecho de conocer, donde presuntamente el conocimiento se halla en la psique del sujeto cognoscente (Agudelo y Estrada, 2012). Von Glasersfeld (1988) expone el constructivismo radical “no como representación o descripción de una realidad absoluta, sino [...] como un posible modelo de conocimiento en seres vivos cognitivos, que son capaces en virtud de su propia experiencia de construir un mundo más o menos digno de confianza” (p. 36). En materia de educación, el constructivismo radical apuesta por el aprendizaje por descubrimiento, en contextos sociales y en situaciones complejas, desconfiando de la evaluación empírica y sistemática de la escuela (Anderson et al., 2001). Entre las implicaciones problemáticas que supone que el conocimiento no puede ser juzgado como verdadero o erróneo están la dificultad en mejorar el entendimiento o la transmisión de valores como la honestidad o la justicia (Woolfolk, 2014). Dado que todas las percepciones serían válidas, desde una perspectiva constructivista radical no se debe enseñar como tal a los escolares sino darles la posibilidad de que ellos mismos compongan los conocimientos que les son necesarios (Anderson et al., 2001).

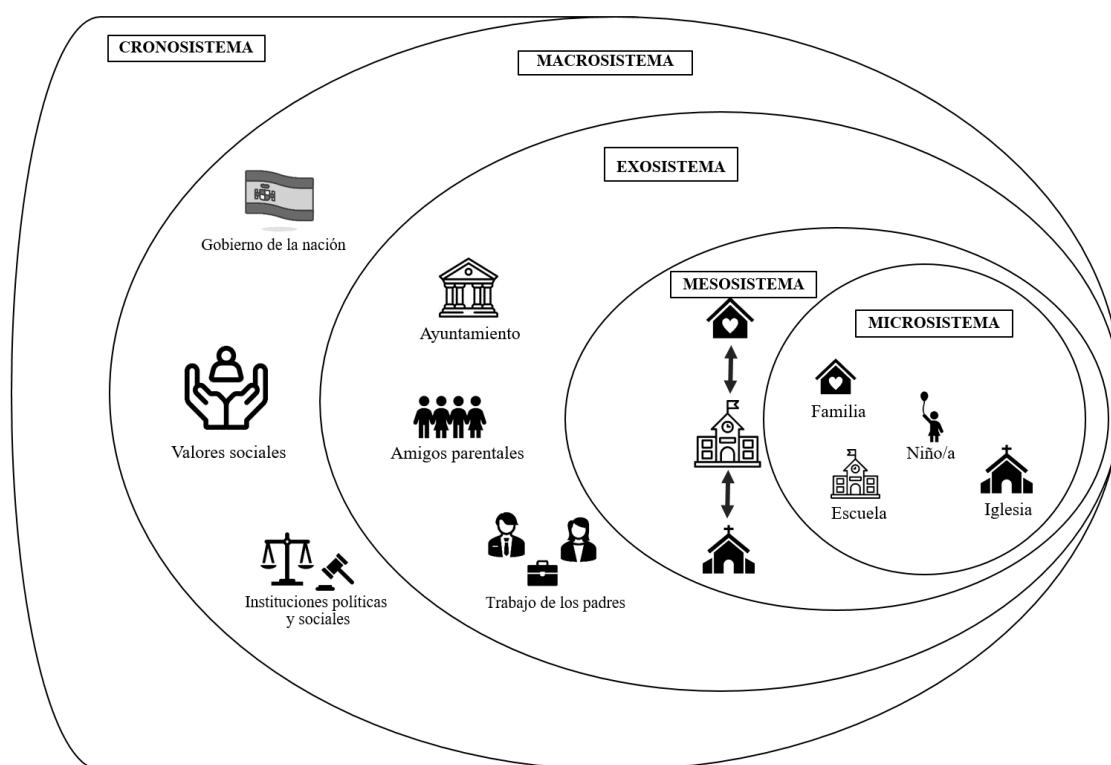
Klinger y Vadillo (2000) expresan que una desventaja del paradigma constructivista en educación es la falta de una postura conjunta que concentre tanto la atención en el individuo como en su entorno, lo que impulsa el nacimiento de nuevas posturas como el Modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1917-2005) en 1999. Este concibe el desarrollo humano basándose en las relaciones entre organismo, ambiente y tiempo, clasificando el contexto en cuatro subsistemas concéntricos que sostienen y guían al sujeto a lo largo de su vida, ver figura 2 (Bhering y Sarkis, 2009). El sistema más interno es el microsistema, siendo el nivel

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

ambiental más inmediato que contiene al niño y en el que se efectúan interacciones y actividades diarias, tales como el microsistema familiar o el escolar (Bhering y Sarkis, 2009). Por otro lado, el mesosistema es el entorno que conecta dos o más microsistemas, por ejemplo los procesos y relaciones entre familia y escuela (de Carvalho-Barreto, 2016). Este último no debe confundirse con el exosistema, dado que el individuo en desarrollo no pertenece a este subsistema aunque los sucesos que ocurren en él le afectan indirectamente (Bhering y Sarkis, 2009; de Carvalho-Barreto, 2016). Una estructura ambiental más amplia es el macrosistema, el cual reúne los patrones que comparten los conjuntos anteriores en términos de creencias culturales, valores o estilo de vida, entre otros (Collodel et al., 2013) Finalmente, la dimensión temporal que recoge la importancia de eventos, cambios y experiencias pasadas en el desarrollo recibe el nombre de cronosistema (Carvalho-Barreto, 2016; Collodel et al., 2013).

Figura 2.

Diagrama esquemático e ilustrativo de niveles ambientales basado en la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner. Elaborado a partir de Collodel et al. (2013).



Las posturas ecológicas clásicas dejan de lado la visión del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, puesto que pertenecen a un paradigma sistémico (Klinger y Vadillo, 2000). No obstante, la integración constructivista-sistémica da lugar al enfoque conocido como neoconstructivismo (Sánchez-Mendioroz, 2016). Dicho término ha sido empleado por autores constructivistas junto a otros como “postconstructivismo”, para distinguir sus

posiciones (de Miranda, 2000). Saviani (2013) vincula el neoconstructivismo con la “pedagogía de las competencias”, priorizando y adecuando la enseñanza al desarrollo de habilidades y competencias (Sarrugue y Francieli, 2022).

Por otra parte, actualmente no puede obviarse la influencia de las TIC en la concepción de nuevos modelos constructivistas. El denominado constructivismo tecno-educativo cuenta en nuestro país con defensores como Beltrán, Martín y Pérez (2003), los cuales proponen el modelo pedagógico CAIT, cuyo objetivo principal (tal y como recoge su acrónimo) es promover un aprendizaje constructivo, autorregulado, interactivo y tecnológico frente a concepciones repetitivas (Castillo y Jiménez, 2019). Este modelo es de corte constructivista e interactivo, ya que es el propio sujeto el que procesa de manera personal y adecuada el conocimiento en función del contexto y sus necesidades (Barbero, 2018). Para ello, tiene en cuenta el establecimiento de comunidades de aprendizaje gracias a las cuales compartirán y negociarán significados para las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Barbero, 2019). En este modelo la tecnología es considerada una herramienta cognitiva con la que transformar la información curricular en conocimiento (Bobkina y Vargo, 2009). Por tanto, esta metodología no apuesta por “aprender de la tecnología” sino por “aprender con la tecnología”, la cual es una aliada tanto para aprender significativamente como para aprender a aprender (Real, 2006). Finalmente, es fundamental que los estudiantes impliquen su conciencia en el proceso de aprendizaje, a fin de que ellos mismos marquen su ritmo una vez vayan desarrollando habilidades de selección, organización e interpretación de la información recogida en internet (Barbero, 2018; Barbero, 2019). Por tal razón, el docente en el modelo CAIT es un mediador en el aprendizaje, que primero plantea las tareas y expone los contenidos para estimular y ayudar a su alumnado (Bobkina y Vargo, 2009). A pesar de ser un modelo abierto y flexible, se recomienda que la instrucción siga los siguientes pasos, entendidos como procesos en la secuencia de aprendizaje (Bobkina y Vargo, 2009; Castillo y Jiménez, 2019):

- Sensibilización: preparación para el aprendizaje.
- Planificación: diseño de las tareas.
- Elaboración: análisis y organización de la información para buscar respuestas.
- Personalización: desarrollo de creatividad y pensamiento crítico.
- Aplicación: transferencia de conocimientos.
- Evaluación: heteroevaluación y autoevaluación.

En definitiva, la metodología CAIT conlleva que el alumnado desempeñe una participación activa, desarrolle estrategias oportunas, aplique conocimientos y se evalúe asimismo (Bobkina y Vargo, 2009). Ello permite que cada uno manifieste sus potencialidades, ajustándose a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje que rige la legislación educativa vigente en España (Barbero, 2019; Real Decreto 157/2022).

3.2. Revisión del concepto de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje

Aproximarse conceptualmente al término de técnicas de estudio no puede entenderse de manera aislada. Para lograr una rigurosa aproximación conceptual al estado de la cuestión, es necesario presentar y describir conjuntamente una diversidad de términos estrechamente interrelacionados con el anterior, dado que son habituales las confusiones terminológicas (Corea, 2001). Entre ellos encontramos estudiar, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, métodos y hábitos de estudio. Por tanto, es fundamental discernir los matices que aportan cada una de estas expresiones para vislumbrar cómo conectan entre sí en el complejo proceso del aprendizaje. Acto seguido, se profundiza sobre el concepto de metacognición como variable psicológica clave en el proceso de aprender a aprender y para diferenciar terminológicamente a las estrategias de las técnicas. Por último, se da paso a la clasificación de estrategias de aprendizaje y a la descripción de las técnicas de estudio más frecuentes en la producción científica.

3.2.1. Definición de técnicas de estudio y términos relacionados

Beltrán (2010) define las **técnicas de estudio** como “actividades específicas, más ligadas a la materia y siempre orientadas al servicio de una a varias estrategias” (p. 54). Para Jaén y Álvarez-García (2022) las técnicas de estudio son instrumentos educativos que posibilitan a los estudiantes desarrollar su mayor potencial durante el período formativo, por lo que su estudio se produce de manera independiente gracias a la previa guía del docente. En suma, dichas técnicas son un agregado de procederes, instrumentos y recursos que se inclinan a medrar el proceso de aprendizaje; teniendo como base el aprender a estudiar (Elorriaga et al., 1979). Algunos ejemplos concretos de técnicas de estudio son el subrayado, el resumen, el esquema, los mapas conceptuales o las reglas mnemotécnicas, entre otros (Cherrail y Pelarda, 1986; Enriquez, 2015; Gargallo, 2000; Salas, 2012). Por tanto, para un mayor entendimiento de este concepto urge la necesidad de aclarar otros tales como “estudiar” o “estrategias de aprendizaje”.

La Real Academia de la Lengua Española (2014) recoge el vocablo “**estudiar**” en su diccionario como “ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo”. A grandes rasgos, se diferencian dos tipos de estudio: (1) el estudio cultural, de tipo teórico-conceptual e intelectual adquirido por cultura y muy empleado en la escuela, y (2) el estudio vital, obtenido por la experiencia y de carácter concreto y práctico para satisfacer el deseo de saber (Elorriaga et al., 1979). El estudio es una actividad individual, interna del sujeto, cuya responsabilidad y control recaen sobre el estudiante para beneficiar su proceso de formación (Vent-Muñoz y Carbo-Ramírez, 2017). De la Torre (1979) destaca que es importante combatir la concepción errónea por parte de muchos escolares de que el estudio se limita a

asimilar textos escritos o libros, dado que este verdaderamente supone la observación, investigación y actuación del ser humano sobre su entorno vital. En esta misma línea, García y García (2007) insisten en que saber estudiar supone procesar de forma adecuada el material informativo, sabiendo buscar, adquirir, usar y compartir la información para elaborar conocimiento mientras se hace una valoración personal y crítica y se aceptan con tolerancia otras opiniones. En definitiva, estudiar es aprender a pensar con lógica de manera premeditada para (a) plantear preguntas y problemas vitales de manera clara y concisa, (b) recibir y evaluar información para procesarla y entenderla por medio de la consulta de materiales y el empleo de diferentes y adecuados procedimientos, (c) formular conclusiones o soluciones según criterios o estándares destacados y (d) relacionar lo que uno aprende con otras materias (Elorriaga et al., 1979; Paul y Elder, 2003). Ello acarrea el despliegue de estrategias y técnicas para construir conocimiento y desarrollar competencias (Bedolla, 2018).

Por otro lado, Gargallo et al. (2009) entienden las **estrategias de aprendizaje** como un conjunto organizado, voluntario e intencional que permite al aprendiz alcanzar eficazmente su objetivo de aprendizaje en un determinado contexto social. Dicho conjunto no es estático, pues sufre modificaciones dependiendo de los objetivos requeridos y el estado de la situación contextual (Ortiz et al., 2007). En otras palabras, son operaciones que poseen un plan de acción mental para mejorar el aprendizaje (Beltrán, 2010). Para Pérez y Beltrán (2014) las estrategias de aprendizaje son una clase de conocimiento procedimental o reglas que orientan la toma de decisiones de un proceso específico, por ejemplo, para comprender un texto o resolver problemas. Woolfolk (2014) coincide en definir las como un conocimiento de tipo procedimental que responde a saber cómo gestionar las tareas de aprendizaje. Por ello, Ortiz y colaboradores (2007) las denominan una habilidad de orden superior por ser considerada una “habilidad de habilidades” al coordinar diferentes técnicas o destrezas. Estas operaciones mentales permiten llevar a cabo un procesamiento, organización, retención y recuperación de la información a aprender, siendo todo ello planificado, controlado y valorado según la orientación a la meta y las exigencias de la tarea (Beltrán, 2010; Bueno y Pérez, 2008). Las funciones de las estrategias de aprendizaje son promover y condicionar un aprendizaje autónomo y significativo; previniendo, optimizando y recuperando el rendimiento escolar (Beltrán, 1995). El aprendizaje autónomo se desarrolla cuando se le dota a la persona de un conjunto de procesos, habilidades y técnicas adecuadas y flexibles que han sido interiorizadas y hechas a su estilo (Álvarez y Fernández, 2015). Como ejemplos comúnmente mencionados de estrategias de aprendizaje están la planificación, la formulación de cuestiones, el control, la comprobación, la revisión, la autoevaluación, la selección de información, organización de la misma o repetición del

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

material de estudio, etc. (Álvarez y Bisquerra, 2018; Nisbet y Shucksmith, 1987; Schunk, 2012). Por tanto, la enseñanza de estrategias son recomendaciones de uso de un concepto, procedimiento o actitud en función del cuándo, dónde, cómo y por qué (Beltrán, 2010; Bueno y Pérez, 2008). El constructo de estrategias de aprendizaje es enormemente complejo, el cual deriva en los mecanismos cognitivos y metacognitivos que ponen en marcha los escolares al aprender, implicándoles activamente en sus mecanismos de pensamiento desde una perspectiva constructivista del aprendizaje (Valle et al., 1999). Gracias a este concepto, cobra más importancia las acciones del escolar que las del docente, dado que implica el empleo selectivo de una variedad de recursos y capacidades que posee la persona que aprende (Ortiz et al., 2007). A modo de síntesis, la tabla 2 recoge algunas conceptualizaciones encontradas en la literatura especializada que reúne los puntos comunes a la hora de definir las estrategias de aprendizaje,

Tabla 2.

Conceptualizaciones de las estrategias de aprendizaje (elaboración propia)

Autores	Conceptualizaciones
Weinstein y Mayer (1983)	Comportamientos y pensamientos en los que se involucra un alumno y que pretenden influir en su proceso de codificación, teniendo entre sus objetivos afectar tanto a su estado afectivo-motivacional como a la forma en que éste selecciona, adquiere, organiza o integra nuevo conocimiento.
Nisbet y Shucksmith (1987)	Procesos ejecutivos de base a la realización de tareas intelectuales que el sujeto emplea para aprender de forma significativa mediante la elección, coordinación y puesta en marcha de habilidades mentales.
Monereo y colaboradores (1995)	Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Valle y colaboradores (1999)	Secuencia de operaciones, actividades o planes encaminados al logro de metas de aprendizaje, con carácter intencional y consciente, dado que está involucrado el proceso de toma de decisiones por parte del sujeto.
Gargallo y colaboradores (2007)	Las estrategias de aprendizaje son un conjunto complejo de elementos motivacionales, cognitivos, metacognitivos y conductuales organizados de manera consciente e intencional que permiten al aprendiz alcanzar un objetivo de aprendizaje eficazmente en un contexto social dado.
Lastre-M. y de la Rosa (2016)	Son una herramienta por la cual el estudiante facilita su aprendizaje gracias a la aplicación de una serie de técnicas y habilidades que efectúa atendiendo a sus necesidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr unos objetivos en función de la naturaleza de las áreas y cursos.

Por otra parte, los **hábitos de estudio** son conductas que los escolares ejecutan regularmente para controlar el estudio y en diferentes contextos, ya sea en el colegio, el hogar o la biblioteca (Delgado y Ruiz, 2021). Cualquier hábito es de naturaleza adquirida, es decir, se aprende gracias a la repetición de determinadas actuaciones bajo unas condiciones similares (Enriquez et al., 2015). Por tanto, los hábitos de estudio son actitudes cotidianas cuyo objetivo es la promoción y perfeccionamiento del rendimiento académico, dado que ha sido comprobado en investigaciones que este se relaciona más con los hábitos de estudio que con otras variables como la inteligencia o el ambiente socio-familiar (Bedolla, 2018; de Salvador, 1985). Álvarez y Fernández (2015) agrupan en cuatro grandes aspectos las habilidades conductuales que condicionan el asentamiento de estos hábitos.

1. *Planificación y distribución del tiempo de estudio*: objetivos, etapas, plan a desarrollar y evaluación de éste tanto en el contexto escolar como en el familiar.
2. *Condiciones personales*: de tipo físico como el descanso, la alimentación o el consumo; y de tipo psicológico (estabilidad emocional).
3. *Condiciones ambientales*: elección de un lugar de estudio apropiado, ventilado, iluminado, a buena temperatura y con ausencia de ruidos.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

4. *Concentración y autocontrol* indispensables en los momentos de formación y trabajo personal.

Hábitos y técnicas de estudio son interdependientes, por lo que resulta crucial la selección de convenientes técnicas a la hora de crear dichos hábitos (Delgado y Ruiz, 2021).

Por su parte, un **método de estudio** es un conjunto sistemático en mayor o menor medida de pautas que se pone en marcha durante la acción de estudiar y que se especifica en técnicas concretas (Capdevila y Bellmunt, 2016). Por tanto, es un procedimiento que ordena varias acciones para lograr una meta (Bedolla, 2018). Otros autores como Álvarez y Fernández (2015) entienden que desde un enfoque conductista se habla de métodos de estudio, y desde otro cognitivo se habla de estrategias de aprendizaje para hacer referencia frecuentemente a lo mismo. Estos son algunos ejemplos concretos de métodos de estudio con sus correspondientes pasos:

- Método EPL2R. Fue elaborado por Francis P, Robinson a mediados del siglo XX, el cual consta de cinco pasos que dan nombre a sus siglas: exploración con una prelectura del tema, preguntas como objetivo del estudio, integral del texto, respuesta a las cuestiones formuladas y revisión rápida del tema (Álvarez et al., 1988; Hernández y García, 1991).
- Método REAP de Eanet y Manzo (1976). Los autores marcan cuatro fases:
 1. Leer para descubrir el mensaje (*read*)
 2. Codificar la idea original a su propio lenguaje (*encode*)
 3. Resumir (*annotate*) por escrito las ideas del autor y sus posibles críticas
 4. Reflexionar (*ponder*) sobre las anotaciones y discutir las con otros.

En síntesis, este método pretende que los alumnos traduzcan las ideas del autor, una vez han comprendido el texto (Hernández y García, 1991).

- Método L2SER. Sus pasos son doble lectura, subrayado, estudio y repaso. Primero, se realiza una lectura para localizar la idea global (lectura superficial), para después efectuar otra que halle las ideas principales (lectura atenta y reposada). Después se seleccionan las palabras más importantes mediante el subrayado para hacer un esquema, resumen o mapa conceptual (estudio), y finalmente se repasa todo (Barrena, 2001).

Gracias a estos ejemplos, se aclara que los métodos de estudio pueden estar constituidos por una secuenciación de técnicas concretas (Álvarez y Bisquerra, 2018). No obstante, al igual que con las técnicas, el empleo de métodos de estudio tampoco es eficaz si no se relaciona con las estrategias de aprendizaje (Álvarez y Fernández, 2015).

Por último, el concepto de **aprender aprender** supone “el conjunto de aptitudes y competencias que facilitan al estudiante el aprendizaje autónomo al resolver correctamente problemas complejos de aprendizaje” (González y Navarro, 2011, p. 536). En otras palabras, aprender a aprender es aprender estrategias de aprendizaje para manejar la información e implica aprender de manera autorregulada durante toda la vida (Gargallo, 2000; Gargallo, 2012). Ello lleva al proceso de aprendizaje a un plano consciente para tomar el control en el orquestado del mismo, por lo que resulta imprescindible hablar de metacognición (Nisbet y Shucksmith, 1984).

3.2.2. La metacognición

La metacognición se refiere a la conciencia, conocimiento y control de la cognición (Pintrich et al., 1991). Otros autores también incluyen las actividades mentales de tipo afectivo y psicomotor en dicha conciencia mental que regula el propio pensamiento (Klinger y Vadillo, 2000). La metacognición aplicada al área específica del aprendizaje se denomina meta-aprendizaje, es decir, al aprendizaje sobre el aprendizaje, también conocido como el ya célebre “aprender a aprender” (Álvarez y Bisquerra, 2018).

Por su parte, la bibliografía especializada señala tres dimensiones principales que presenta la metacognición. Una de ellas es el conocimiento metacognitivo. Se trata del diagnóstico del conocimiento sobre los recursos cognitivos, demandas y estrategias que tiene la propia persona u otras para enfrentarse a una tarea cognitiva (Klinger y Vadillo, 2000). La segunda dimensión son las habilidades metacognitivas, entendidas como conocimiento procedimental para pronosticar, planear, regular y/o evaluar los recursos y estrategias dirigidas a lograr éxito en la resolución o desempeño de un trabajo cognitivo (Klinger y Vadillo, 2000; Woolfolk, 2014). Se destacan tres subprocesos de las habilidades metacognitivas relativas al momento previo, intermedio y posterior a la tarea: la planificación, como anticipación de estrategias, la supervisión (verificación de su uso) y la evaluación para juzgar la eficacia de la estrategia, respectivamente (Morgado et al., 2019). Estas habilidades comienzan a desarrollarse entre los 5-7 años de edad, perfeccionándose durante el resto de la formación escolar, siendo cada vez más capaces de ejercer el control ejecutivo sobre las estrategias, por ejemplo, saber si han entendido una explicación o si serán capaces de recordar los elementos de una lista (Flavell et al., 1995; Woolfolk, 2014). Finalmente, el tercer elemento es la experiencia metacognitiva. Se trata de sensaciones reflexivas a raíz de una experiencia cognitiva o afectiva que hacen al individuo consciente de sus sentimientos, estado fisiológico, etc.; aportando información sobre el curso del proceso de aprendizaje sobre una tarea (Díaz, 2018).

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Por ende, la metacognición describe las nociones que el discente tiene sobre sus propias estrategias de aprendizaje (Álvarez y Bisquerra, 2018). Entre estas se encuentran las estrategias metacognitivas (tal y como se señala más adelante), las cuales posibilitan que los alumnos planifiquen, monitoreen y modifiquen sus procesos cognitivos, lo que supone un aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000). Por tanto, un alumno es autorregulado en el momento en que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje desde un plano conductual, motivacional y metacognitivo (Bueno, 1995). Para Pintrich (2000) el aprendizaje autorregulado se define como un proceso activo y constructivo por el cual los educandos fijan unos objetivos en su aprendizaje, para después controlar, monitorear y regular su comportamiento, motivación y cognición, orientado y condicionado por los aspectos ambientales del contexto y sus objetivos. La autorregulación implica habilidades para controlar el esfuerzo y la atención sobre distractores o tareas poco interesantes, lo que implica compromiso por los objetivos de estudio y por el uso continuado de estrategias de aprendizaje (Pintrich et al., 1991). En relación a la autorregulación del aprendizaje, Bueno (1995) establece los siguientes tres aspectos que definen a los estudiantes autorregulados:

- Uso de estrategias de aprendizaje autorregulado tales como autoevaluación, organización, transformación, planificación de metas, búsqueda de información, revisión del material, búsqueda de apoyo social, etc.
- Compromiso hacia las metas de aprendizaje
- Percepción de autoeficacia en sus acciones.

De hecho, Gargallo (2012) entiende que un aprendiz autorregulado es un aprendiz estratégico, el cual sabe cómo aprende y cuáles son sus posibilidades y limitaciones para regular su aprendizaje a las demandas de la tarea y el ambiente. Por ejemplo, un aprendiz estratégico es consciente de que su memoria a largo plazo no es infinita y que resulta conveniente emplear diferentes técnicas como resúmenes o mapas conceptuales para la integración y recuerdo de la información, así como una planificación del trabajo y una autoevaluación de su desempeño (Gargallo, 2000).

3.2.3. Diferenciación terminológica entre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio

Aplicar estrategias de aprendizaje no se reduce a la mera ejecución mecánica de determinadas habilidades o destrezas, puesto que el uso estratégico de las mismas requiere metaconocimiento (Bazán y Aparicio, 2001), es decir, el aprendiz necesita un análisis reflexivo sobre los procesos y productos del conocimiento y de cómo se labra el aprendizaje (Valle et al., 1999). Lo definitorio de las estrategias de aprendizaje es el papel mediador que realizan entre los procesos y las técnicas, dado que una estrategia arranca para que

prospere un proceso de aprendizaje, utilizando para ello determinadas técnicas de estudio (Beltrán, 2010). Pérez y Beltán (2014) desarrollan de esta manera las diferencias y relación que guardan los procesos, las estrategias y las técnicas. La palabra proceso en el aprendizaje denota la cadena general de operaciones del pensamiento al aprender, tales como la atención o la transferencia. Por otro lado, las técnicas se sitúan como acciones plenamente palmarias y observables como resumir o interrogar. Sin embargo, las estrategias se encuentran en un nivel de conformación intermedio entre los procesos y las técnicas. Para ejemplificar todo ello, en el proceso de comprensión de un texto se pueden emplear diferentes estrategias (como la selección, la organización o la elaboración), las cuales rigen técnicas como el subrayado, los mapas conceptuales o la interrogación, respectivamente. Nisbet y Shucksmith (1987) acentúan que las estrategias de aprendizaje no deben considerarse las “recetas” que aparecen bajo el título de técnicas, métodos o hábitos de estudio mientras que no se tenga en cuenta los procesos asociados involucrados en la incorporación, representación y recuperación del conocimiento.

Para seguir ahondando en la diferenciación de estos conceptos, Pozo y Gómez (2009) exponen la diferencia entre entrenamiento técnico y estratégico. El primero de ellos comienza con la proporción de instrucciones detalladas que secuencian la acción a realizar, para acto seguido ponerla en práctica de manera repetitiva hasta que se automatice. Por otro lado, un entrenamiento estratégico supone que el alumno haga frente a situaciones cada vez más novedosas y abiertas para que vaya asumiendo más decisiones hasta que vaya logrando autonomía y habilidades metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) en el desempeño de sus procedimientos. Por su parte, Prados y colaboradores (2019) señalan que las técnicas de estudio hacen referencia a la rutina de acción que ya ha sido automatizada por el sujeto, pero que al aplicarla en una situación de aprendizaje diferente resulta insuficiente; lo que conduce a la persona a planificar y tomar conciencia de los pasos a seguir para tener éxito en la tarea, es decir, a emplear estrategias de aprendizaje.

Se insiste en que las técnicas se pueden emplear de manera más o menos mecánica, mientras que las estrategias requieren de un carácter intencional y consciente orientadas a un objetivo de aprendizaje (Ortiz et al., 2007). Dicho de otro modo, se da un procesamiento reflexivo y no veloz de la estrategia, que reclama que los estudiantes se autovigilen durante su uso (Woolfolk, 2014). También resulta sustancial destacar que un aprendizaje estratégico supone un uso reflexivo de dichas técnicas y no solo una mera automatización de las mismas (Ortiz et al., 2007). Monereo et al. (1995) enfatizan que el uso reflexivo de los procedimientos utilizados para ejecutar una tarea concreta implica el uso de estrategias de aprendizaje, mientras que la simple comprensión o aplicación de tales procedimientos se

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

aproxima más al aprendizaje de las técnicas de estudio. Para ejemplificar la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje, Schunk (2012) propone una serie de pasos y tareas que el estudiante debe realizar (tabla 3). Por tanto, se concluye que para que una técnica de estudio tenga eficacia en su aplicación, deben haberse puesto en marcha estrategias de aprendizaje. La interiorización de las estrategias de aprendizaje posibilitan que el individuo aprenda significativamente, comprendiendo y controlando su propio aprendizaje (Álvarez y Fernández, 2015). De lo contrario, por una mera respuesta mecánica sin reflexión ni conciencia metacognitiva no se logran aprendizajes significativos, dado que los escolares no se percatan del provecho de cómo procesan y/o manejan la información (Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Tabla 3.

Pasos para construir y aplicar una estrategia de aprendizaje (elaborado a partir de Schunk, 2012)

Pasos	Tarea del estudiante
<i>Análisis</i>	Identificar la meta de la situación de aprendizaje, aspectos relevantes de la tarea, rasgos personales importantes y técnicas útiles.
<i>Plan</i>	"Dada esta tarea _____ a realizar _____ según estos criterios _____ y dadas estas características personales _____, debería utilizar estas técnicas _____"
<i>Implementación</i>	Poner en práctica técnicas para mejorar el aprendizaje y la memoria.
<i>Supervisión</i>	Evaluar el progreso del objetivo para determinar si las tácticas están funcionando.
<i>Modificación</i>	Mantener la estrategia si la evaluación es positiva; modificar el plan si el progreso parece inadecuado.
<i>Conocimiento metacognitivo</i>	Guiar el funcionamiento de los pasos

3.2.4. Clasificación de estrategias de aprendizaje

Al igual que son numerosas las definiciones de estrategias de aprendizaje, también lo son sus clasificaciones (Miñano et al., 2011). Para entender mejor cómo las estrategias de aprendizaje contribuyen a estudiar, a continuación se presentan algunas de las clasificaciones que proponen los expertos en este campo.

Weinstein y Mayer (1986) clasifican las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera:

- Estrategias de ensayo en tareas básicas de aprendizaje: implican selección y memorización de datos para adquirir unidades de información que se transfieran a la memoria operativa.
- Estrategias de ensayo en tareas complejas de aprendizaje: suponen seleccionar y adquirir información prestando atención a lo más importante de una lección. Requiere de actividades como toma de apuntes, copiado y subrayado.
- Estrategias de elaboración en tareas básicas de aprendizaje: construyen asociaciones entre los materiales a aprender tras su codificación.
- Estrategias de elaboración en tareas complejas de aprendizaje: permiten integrar nueva información al conocimiento previo, sirviéndose de técnicas como parafrasear, resumir, responderse preguntas...
- Estrategias organizativas en tareas básicas de aprendizaje: organizan los materiales de manera que se puedan recordar posteriormente. Para ello, son útiles los agrupamientos de ítems, órdenes cronológicas de hechos, grupos de vocabulario por categorías gramaticales, etc.
- Estrategias organizativas en tareas complejas de aprendizaje: sirven a los procesos de selección de información para su transferencia a la memoria operativa y a la construcción de relaciones entre las ideas de tal memoria. Para ello, es útil establecer jerarquías, crear diagramas como esquemas o mapas conceptuales...
- Estrategias de regulación de comprensión: se encargan de comprobar el grado de alcance de las metas de aprendizaje propuestas. Equivalen a lo que otros autores denominan estrategias metacognitivas (Valle et al., 1999), como preguntarse por el grado de alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos.
- Estrategias afectivas y motivacionales: están vinculadas al control del escolar sobre su entorno de aprendizaje en términos de atención, motivación o ansiedad, por ejemplo, reduciendo el número de distractores o estando alerta y relajado.

Por otra parte, Álvarez y Fernández (2015), junto a Álvarez y Bisquerra (2018), destacan los siguientes tipos de estrategias de aprendizaje a trabajar para orientar al individuo:

- Estrategias primarias o cognitivas: centradas en el procesamiento y tratamiento de la información para su adquisición, manejo, almacenamiento, evocación y utilización.
- Estrategias de apoyo: dedicadas a planificar y controlar condiciones ambientales (sitio de estudio, distractores, iluminación, etc.) y personales (como el tiempo de descanso o la conducta alimentaria) para favorecer el proceso de aprendizaje en términos de concentración, autocontrol y autodiagnóstico.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

- Estrategias motivacionales: se focalizan en la motivación para el estudio, tener una imagen positiva de sí mismo (autoconcepto y autoestima), valores para el estudio, el logro de objetivos o el gusto por aprender.
- Estrategias institucionales o sociales: son medidas de los agentes formativos orientadas a cambios favorables en el contexto institucional o social de aprendizaje, tales como programaciones, textos o métodos adecuados.

Otra clasificación es la que ofrecen González et al. (2002), los cuales diferencian cuatro tipos de estrategias de aprendizaje:

- Estrategias de autorregulación: responden a cuatro fases o subestrategias.
 - Planificación: establecimiento de metas de aprendizaje, modificables en función de las condiciones o plan de acción.
 - Supervisión: incluye actividades como mantener la atención mientras se estudia, verificar la comprensión de lo estudiado mediante preguntas o localizar los déficits de las ideas comprendidas durante el estudio, entre otras.
 - Revisión. Algunos ejemplos podrían ser leer de nuevo una porción de texto que no se ha comprendido del todo, emplear una estrategia diferente para asimilar el material. etc.
 - Valoración: facilitan el conocimiento condicional sobre el uso de las distintas estrategias y técnicas empleadas.
- Estrategias cognitivas. Existen cuatro tipos: selección, repetición, elaboración y organización.
- Estrategias motivacionales: orientadas tanto al sostenimiento de compromiso e intenciones del estudio como a la defensa de la imagen y el bienestar personal.
- Estrategias de gestión de recursos: control activo del tiempo, entorno y ayuda de compañeros o profesores.

Por último, Beltran (1995) establece para una mayor simplificación una clasificación integradora de las estrategias de aprendizaje, mezclando los criterios de naturaleza y función, en cuatro grupos:

- Estrategias de apoyo: están al servicio de la sensibilización del estudiante, entendido como el marco afectivo-motivacional del aprendizaje (Valle et al., 1999), para los ámbitos de motivación, actitud y afecto.
 - Entre las estrategias motivacionales están la motivación intrínseca, las atribuciones causales de éxito o fracaso escolar o la orientación a la meta, entre otras.

- Estrategias relacionadas con las actitudes: sentirse aceptado en el clima de aprendizaje, gozar de sentimiento de seguridad y satisfacción personal e implicación en las tareas escolares por su vinculación con intereses personales.
- Estrategias afectivas: control emocional frente a la ansiedad, mejora del autoconcepto y autoestima y desarrollo de responsabilidad en la toma de decisiones.
- Estrategias de procesamiento. Las cuatro principales son:
 - Repetición: sirve para mantener viva la información en la memoria a corto plazo y transferirla a la memoria a largo plazo, aunque resulta insuficiente para lograr el aprendizaje significativo.
 - Selección: supone separar el material relevante del redundante, innecesario o confuso. Tiene a su servicio técnicas como la ojeada, el subrayado, el resumen, el esquema o la extracción de la idea principal.
 - Organización: consiste en relacionar los elementos de la información anteriormente seleccionada por medio de conjuntos y subconjuntos, categorías, etc. Entre las técnicas que le corresponden están la red semántica, mapas conceptuales o la uve heurística. Ello dota de coherencia a la información de la tarea, así como una estructura interna (Miñano et al., 2011).
 - Elaboración: es de las estrategias más poderosas dado que algo se añade a lo que se aprende para insistir en su significado y recuerdo. Como técnicas se destacan la toma de notas o apuntes, las reglas mnemotécnicas, la interrogación elaborativa o las analogías, entre otras.
- Estrategias de personalización: se relacionan con la creatividad, el pensamiento crítico y el transfer.
 - Estrategias críticas como la clarificación del problema, juzgar la credibilidad de fuentes u observaciones...
 - Estrategias creativas como la búsqueda de enfoques originales, compromiso en la tarea frente a inexistencia de soluciones...
 - Transfer: supone la utilización o extrapolación de aprendizajes producidos en unas condiciones a otras situaciones diferentes (Miñano et al., 2011).
- Estrategias metacognitivas: presentan una doble función, conocimiento y control.
 - Función de conocimiento: estrategias para conocer las características relacionadas con la tarea (demandas, esfuerzo o técnica más adecuada), la persona y el ambiente (Miñano et al., 2011).
 - Función de control sobre los anteriores tipos de estrategias: planificación, regulación y evaluación.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

A pesar de la diversidad de categorías de estrategias de aprendizaje, se pueden observar coincidencias en las clasificaciones de los autores (Valle et al., 1999). Por ejemplo, las estrategias de regulación de la comprensión de Weinstein y Mayer (1986) se corresponden con las estrategias de autorregulación de González et al. (2002) y con las metacognitivas de Beltrán (1995). A su vez, dichos autores mencionan en sus clasificaciones la selección, elaboración y organización al desarrollar tipos de estrategias de aprendizaje, entre otras.

3.2.5. Descripción de las principales técnicas de estudio

En esta sección, se detallan las técnicas de estudio que los autores comentan con mayor frecuencia en la literatura científica, las cuales se basan en el uso de recursos textuales en su mayoría. Es imprescindible recalcar que las técnicas de estudio que se describen seguidamente una por una se circunscriben en el ámbito del aprendizaje cognitivo, proceso por el cual la información pasa a través del sujeto cognoscente con funciones específicas como el razonamiento, el procesamiento de la información y la generación de respuestas (Tapia, 2022).

No obstante, cabe destacar la existencia de diversas técnicas empleadas para potenciar otros ámbitos del aprendizaje como el aprendizaje psicomotriz o artístico, los cuales están estrechamente relacionados. Por ejemplo, la Educación Musical contribuye al desarrollo de destrezas psicomotrices gracias a actividades rítmicas con instrumentos o de percusión corporal a partir de diferentes métodos de Pedagogía Musical como el método Dalcroze, el método Martenot o el método Orff (Benítez et al., 2017; Botella, 2006). Igualmente, las técnicas de aprendizaje dramático como la improvisación, el teatro con objetos, la dramatización o el método interpretativo de Stanislavski ayudan a que los sujetos: (a) expresen sentimientos, emociones y mensajes de manera efectiva a un receptor en diferentes situaciones comunicativas por medio del control respiratorio, la voz articulada y el uso oportuno de sonidos; (b) estén sensibilizados con los procesos de atención y concentración para el conocimiento de la realidad; y (c) tomen conciencia colectiva del trabajo, fomentado la cohesión grupal, la participación, la colaboración y el sentido de pertenencia (Grajales-Acevedo y Posada-Silva, 2020; Motos, 2009). Otro punto de encuentro entre la educación psicomotriz y la educación artística es la expresión corporal, que ofrece la posibilidad de explorar el mundo interno para traducir las intenciones de expresión, creación y comunicación en movimientos, haciendo uso de técnicas como la danza creativa, la dramatización, las sombras corporales, la mimica o el psicodrama (Coterón y Sánchez, 2010; Lara-Aparicio et al., 2019; Sánchez y López, 2018).

Las técnicas de estudio a las que se aludía al comienzo de este epígrafe son las siguientes:

- *Lectura comprensiva*

La lectura se posiciona como la estrategia principal de aprendizaje autónomo, ya que no solo permite reproducir información, sino también generar nuevos conocimientos; siendo básica la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje (Álvarez y Bisquerra, 2018). Un lector que lee comprensivamente interpreta matices concretos del texto gracias a completar el significado de estos con información que ya poseía anteriormente, pero que no la ha recogido el texto (Llamazares, 2015). Para ello, Enriquez y colaboradores (2015) establecen dos premisas. En primer lugar, el lector debe fijar el objetivo que quiere lograr leyendo para su aprendizaje. La otra premisa es la realización de dos tipos de lectura: una rápida para familiarizarse con la idea general del texto, y después otra atenta para captar y relacionar las ideas principales y secundarias de este. A su vez, Cherrail y Pelarda (1986) apuntan que para una mayor comprensión lectora, es necesario leer de manera organizada y ajustarse a la velocidad que requiere el texto, cobrando especial relevancia la riqueza léxica del sujeto. Finalmente, la estrategia de activación de conocimientos previos resulta clave para mejorar la comprensión lectora del tema tratado, ya que colabora en que el lector infiera parte del significado de lo que lee por poner en juego su conocimiento del mundo con el conocimiento que aporta el texto. (Llamazares, 2015).

- *Subrayado*

Esta técnica de estudio se define como el trazado de líneas horizontales bajo las palabras clave o frases que transmiten la información que destaca los datos más relevantes, por su alto grado de significación, de un texto leído previamente (Álvarez et al. 1988; Cherrail y Pelarda, 1986; Gil, 2017). Subrayar consiste en evaluar y discriminar porciones del texto en función de su importancia, ayudando al recuerdo de la información destacada (Barrena 2001). La potencialidad de subrayar reside en que implica una participación activa del sujeto al estar alerta y concentrarse en la tarea, lo que facilita el estudio y fija la atención, permitiendo detectar lo indispensable de las ideas fundamentales de cada párrafo después de haber hecho una lectura atenta (Álvarez et al., 1988; Enriquez et al., 2015). Salas (2012) apunta que el subrayado debe usarse junto con una lectura comprensiva durante la segunda o tercera lectura, pero nunca con la primera, dado que aún no se tiene una visión global de lo importante. A su vez, Hernández y Garcia (1991) consideran esta técnica el paso previo a una estructuración esquemática o discursiva del material a estudiar. Cabe destacar que, más allá del trazado de líneas, existen otros tipos de subrayado como redondear, encuadrar, enlazar con flechas o tachar para marcar otros aspectos importantes como enumeraciones, fechas clave o datos relacionados (Salas, 2012). En definitiva, el subrayado supone la utilización de un código propio compuesto por diferentes símbolos y/o señales para marcar la relevancia de los elementos clave tras la lectura (Gil, 2017). Por último, es importante

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

señalar que no existe una cantidad mínima ni máxima para subrayar, puesto que dependerá de la importancia y dominio sobre el tema, aunque no se debe abusar (Cherrail y Pelarda, 1986). Un uso excesivo o destacar prácticamente todo el texto reduce los efectos útiles de la técnica, dado que pierde su sentido (Álvarez et al. 1988; Beltrán, 2010).

- *Notas al margen*

Para Enriquez et al. (2015) las notas al margen son palabras o expresiones que sintetizan un tema de estudio comprendido, situadas en el lado izquierdo del texto, que actúan como índice personal para recuperar la información relevante en el proceso de un estudio activo. Las anotaciones marginales se pueden referir tanto a ideas principales del texto como a opiniones personales de acuerdo o desacuerdo que el texto suscita (Gargallo, 2000).

- *Toma de apuntes*

Consiste en dejar por escrito rápida y claramente las nociones más relevantes de la explicación de un docente: ideas principales, fechas, nombres fundamentales, relaciones o nexos de ideas... (Gargallo, 2000). Es un recurso que permite mantener y concentrar la atención durante las explicaciones (de la Torre, 1979). Woolfolk (2014) declara que es una ardua tarea dado que implica retener información en la memoria de trabajo mientras se sigue seleccionando, organizando y transformando ideas del tema para dejarlas por escrito.

Entre las características de las notas tomadas, estas deben ser precisas (sobre todo si son cifras o fechas), útiles y completas para registrar lo fundamental e imprescindible. De hecho, ha quedado demostrado que las notas breves facilitan más el recuerdo que las detalladas (Beltrán, 2010). Estas se pueden tomar como citas literales, paráfrasis o extractos del contenido a modo de esquema, pero resulta clave revisarlas lo antes posible y completarlas con la información necesaria (Álvarez et al., 1988; Salas, 2012).

Hernández y García (1991) expresan que si la toma de apuntes fuera un continuo, existirían dos polos: el estilo reproductivo y el productivo. Los investigadores concretan que las modalidades entre un polo y otro son: tomar literalmente toda la información, anotar la información más significativa (ideas principales y ejemplos aclaratorios), tomar las ideas principales y reflexiones propias, y registrar solo consideraciones personales. El sistema que recomienda Salas (2012) para las anotaciones es un punto intermedio entre anotar todo y conformarse con un mero esquema de la lección. El autor propone usar abreviaturas y/o un estilo telegramático (no emplear todos los elementos sintácticos) para poder seguir el hilo del texto oral y registrar las ideas clave, su estructura y lazos de dependencia. Para no perder el hilo del discurso, el alumno acabará finalmente reeducando su atención, organizando el contenido presentado y parafraseando la información; de forma que escribirá

las ideas principales comprendidas en lugar de palabra por palabra, facilitando así su recuerdo (Arce, 2016; Badger et al., 2001; de la Torre, 1979; Teng, 2011).

- *Resumen*

Un resumen es la transformación de un texto base en otro documento tras haber efectuado una lectura atenta y comprensiva que ha permitido identificar la estructura del texto y anotar las ideas claves de sus párrafos, previamente subrayadas, de manera global y breve (Enríquez et al., 2015). Concretamente, el resumen muestra explícitamente las interconexiones entre las ideas principales de manera discursiva, indicando las relaciones de supra-ordinación y de subordinación del contenido (Beltrán 2010; Hernández y García, 1991). Entre las ventajas del resumen como técnica de estudio se destaca el desarrollo de la expresión escrita y de la organización lógica al mantener la estructura argumentativa del texto, así como la puesta en marcha de toma de decisiones por parte del lector, mejorando su comprensión y retención. (Hernández y García, 1991; Salas, 2012). Álvarez et al. (1988) matizan que esta presentación concisa de la información debe producirse preferiblemente tras haber efectuado a su vez un esquema. Para ello, se debe eliminar lo trivial, borrar aquello que sea redundante y finalmente seleccionar la idea principal (Barrena 2001). Gargallo (2000) apunta que hay que intentar resumir con palabras propias, pero sin modificar el sentido de las ideas del autor. Por tanto, la excepción a esta indicación serían los términos puramente técnicos que se les presentan a los discentes (Salas, 2012). Finalmente, Cherrail y Pelarda (1986) comentan que un buen resumen ocupa una cuarta parte del texto original. Sin embargo, autores como Álvarez y colaboradores (1988) precisan su extensión entre un 10-20% del texto original.

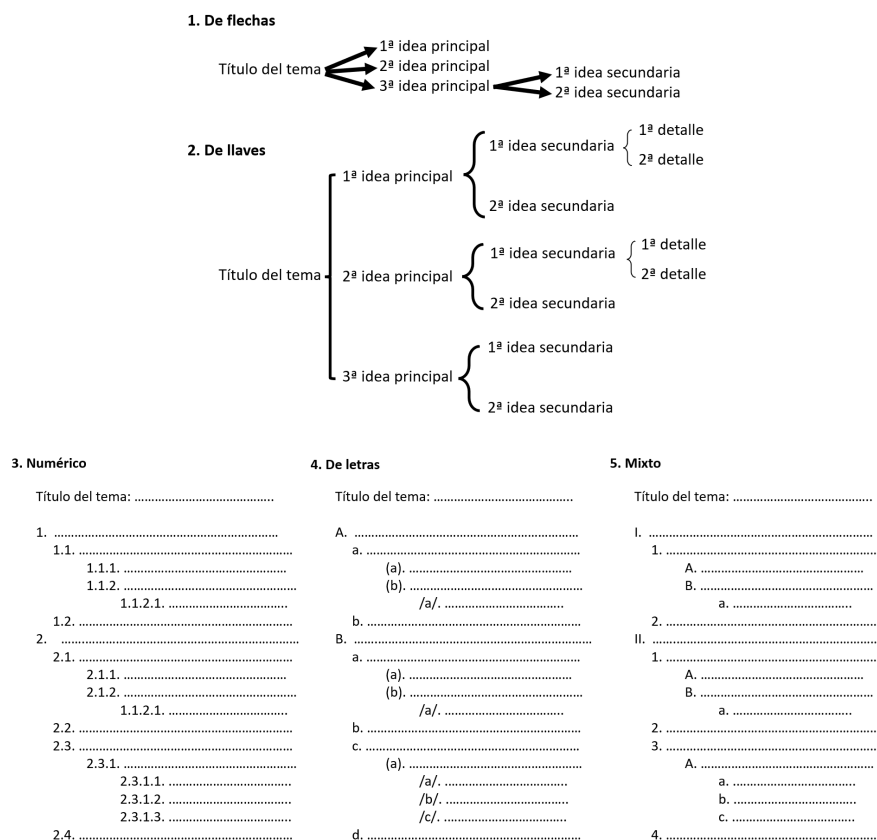
- *Esquema*

Se definen como estructuras jerárquicas que desplazan las ideas desde lo general a lo específico, mostrando las ideas de arriba a abajo, o bien de izquierda a derecha (Hernández y García, 1991). Los esquemas como técnica de estudio colaboran en la organización de datos para su posterior recuerdo por medio de palabras y signos como flechas o llaves (Barrena 2001; Enríquez et al., 2015). Esto mismo se debe a la estructuración lógica y comprensiva de las ideas de un tema que ofrecen los esquemas, ayudando a simplificar la información a través de trazos o disposiciones espaciales en lugar de nexos lingüísticos, favoreciendo la representación mental en la memoria visual, el repaso y el recuerdo. (Hernández y García, 1991; Salas, 2012). En realidad, los esquemas pueden considerarse resúmenes gráficos, con lo que captar y comprender la estructura lógica de un tema a simple vista (Cherrail y Pelarda, 1986). En definitiva, estos tienen que incluir (mediante la recogida de palabras clave) las ideas principales, las ideas secundarias de cada principal y

detalles de las ideas secundarias (Álvarez et al.,1988). Para ello, primero se determina el título del tema y después se recogen las ideas principales de cada párrafo al mismo nivel (Gargallo, 2000). De cada una de ellas se anota cada idea secundaria importante en un renglón, escrita con el número mínimo de palabras posibles. Por tanto, antes de hacer un esquema lo ideal sería haber leído atentamente el texto, tener subrayadas las ideas destacadas y haber resumido su contenido (Cherrail y Pelarda, 1986). Sin embargo, Álvarez y colaboradores (1988) emplazan antes el esquema que el resumen en el proceso de estudio, coincidiendo en un subrayado previo. Los modelos más empleados de esquemas son los de llaves (también llamados cuadros sinópticos), esquemas numéricos, de letras o mixtos (Salas, 2012). Estas representaciones gráficas pueden tomar también forma de pirámide (Hernández y Garcia, 1991).

Figura 3.

Modelos de esquemas (elaborado a partir de Salas, 2012).



- **Interrogación elaborativa**

La interrogación elaborativa consiste en convertir títulos, subtítulos o palabras de un tema de estudio en preguntas de tipo “por qué” para que los alumnos busquen respuestas mientras efectúan la lectura o tarea escolar (Álvarez et al., 1988: Moreno, 2019). Esta técnica alienta a los sujetos a realizar inferencias en respuesta a las preguntas elaboradas, aumentando

eficazmente el aprendizaje factual al buscar razones detrás de los hechos presentes en el texto (Beltrán, 2010), lo que supone la conversión de un lector pasivo a un investigador activo (Salas, 2012). Guillén (2022) expone como ejemplo que, frente a un texto desconocido sobre la digestión humana, los escolares pueden plantearse preguntas como “¿por qué la saliva debe mezclarse con la comida para que se inicie la digestión?”, cuya respuesta ayuda a integrar la nueva información en los conocimientos previos y a generar nuevas cuestiones para profundizar y reflexionar sobre el tema, lo que contribuye a un mayor grado de comprensión y retención. Así, investigaciones en este área demuestran que instruir a los alumnos en formularse este tipo de cuestiones durante la lectura les induce a emplear patrones de pensamiento estratégico (Moreno, 2019, Moreno et al., 2021).

- *Mapas conceptuales*

Novak y Gowin (1988) describen los mapas conceptuales como un recurso esquemático con el que recoger significados conceptuales. Es una técnica que permite aprender significativamente, ya que abre puertas a detectar las ideas previas y relacionarlas con la nueva información, sirviéndose de gráficos y palabras enlace a partir de una reflexión lógica (Barrena 2001; Enríquez et al., 2015). Estos mapas representan relaciones significativas entre conceptos por medio de proposiciones, es decir, por dos o más términos conceptuales unidos por palabras para componer una unidad semántica (Novak y Gowin, 1988).

Tras revisar 55 estudios con muestras de alumnos tanto escolares como universitarios, Nesbit y Adesope (2006) llegaron a la conclusión de que las actividades con mapas conceptuales resultaban más eficaces para preservar y generalizar conocimientos que aquellas basadas en lectura de textos, escucha de conferencias o participación en debates.

Por otro lado, es importante no confundir mapas conceptuales y mapas mentales, pues presentan una estructura y características distintas. Aunque ambas técnicas son eficaces para mejorar la memoria frente a información escrita, los mapas mentales son una representación diagramática que sitúa el tema de estudio en el centro y del que nacen ramas con los subtítulos o palabras clave del tema sucesivamente hasta recoger toda la información (Farrand et al., 2002). Sin embargo, los mapas conceptuales permiten visualizar relaciones jerárquicas entre los conceptos sirviéndose de palabras enlace (Novack y Gowin, 1988).

Figura 4.

Comparativa entre un mapa conceptual (izquierda) y un mapa mental (derecha). Recuperado de: PhilippeBoukobza (2013).



- **Reglas mnemotécnicas**

Las reglas o recursos mnemotécnicos son técnicas de memorización que favorecen el recuerdo de aspectos difíciles de recordar como listados, símbolos o fechas (Gargallo, 2000). Las mnemotecnias ayudan a una codificación más fácil para después recuperar la información con mayores garantías de éxito debido a la organización del material, el cual se relaciona entre sí, se le dota de sentido y se integra en un sentido lógico (Hernández y García, 1991; Salas, 2012). Concretamente, las mnemotecnias de asociación relacionan la nueva información con la previa enfatizando en aspectos como el significante, la rima, el ritmo o la etimología de las palabras, realizando asociaciones analógicas, conexiones con imágenes visuales o vinculación con situaciones emotivas, placenteras o de humor. (Hernández y García, 1991). En esta línea, los elementos clave de los procedimientos mnemotécnicos por asociación son la recodificación (transformación de estímulos desconocidos y abstractos en representaciones familiares y concretas), la relación y la recuperación (Beltrán, 2010).

A continuación, se presentan varias técnicas mnemotécnicas a partir de las ideas aportadas por varios autores (Beltrán 2010; Hernández y García, 1991; Gargallo, 2000; Salas, 2012):

- Técnica de visualización: implica imaginar las palabras a memorizar dotándolas de características de los cinco sentidos (imagen, sonido, olor, textura u olor).
- Técnica de asociación de imágenes: creación de dos imágenes mentales, una por palabra, relacionándolas entre sí. Por ejemplo, para memorizar arma y rosas existe la posibilidad de imaginarse una pistola que en lugar de balas dispara estas flores.
- Cadena de imágenes: se transforma una serie de conceptos en imágenes que se asocian con la siguiente palabra de la lista a aprender, hasta llegar a la última. Para ello, se asocian las dos primeras imágenes con las dos primeras palabras pertenecientes a un tema o lista, uniendo después la segunda imagen con la tercera

y así sucesivamente. Como ejemplo, si se quiere aprender la lista AVIÓN, ÁRBOL, CASA; se puede visualizar la escena en la que un avión chocó contra un árbol, este se parte y acaba derrumbando la casa.

- Historieta: se integran los elementos a retener en la memoria por medio de una narración imaginaria. Ello supone la ordenación de datos siguiendo una secuencia de hitos entrelazados para retener y evocar una lección a modo de cuento.
- Técnica de los loci: se le atribuye a Simónides de Ceos en el siglo V a. C y consiste en la asociación de la palabra que se pretende memorizar con la imagen de un lugar familiar. Mentalmente el sujeto coloca en cada uno de los puntos principales de su itinerario una de las imágenes a recordar.
- Creación de siglas, acrónimos, acrósticos o pseudopalabras a partir de las primeras letras de las palabras de un listado de ítems para su evocación.
- Versificación: utilización de la rima y el ritmo para evocar lo aprendido.
- Metáforas, analogías y símiles: la psicología cognitiva no ha establecido diferencias entre ellas, considerándolas indistintamente como figuras del habla cuyo significado parcial en forma de atributos parejos de una cosa se transfiere a otra. La función de las analogías en el aprendizaje es aportar conceptos analógicos más familiares, concretos y fáciles que poseen las mismas relaciones formales que los contenidos que se van a impartir. Ejemplo: Una infección es como una guerra (tabla 4)

Tabla 4.

Ejemplo de analogía para una tarea de aprendizaje (elaborado a partir de Beltrán, 2010)

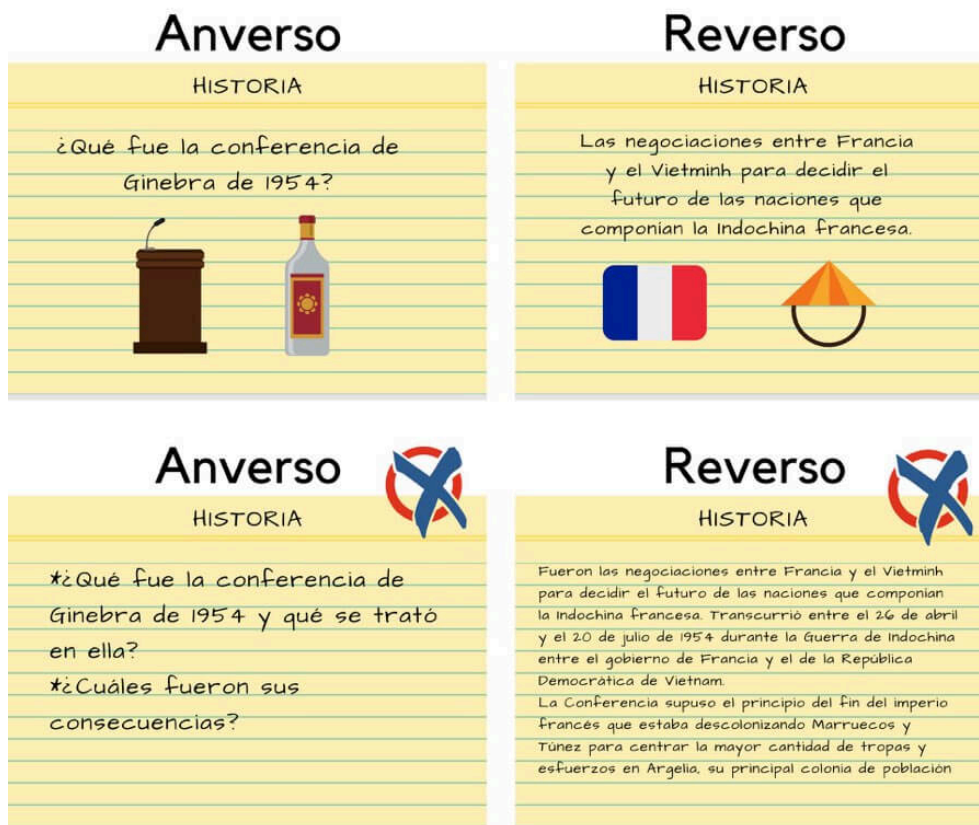
	Guerra	Infección
<i>Correspondencias estructurales entre analogías</i>	Soldados enemigos del país atacan a soldados del país.	Gérmenes atacan a glóbulos blancos.
	Los soldados del país vencen y la guerra termina.	Los glóbulos blancos vencen y la infección se cura.

- *Fichajes o flashcards*

Son tarjetas didácticas elaboradas para recolectar los aspectos más importantes de un tema por medio de la anotación de información específica (Enriquez et al., 2015). Cumplen la función de apuntes visuales o resúmenes cortos que reorganizan los estudiantes para autoevaluarse (Venet-Muñoz y Carbo-Ramírez, 2017).

Figura 5.

Ejemplo de una flashcard adecuada (arriba) y de otra inapropiada (abajo). Recuperada de Gómez (2018)



3.3 Enseñanza de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio

A lo largo de este tercer y último apartado del marco teórico del TFG se concretan tres bloques de contenido que tratan de justificar la importancia y llevar a efecto el desarrollo de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio en el aula. En primer lugar, se describen los principales resultados hallados en investigaciones científicas que relacionan los anteriores constructos con otras variables de aprendizaje. Después, se comentan los elementos didácticos de los programas de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, tales como la tipología de intervenciones, el rol del profesorado como tutor, la estructuración metodológica, los contenidos o el momento evolutivo apropiado para su aplicación. Por último, se exponen los motivos que respaldan la realización de este tipo de propuestas educativas dadas las exigencias socioculturales de la contemporaneidad.

3.3.1. Evidencias recogidas en investigaciones sobre la evaluación de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio en centros educativos

Es necesaria la formación en técnicas de estudio adecuadas, puesto que gracias a los hallazgos en investigación se ha identificado cómo tales técnicas (junto a los hábitos) correlacionan significativa y positivamente con el rendimiento académico (es decir, que aquellos estudiantes con mejores estrategias de aprendizaje obtienen calificaciones más altas); dotando al alumnado de seguridad, dominio y éxito en el estudio; siendo por ende relevante la implementación de programas de mejora de técnicas de estudio (Bedolla, 2018; Capdevila y Vermut, 2016; Gargallo et al., 2007; Jaén y Álvarez-García, 2022; Lastre-M. y de la Rosa, 2016; Muelas y Navarro, 2015). Jaén y Álvarez-García (2022) exponen la existencia de investigaciones previas que relatan la existencia de técnicas de estudio inadecuadas en la población universitaria, lo que lleva a reflexionar sobre si se trabaja de forma conveniente o esporádica este aspecto en las etapas de Primaria y Secundaria (Enríquez, 2013). Rubio y Olivo-Franco (2020) efectúan una revisión que recoge los resultados de evaluaciones de programas de estrategias de aprendizaje en nuestro país. Destacan los limitados estudios al respecto, los cuales cuentan con muestras escasamente representativas y que van dirigidas en casi su totalidad a pupilos de E.S.O. Sin embargo, en ellos se narran evidencias de la eficacia de los programas tras su desarrollo. En esta misma línea, Fernández y colaboradores (2001), realizaron una investigación en la que se registraron efectos favorables comparando las pruebas de evaluación pre y post-test tras el desarrollo del programa de entrenamiento en el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje en alumnos de secundaria, registrando mayores puntuaciones en estrategias de organización y elaboración. Bueno y Pérez (2008) también recogen mejoras por parte de alumnos de Secundaria en el uso de estrategias de aprendizaje como la selección de la idea principal o la autoevaluación tras la aplicación del programa PAT de mejora del pensamiento con transferencias curriculares. Asimismo, gracias al programa de intervención psicoeducativa “Aprende” llevado a cabo en la Universidad Mariana por Enríquez (2013), se obtuvieron mejores puntajes en los componentes medidos por el Cuestionario de Hábitos de Técnicas de Estudio (Álvarez y Fernández, 2015), respaldando estadísticamente así la eficacia de la intervención. De nuevo, en el entorno universitario hispanoamericano, Bedolla (2018) recoge en la evaluación de su investigación sobre un programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio la adquisición de aprendizajes sustentables.

En el mundo angloparlante, las investigaciones en este campo también recogen resultados que correlacionan el rendimiento académico de los estudiantes con variables como la autoeficacia académica, la organización y la autorregulación metacognitiva (Ahmed, y Khanam, 2015). Por su parte, Khalil et al. (2020) al aplicar en su estudio sobre una muestra

de estudiantes de medicina el inventario LASSI de estrategias de aprendizaje y estudio, sus subescalas indicaban que unos niveles altos de ansiedad, la falta de motivación y el desconocimiento de estrategias de autoevaluación se asociaban con un bajo rendimiento académico. Del mismo modo, Han et al. (2018) observaron que los estudiantes universitarios en el perfil de alto uso de estrategias, modelados por un análisis de perfil latente, obtenían calificaciones más altas que aquellos etiquetados en los perfiles de uso bajo de estrategias, uso moderado de estrategias y estrategia de compromiso con el objetivo. También sobre una población universitaria, Gurung et al. (2022) detectaron que aquellos sujetos con mayores niveles de perseverancia y habilidades metacognitivas mostraban un mayor uso de técnicas de estudio como resumir, subrayar o palabras mnemotécnicas. Por su parte, Areepattamannil (2014) comprobó estadísticamente en adolescentes procedentes de algunos estados de la India que las competencias lectora, matemática y científica se relacionan significativa y positivamente con las estrategias de control y elaboración, pero de manera significativamente negativa con las estrategias de memorización. Por lo que respecta a las propuestas educativas, Biwer y colaboradores (2020) diseñaron un programa de intervención dirigido a estudiantes en los primeros cursos de universidad para concienciar, fomentar la reflexión y estimular la práctica de estrategias de aprendizaje eficaces, obteniendo como resultado un aumento sobre el conocimiento en dicha materia y dejando patente la consideración de abordar la incertidumbre con respecto al esfuerzo y tiempo que supone cambiar de forma duradera las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, son pocas las investigaciones en las que se aplican programas de estrategias de aprendizaje sobre una muestra de alumnos de Educación Primaria. Son más frecuentes los estudios que indagan en esta etapa sobre la influencia de estrategias de comprensión lectora (Avendaño, 2020) así como de programas para su promoción, obteniendo mejores resultados en la comprensión textual y la generación de inferencias, cumpliendo la activación de conocimientos previos un papel fundamental (Gottheil et al., 2019; Palomino, 2019; Pernía y Méndez, 2017). Ello se justifica en que la lectura (junto a otras técnicas como la escritura o el cálculo) garantiza el éxito y los progresos escolares, dado que es el medio básico para conocer, aprender o resolver problemas, recibiendo consecuentemente tanta importancia para su dominio en esta etapa de formación de 6 a 12 años (Cherrail y Pelarda, 1986; López y Sola, 1999). Además, hay que tener en cuenta que la enseñanza de la lectura abre un amplio abanico de estrategias, puesto que permite operar para buscar datos o plantearse diferentes objetivos, pero sobre todo para trabajar la comprensión (Hernández, 1987). Por ejemplo, haber entendido qué y cómo se ha leído un texto supone el empleo de estrategias metacognitivas para monitorizar el proceso (Klinger y Vadillo, 2000).

Para finalizar, las investigaciones concretas sobre estrategias de aprendizaje en la actualidad para estudiantes de Primaria se limitan a medirlas por medio de varios instrumentos para relacionarlas con otras variables como el rendimiento académico o pensamiento crítico y creativo (Añez, 2016; Varias y Callao, 2022).

3.3.2. Las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

- *Directrices pedagógicas en el diseño de intervenciones*

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje puede darse tanto desde programas extracurriculares como curriculares. Entre los primeros, destacan algunos como el Proyecto Harvard de Desarrollo de la Inteligencia, el Programa de Enriquecimiento Instrumental (P.E.I) de Feuerstein (1988) o el Programa Aprender a Pensar de De Bono (1986). Por otro lado, los programas dirigidos a su aplicación en horario escolar pueden enfocarse en la enseñanza de estrategias o bien específicas o comunes a las áreas de estudio, ya sea por medio de programas educativos concretos o durante las actividades presentes en las unidades didácticas (Gargallo, 2012).

La puesta en marcha de este tipo de intervenciones en los centros educativos se justifica pedagógicamente porque entre los objetivos más comunes de los programas de orientación y tutoría está potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Álvarez y Bisquerra, 2018). Por su parte, los programas educativos acerca de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio deben implicar en el centro a la mayor cantidad de profesores y áreas curriculares, tras haber detectado cuáles son las necesidades que demandan los integrantes de la comunidad educativa para fijar objetivos realistas y deseados (Hernández, 1987). Su enseñanza responde al objetivo de la acción tutorial para contribuir a la personalización del aprendizaje de los alumnos, conociendo sus posibilidades de rendimiento (López y Sola, 1999). Además, los maestros que imparten este tipo de intervenciones deben dominar lo que enseñan y mostrar destreza en ello para mostrar claramente al alumnado la importancia y la utilidad de este tipo de habilidades (Rubio y Olivo-Franco, 2020). La conceptualización de las estrategias de aprendizaje evidencia que para entender fielmente el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno el actor principal, el cual va servido de instrumentos (las estrategias). Por tanto, el papel del maestro es explicitar los procesos mentales como un “estratega” para que los discentes los puedan asimilar haciendo uso de lo anterior (Pérez y Beltrán, 2014)

Para el diseño y modelo de instrucción de intervenciones para la enseñanza de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, autores como Hernández (1987) y Rubio y Olivo-Franco (2020) recogen los siguientes puntos:

- ❖ Objetivos a enseñar y aprender.
- ❖ Contenidos de las técnicas.
- ❖ Relación de las técnicas educativas a realizar para la intervención con las estrategias de aprendizaje a desarrollar.
- ❖ Metodología combinada con intervenciones tanto uniformes como diferenciadas para pequeños grupos o individuales, respondiendo a todas las necesidades.
- ❖ Actividades a desarrollar.
- ❖ Temporalización de sesiones.

En relación a los contenidos, Lora et al. (2009) proponen los siguientes para su programa de Técnicas de Trabajo Intelectual (TTI): (1) Actitudes y habilidades de aprendizaje (motivación, atención, razonamiento y memoria), (2) Tiempo y lugar de estudio, (3) Lectura: velocidad, comprensión y vocabulario, (4) técnicas de para el tratamiento de la información: subrayado, resumen, esquemas y mapas conceptuales, y (5) Preparación ante los exámenes.

Con respecto a la metodología para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, Nisbet y Shucksmith (1984) proponen el siguiente orden pedagógico para mejorar la capacidad de los niños para pensar y trabajar estratégicamente: métodos directivos, modelado de las estrategias y fomento de las habilidades metacognitivas. No obstante, Hernández (1987) comenta que, si el profesorado antepone en su instrucción aprender a aprender, la enseñanza del estudio puede ser más flexible y dejar a un lado los métodos directivos de las técnicas, para que los estudiantes exploren sus propias posibilidades, es decir que desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje para una mayor construcción de significado y comprensión plena. En esta misma línea, Beltrán (1995) señala que la enseñanza de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio debe contar con una metodología integrada que no emplee únicamente la enseñanza directa, sino que se complemente junto a otras metodologías educativas con eficacia demostrada.

Más concretamente, Ellis et al. (1991) proponen ocho fases en su modelo didáctico de trabajo para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, las cuales coinciden en prácticamente en todos los puntos con lo propuesto por otros autores (Beltrán, 1995; Beltrán, 2010; Gargallo, 2000; Gargallo, 2012):

1. Pretest y compromisos: consiste en conocer cómo los alumnos actúan dada una tarea determinada y hacer que se comprometan a aprender una nueva estrategia para este tipo de actividades, informándoles de los resultados que se obtendrán.
2. Descripción de la estrategia: pretende que los estudiantes sean conscientes de los procesos involucrados, que vean los pasos de la nueva estrategia y cómo se

diferencia de lo que hacían anteriormente. También incluye motivarles a usarla y a cómo recordarla.

3. Modelado de la estrategia: se personaliza la estrategia haciendo referencia a aprendizajes previos y/o los contenidos de la lección. Luego se demuestra un uso organizado de la misma, resolviendo problemas que pueden surgir y haciendo hincapié en la monitorización.
4. Elaboración verbal y ensayo: los alumnos tienen que ser capaces de explicar con sus propias palabras los pasos a dar y recordarlos.
5. Práctica controlada y feedback: oportunidad de primer contacto con la estrategia mediante materiales fáciles y en condiciones sencillas, mediando en todo ello el docente hasta que adquieran el dominio para practicar independientemente. Para ello, Gargallo (2012) propone como técnicas metodológicas el trabajo en grupos cooperativos, la enseñanza recíproca o el cuestionamiento de preguntas a los estudiantes al estilo del método socrático.
6. Práctica avanzada y feedback: los alumnos aplican la estrategia en un contexto realista adaptándose a las exigencias de la tarea.
7. Confirmación de adquisición y compromiso a generalizar: comunicar el dominio de la estrategia como retroalimentación, para después dar a entender que el éxito de la estrategia se dará si la usan en otras situaciones.
8. Generalización: transferir la estrategia aplicándola en otras asignaturas de la escuela, reflexionando acerca de ella para que los alumnos identifiquen por qué emplear esa y no otra.

En relación a este último paso, Gargallo (2012) y Woolfolk (2014) también destacan que en las explicaciones docentes es necesario indicar cómo, dónde y cuándo se utiliza la estrategia (conocimiento condicional), así como animar a su práctica en el mayor número de actividades posibles. Además, debe darse tanto en un contexto significativo como considerando el problema de su transferencia en otras materias dado su alta especificidad (Hernández, 1987).

Finalmente, a modo orientativo, para conocer el estado inicial de los alumnos en esta área, Miñano y colaboradores (2011) proponen que el profesorado utilice la entrevista estructurada o semiestructurada para conocer qué estrategias aplica su alumnado en las tareas, recomendando los instrumentos "Reading Awareness" de Paris y Jacobs (1984) o el "Self-regulated Learning Interview Schedule (SRLIS)" de Zimmerman y Martínez-Pons (1986). Entre otros recursos docentes, Gargallo (2000) y Castellanos et al. (2011) comentan

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

la existencia de varios cuestionarios de evaluación de estrategias de aprendizaje para niveles de Educación Primaria y Secundaria validados en la población española:

- LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) de Weinstein, Palmer y Schulte, (1987).
 - IDEA (Inventario de Estrategias de Aprendizaje) de Vizcarro, Castillo, Bermejo y Aragonés (1996), adaptado del MSLQ (Motivational Strategies for Learning Questionnaire), de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991).
 - CEAM II (Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje y motivación II) por Roces, Touron y González (1999).
 - Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, CEA, de Beltrán, Pérez y Ortega (2006).
 - Cuestionario ACRA de Román y Gallego (2008).
 - Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar (2014).
 - Cuestionario de Técnicas y Hábitos de Estudio, CHTE, de Álvarez y Fernández (2015).
- *Edad de aplicación*

La didáctica de las estrategias y técnicas de aprendizaje desde edades tempranas se justifica en autores como Bruner (1997) gracias a la idea del “aprendizaje tutorial” o el andamiaje vygotskiano por los cuales un aprendiz podrá realizar de forma autónoma una acción si antes esta ha sido medida en colaboración de un experto. Es por ello que ya en Educación Infantil existen programas de enseñanza que promueven el desarrollo de competencias estratégicas para aprender por medio de tareas guiadas con éxito (Ortiz et al., 2007). No obstante, otros autores defienden que su implantación no debe adelantarse hasta los diez años o el final de la etapa de Primaria dado que es el período evolutivo en el que va apareciendo y madurando progresivamente el pensamiento formal que les permitirá alcanzar una comprensión profunda de su aprendizaje (Rubio y Olivo-Franco, 2020). Sin embargo, no puede obviarse que este tipo de intervenciones pretende que los escolares, independientemente de la edad que tengan, no asocien un fracaso académico a falta de habilidad, sino a una incorrecta elección de la estrategia empleada (McKeachie et al., 1985). Por ello, autores como López y Sola (1999) establecen que uno de los puntos a tratar en la orientación del segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años) es la de incidir en los hábitos y técnicas de estudio como elementos potenciadores y facilitadores del aprendizaje.

3.3.3. Justificación de la aplicación de estrategias de aprendizaje en las escuelas en la era actual

En el presente, las demandas educativas que tienen los estudiantes en la sociedad de la información y el conocimiento no es que la escuela les proporcione contenidos teóricos, ya

que muchos de ellos son relativos o presentan fecha de caducidad debido a la producción tecnológica y científica de nuestros días (Pozo y Gómez, 2009). La educación debe preparar a los escolares para desarrollarse en una sociedad globalizada en constante innovación y transformación donde se han estrechado los vínculos geográficos, políticos, sociales y económicos (González y Navarro, 2011). No obstante, tampoco sería operativo que el sistema educativo dotara al alumnado de toda la información necesaria para vivir en sociedad. En cambio, sí que puede enseñar a que los estudiantes busquen, seleccionen, analicen e integren nuevos datos en sus esquemas cognitivos para adaptarse a un medio repleto de conocimientos que van evolucionando (Gargallo, 2000). En ese sentido, los individuos en sociedad experimentan un aprendizaje continuo que obliga a las instituciones educativas a formar personas autónomas, flexibles y eficaces dado que no puede especializar la formación de cada uno de los aprendices. Sin embargo, como necesidad común de todos los educandos sí que está la de “aprender a aprender” (Pozo y Gómez, 2009).

Otra característica fundamental de nuestros tiempos a tener en cuenta por la educación es la aparición de nuevas categorías laborales, con objetos de trabajo cada vez más abstractos y espacios virtuales habituales para la interacción (González y Navarro, 2011). Dada la evidente presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad, se hace necesaria su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje (Prados et al., 2019). Su inclusión en las aulas posibilita que, gracias a diferentes programas o herramientas tecnológicas, el alumnado emplee maneras novedosas para desarrollar aprendizajes estratégicos en el entorno educativo (Monereo y Badía, 2013).

Según Badía y Monereo (2008), las características singulares que justifican el uso de las TIC en el aula para fomentar las estrategias de aprendizaje son las siguientes.

- Las TIC precisan para su funcionamiento de planificación, ejecución y revisión de una serie de acciones, permitiendo tomar conciencia y autorregulación cognitiva que ayudará a construir conocimiento sobre en qué condiciones emplear las estrategias.
- A su vez, las TIC facilitan que las personas interaccionen dinámicamente entre sí y con el objeto de conocimiento, siendo conscientes de nuestra actividad mental en la toma de decisiones, los cambios que producen o los errores cometidos, promoviendo así el desarrollo metacognitivo.
- Finalmente, las TIC amplían las posibilidades de aprender a gestionar novedosamente la información por medio de una gran variedad de archivos digitales gracias a su carácter multimedia e hipermedia.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Entre las herramientas TIC que estimulan el pensamiento estratégico, González y Navarro (2011) proponen la siguiente selección:

- Aprendizaje a partir de la navegación en internet. Gracias a una adecuada tutorización, los estudiantes indagan para buscar y sintetizar la información de un determinado tema, ayudados por ejemplo de rúbricas de evaluación.
- Bitácoras educativas. Son páginas web personales que recopilan cronológicamente documentos multimedia (textos, audio, imágenes, etc.) sobre un determinado tema, lo que permite que los alumnos relacionen sus conocimientos con los desarrollados en la bitácora.
- Desarrollar conocimiento de forma colaborativa mediante una wiki. Es un tipo de herramienta web en la que colaborativamente los usuarios pueden subir y editar contenidos. El ejemplo más conocido es Wikipedia.
- Proyectos de trabajo mediante WebQuest. Consiste en la realización de una guía por la cual los estudiantes resolverán un proyecto propuesto haciendo uso de Internet. A partir de una introducción y una serie de pasos, los alumnos construyen conocimiento mediante el análisis de varias fuentes de información dadas mientras trabajan colaborativamente. En resumen, la WebQuest implica aplicar estrategias de aprendizaje por descubrimiento guiado a un trabajo desarrollado por los estudiantes (García-Meneses et al., 2021).
- Mapas conceptuales interactivos. Por medio de diversas aplicaciones online, a las relaciones establecidas entre conceptos del mapa se le pueden añadir imágenes, enlaces u otros archivos de gran valor.

Para finalizar este apartado, por su parte, Cavalcante-Pimentel et al. (2022) en su estudio indican que los juegos digitales movilizan estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. Por este motivo, se proponen herramientas educativas específicas (Canales et al., 2020; Hernández-Fernández, 2020; López, 2022) que pueden adoptar la función y/o componentes de juegos de acción, aventura, estrategia, rompecabezas o simulación si se emplea la estrategia metodológica de la gamificación, también llamada ludificación (Hernández-Fernández, 2020; Oliva, 2016):

- Kahoot, Plickers y Socrative: tienen como máximo potencial la generación de pruebas de evaluación dinámicas y gamificadas, a través de las cuales los alumnos pueden evaluarse a sí mismos (autoevaluación) o generar ellos mismos cuestiones originales sobre los contenidos curriculares.
- Genial.ly: permite elaborar presentaciones dinámicas que adoptan varios formatos, entre ellos el “escape room”.
- Fotojet: recorta y diseña imágenes.

- Tagul: crea nubes de palabras.
- Powtoon: posibilita la creación y animación de presentaciones o vídeos educativos.
- Wix: es una herramienta con la cual montar una página web en línea, la cual puede convertirse en un portafolio académico o wiki para el alumnado.
- Edu Teams: desarrollada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), forma grupos educativos gestionados por un sistema de Inteligencia Artificial que sigue los patrones del test Myers-Briggs.

4. PROPUESTA EDUCATIVA: TALLER “AYUDANTES DE DIRECCIÓN”

4.1. Introducción: naturaleza y destinatarios del taller

La propuesta educativa titulada Taller “Ayudantes de dirección” pretende abordar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio desde lo que Prados y colaboradores (2019) denominan “infussion approach”, es decir, de manera integrada en los contextos y contenidos escolares.

Autores como Gargallo (2012) apuestan por este tipo de enfoque en su enseñanza, dado que resulta más eficaz para que los discentes generalicen y transfieran lo aprendido a otras situaciones. Por ello, este taller no se encuadran en una única materia en concreto, sino en aquellas en las que la lectura es la forma básica de alcanzar nuevos aprendizajes (Cherrail y Pelarda, 1986; López y Sola, 1999), favoreciendo así la comprensión y construcción de conocimiento para hacer frente a tareas escolares o situaciones de la vida real. Sería el caso de las denominadas asignaturas troncales que imparte el maestro/a con la especialidad de Primaria. Estas son Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. No obstante, el área de la Educación Artística (concretamente la plástica y visual) también desempeña un rol fundamental en la propuesta, ya que se potenciará la creatividad de los estudiantes de manera transversal en las actividades para ofrecer un aprendizaje globalizado. Entre las finalidades del arte en el aula, Romero (2010) destaca la promoción de la creatividad de los alumnos, transformando o creando nuevos elementos de su medio, mientras al mismo tiempo aprecian la diversidad de pensamiento y actuación del resto de compañeros. Esta misma autora defiende que dichas destrezas serán puestas en marcha por los pupilos para desenvolverse en sociedad, pues no solamente la educación persigue desarrollar una creatividad individual aislada, sino que se busca una repercusión positiva de dichas actitudes creativas en situaciones de interacción con otros ambientes. En definitiva, la creatividad se define como la capacidad o proceso de producción de algo innovador y útil, de una forma diferente a la original (Ridao et al., 2019; Sternberg y O’hara, 2005). Por tanto, las características principales de la creatividad son la originalidad y la

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

adaptabilidad, siendo un producto creativo por un lado nuevo, único y sorprendente, pero al mismo tiempo apropiado y valioso para la resolución de un problema (Sampascual, 2011). Así pues, autores como Guerrero (2009) contemplan la creatividad en el ámbito educativo como base sobre la que puede apoyarse el aprendizaje y la enseñanza de cualquier materia académica.

El taller va dirigido a estudiantes de los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria (tercer ciclo), cuyas edades comprenden los 10-12 años. Ello se debe a que es en ese período en el que aparece el pensamiento formal (Rubio y Olivo-Franco, 2020), atendiendo a una visión piagetiana del desarrollo cognitivo. Piaget (1983) establece el inicio del pensamiento formal entre los 11-12 años. Este supone el desarrollo de habilidades para entender la realidad más allá de los objetos concretos (Gutiérrez, 2021). Es el momento en que las operaciones lógicas sufren un cambio de plano desde la manipulación concreta hasta el de las meras ideas, entendidas tanto en registros verbales como simbólicos (Piaget, 1983).

4.2. Objetivos

A continuación, se expresan los objetivos generales y específicos que se pretende que alcancen los estudiantes gracias a la realización del taller:

Generales

- Fomentar los aspectos cognitivos del aprendizaje (atención, lógica y memoria).
- Adquirir actitudes favorables hacia el estudio
- Promover conciencia metacognitiva para la construcción de conocimiento
- Desarrollar una conducta autónoma en la realización de tareas escolares
- Valorar positivamente la cooperación entre iguales como vía de aprendizaje
- Entender el estudio como un proceso activo
- Mejorar la autoestima académica

Específicos

- Incrementar el nivel de comprensión lectora
- Incrementar el nivel de expresión oral y escrita
- Aplicar con destreza diferentes técnicas de estudio
- Discriminar y seleccionar la información relevante de un texto
- Aprender significativamente por medio de la organización y relación de ideas o conceptos de un tema
- Elaborar productos de estudio propios de los estudiantes para evocar la información aprendida
- Adquirir costumbres de planificación y supervisión durante las tareas de aprendizaje
- Fomentar el pensamiento creativo en las creaciones escolares de las actividades

- Ser capaz de autoevaluar los resultados obtenidos en las tareas de aprendizaje

4.3. Contenidos

- Motivación por el estudio
- Variables internas y externas que influyen en el estudio
- Distribución temporal del estudio
- Selección, organización y elaboración de la información
- Planificación, supervisión y evaluación de una tarea (estrategias metacognitivas)
- Técnicas de estudio: subrayado, resumen, esquema, toma de apuntes, mapas conceptuales, reglas mnemotécnicas e interrogación elaborativa.

Los contenidos expresamente curriculares se recogen en el anexo 1, junto con otros elementos del currículo como competencias clave y específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación extraídos del decreto 61/2022 de la Comunidad de Madrid.

4.4. Metodología

Para el desarrollo del taller, se adopta una posición metodológica ecléctica con el objetivo de, tal y como establecen Salazar y Batista (2005), ajustarse lo mejor posible a la diversidad del aula dado que la consideración de un único método no responderá siempre adecuadamente a las singularidades del contexto educativo. Los principios metodológicos que regirán la propuesta son:

- A. Modelado: las conductas pueden aprenderse por medio de la observación del comportamiento de los demás según el aprendizaje vicario de Bandura (Álvarez y Bisquerra, 2018). Los estudiantes no solo podrán aprender gracias a la observación de las conductas estratégicas y metacognitivas mostradas por el docente. También tendrán la posibilidad de imitar las de sus compañeros gracias al siguiente principio metodológico.
- B. Trabajo cooperativo: no reemplaza la enseñanza del docente sino que sustituye las tareas individuales por el logro de objetivos comunes entre personas, las cuales harán esfuerzos por: (1) conocerse y confiar en los demás, (2) tener una comunicación clara y asertiva, (3) tolerar y darse apoyo mutuo, y (4) resolver constructivamente los problemas que surjan (Johnson et al. 1999; Slavin, 1999).

En la tabla 5, se concretan los roles que contribuyen al funcionamiento del grupo en un contexto de aprendizaje cooperativo.

Tabla 5.

Roles que ayudan al funcionamiento del grupo (elaborado a partir de Yuste, 2018)

ROLES	FUNCIONES
Coordinador	Coordina el trabajo en equipo repartiendo las tareas entre los miembros, revisando y recordando las instrucciones docentes y controlando los tiempos de trabajo y entrega para un desempeño eficaz.
Secretario	Anota las decisiones tomadas, redacta los informes grupales y registra las actitudes deseadas y mejorables de los miembros del grupo en frecuencia y grado.
Portavoz	Aclara las ideas y procedimientos a seguir y comunica los resultados al resto de la clase.
Animador	Supervisa la participación de sus compañeros, brindando apoyo verbal y no verbal por medio de acciones complementarias y elogios.

C. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): según Morgado et al. (2019), esta metodología supone otra manera de estimular el pensamiento estratégico debido a que consiste en la explicación, indagación y resolución de un problema relevante para el aprendizaje curricular y de la vida real, actuando el profesor como facilitador o guía durante todo el proceso, el cual favorece que sus estudiantes aprendan a aprender. Entre sus principios prácticos, el ABP colabora en que los escolares generen hipótesis, fijen objetivos personales en el aprendizaje, apliquen sus propias estrategias de aprendizaje y resuelvan el problema buscando e identificando recursos adecuados (Dabbagh, 2019).

4.5. Actividades

Actividad inicial: *Ayudantes de dirección*

- Duración: una sesión de 1 hora
- Recursos: pizarra digital, impresora, folios, notas adhesivas, papel continuo y bolígrafos.
- Descripción:

El taller comienza gracias a la llegada de una carta al aula (anexo 2). Proviene de un director anciano llamado Maximiliano, el cual se encuentra actualmente creando una serie para una famosa plataforma digital. El argumento de la serie trata sobre los conflictos a los que se enfrentan dos personajes adolescentes. El director tiene la idea de que uno de ellos es buen estudiante, mientras que el otro es considerado malo en los estudios. El motivo de su escrito es que necesita conocer de primera mano las experiencias de alumnos en relación a cómo

aprenden, ya que él hace muchos años que dejó de estudiar. Cierra la carta pidiendo colaboración al maestro/a para que enseñe a su alumnado a estudiar mejor mediante diferentes estrategias y técnicas. Este hilo conductor responde a que, para el empleo de estrategias de aprendizaje y toma de decisiones, es fundamental que los alumnos tengan una disposición favorable y estén motivados (Valle et al., 1999). Por tanto, para activar su interés se ha optado por introducir un acontecimiento novedoso (Gargallo, 2000). Del mismo modo, se ha propuesto esta situación inesperada como estrategia para que los discentes produzcan respuestas originales e ingeniosas con el objetivo de fomentar su creatividad (Quintana, 1995).

A continuación, el docente reparte a cada alumno un cuestionario para recoger datos sobre las actitudes y motivación hacia el estudio, así como aspectos relativos a la autoestima académica de los estudiantes (anexo 3). Se instará a compartir y debatir algunas de las respuestas.

Después, el docente dotará a cada estudiante de tres notas adhesivas (*post-it*). En ellas, tendrán que escribir una cualidad positiva sobre ellos mismos y de los dos alumnos que estén por encima y por debajo suya en la lista de clase. Para ejemplificarlo, el docente mostrará de manera gráfica cualidades humanas que admira de otro profesor que sus estudiantes también conozcan para los planos académico, afectivo, social o creativo. Todas las notas irán pegadas a un mural de papel continuo al final de la clase, delimitando un pequeño recinto del mural con el nombre de cada escolar. Se les comunicará que, de ahora en adelante, podrán seguir añadiendo notas positivas del resto de compañeros, especialmente si les vemos afectados por circunstancias personales como, por ejemplo, tras no haber obtenido los resultados esperados en alguna tarea o asignatura.

Para cerrar esta actividad, el maestro propondrá una lluvia de ideas como estrategia metodológica para aprender a aprender (Gutiérrez, 2018) y desarrollar la creatividad (Woolfolk, 2014). Para ello, se harán tres columnas que recogerán sus ideas en torno a lo que implica ser un estudiante activo o pasivo en términos de conductas de aprendizaje. Cabe destacar, que el profesor se encargará de ir proponiendo algunas ideas como introducción o toma de contacto a los contenidos propios del taller, por ejemplo, en relación a la planificación o las formas de gestionar las tareas escolares, entre otros. A su vez, es crucial que el maestro tenga en cuenta de manera respetuosa todas las aportaciones de los alumnos y facilite un entorno seguro para compartir planteamientos, puesto que la creatividad solo se expresa cuando la persona se halla en un clima flexivo y receptivo que ofrezca oportunidades para ello (Sampascual, 2011).

Actividad 2: Decálogo estudiantil

- Duración: una sesión de 1 hora
- Recursos: pizarra digital, internet, impresora, folios y bolígrafos.
- Descripción:

Maximiliano quiere saber cómo se planifica y cómo deben ser las sesiones de estudio de un buen estudiante. Para ello, les pide a los alumnos que por grupos cooperativos de 4-5 personas elaboren un decálogo sobre aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar una sesión de estudio, completando una plantilla (anexo 4). De esta forma, el aprendizaje cooperativo permite que el grupo actúe como zona de desarrollo próximo para algunos aprendices (Barrena, 2001). Una vez los alumnos están distribuidos y a punto de trabajar, el maestro apagará las luces del aula, cerrará las ventanas y pondrá desde un dispositivo electrónico sonidos de bullicio. Después, les mandará que sigan trabajando con la silla girada y sin poder sacar o pedir más material del que tienen en la mesa. Tras unos minutos, el profesor preguntará si esas son condiciones para realizar tareas académicas y se extraerán conclusiones para que anoten en sus decálogos.

Para que sigan conociendo de forma vivenciada más factores a tener en cuenta, durante cinco minutos se realizará un ejercicio de relajación mental y muscular, siguiendo el método Koeppen con el siguiente video de Smile and Learn (2020): <https://www.youtube.com/watch?v=qxtmX7AQz7k>. De esta forma, se pretende que los estudiantes comprendan cómo el descanso físico y mental condiciona el hábito de estudiar. Entre todos comentarán cómo se han sentido. Por último, el maestro escribirá en la pizarra las siguientes preguntas para que los alumnos reflexionen e intercambien opiniones con otros grupos: *“A la hora de establecerme un horario de estudio, ¿Por qué asignaturas empiezo a estudiar: las fáciles o las difíciles? ¿Debe ser realista o idílico? ¿Cada cuánto tiempo paro para descansar? ¿Puedo cambiarlo cada día o cada semana? ¿Puede sufrir modificaciones ante imprevistos?”*

Después, se les planteará que reflexionen sobre cómo se adaptan dichas condiciones a su modo de ser (preferencias, personalidad, forma de trabajar, etc.). Para que puedan arrojar más ideas al respecto, se les pedirá que piensen cómo estudiaría un animal en concreto o un objeto de la cocina como la nevera o el cuchillo atendiendo a sus características físicas. Por consiguiente, estarán atribuyendo usos diferentes a lo cotidianamente establecido a varios elementos. Ello se denomina redefinición, que junto al sentido del humor, la curiosidad, la adaptabilidad y un espíritu enérgico y travieso son indicadores de creatividad (Ridao et al., 2019; Woolfolk, 2014).

En definitiva, el objetivo de la sesión es que los alumnos descubran por sí mismos, por la interacción con otros o (por última instancia) con las aclaraciones docentes que, para poder

diseñar sesiones de estudio adecuadas, hay que organizar un espacio libre de distractores, bien iluminado y ventilado y con mobiliario amplio y cómodo. A su vez, es importante haber dormido las horas estipuladas y estar relajado emocionalmente, al igual que llevar a cabo una planificación realista, perdurable, personalizada (según la disponibilidad y capacidad), flexible, práctica y clara (Enriquez, 2015; Salas, 2012).

Aplicando el decálogo elaborado, los alumnos distribuirán individualmente en un horario (anexo 5) las horas que destinan al día a diferentes actividades para saber el tiempo que van a dedicar a estudiar. El maestro aclarará que tendrán que tener en cuenta sus asignaturas, las tareas escolares pendientes y que el cómputo de las horas/minutos sea correcto.

Actividad 3: Los componentes de la comunicación

- Duración: dos sesiones de 1 hora
- Recursos: pizarra digital, impresora, folios, tijeras, pegamento, lápices y bolígrafos.
- Descripción:

Para esta actividad los alumnos reciben cada uno una copia del texto “La comunicación y sus elementos” (anexo 6). El docente comentará que esta lectura la he enviado Maximiliano para conocer cómo seleccionarían la información importante y cómo la organizarían después. Para ello, el profesor activa los conocimientos previos de sus estudiantes apuntando sus respuestas en la pizarra y preguntando por los significados de las palabras del título del texto. En la medida de lo posible, se guiarán las aportaciones hacia la importancia de una lectura comprensiva en la que primero se hará una lectura general para familiarizarse con el texto, así como otra atenta para ir identificando las ideas principales y secundarias, tal y como apuntan los autores del marco teórico (Enriquez et al., 2015; Llamazares, 2015; Salas, 2012). Ello dará paso a hablar del subrayado como manera de marcar las ideas. Siguiendo el modelo de Ellis et al. (1991), el docente hará de modelo, mostrando los pasos que sigue para seleccionar las ideas relevantes con otro texto breve en forma de ejemplo que proyectará en la pizarra (anexo 7), pidiendo la colaboración de los escolares. A continuación, se realizará un concurso por grupos cooperativos en el cual ganará el equipo que seleccione el mayor número de ideas principales y secundarias correctas del texto “La comunicación y sus elementos” con el menor número de palabras subrayadas. Para ello, antes de subrayar es importante que en equipo respondan a cuestiones como: ¿De qué aspectos trata el texto? ¿Cuáles pueden ser las conclusiones principales? ¿Qué sé yo acerca del tema? (Hernández y Garcia, 1991).

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Para la siguiente sesión, se seguirá el mismo procedimiento para conocer de qué formas se puede organizar la información de un texto, conduciendo la conversación hacia el concepto de esquema. Haciendo uso del texto que el profesor empleó como ejemplo, este realizará un esquema mientras define el concepto y describe sus funciones (anexo 8), de nuevo pidiendo participación en todo momento de la clase. Al finalizar, el maestro buscará en internet otros esquemas de la misma temática para mostrar al alumnado mayor variedad de posibilidades. Después, se repartirá el material del anexo 9 a cada persona, con el cual montarán ellos mismos de manera manipulativa con recortables un esquema sobre su texto de la comunicación. Cuando hayan finalizado, por grupos inventarán un acto comunicativo breve, del cual tendrán que identificar sus elementos y representarlo a modo de role-playing. El motivo de hacer este último tipo de representaciones se debe a que acentúan la metacognición, ya que, al estudiante asumir el papel de otra persona, mantiene conscientes las características y atributos del personaje, predice sus reacciones frente a determinadas situaciones y clarifica objetivamente el propio yo como entidad personal (Beltrán, 2010).

Actividad 4: Caos numérico

- Duración: dos sesiones de 45 minutos
- Recursos: pizarra digital, impresora, pizarra blanca, rotuladores, folios, lápices y sala de ordenadores con acceso a internet.
- Descripción:

“Caos numérico” es una dinámica que pretende que los alumnos trabajen la selección de las ideas principales y su organización, pero esta vez a través de un texto oral. Para ello, el docente proyectará el siguiente video del canal *Mate 316* hasta el minuto 5:30 (https://www.youtube.com/watch?v=MBE_801X26o) sobre los tipos de números. Previamente, cada estudiante habrá recibido un organizador gráfico (anexo 10), con el que dejarán por escrito las explicaciones más relevantes. En primer lugar, escucharán atentamente el video y harán anotaciones individuales. No obstante, es habitual que los alumnos tomen notas incompletas por dificultades para retener o procesar la información. Para solucionar este hecho, los estudiantes intercambiarán por pares sus escritos para mejorar los propios, siendo el objetivo cooperativo el de producir un cuerpo completo de notas precisas en calidad y cantidad de cara a poder repasar después la materia (Johnson et al., 1999). Tras este intercambio, el docente procederá a explicar de nuevo los conceptos de números naturales, enteros, racionales y reales, incidiendo en la particularidad y el origen del número π . De nuevo, los escolares compartirán la nueva información captada y la compartirán con otro par de la clase para completar más sus anotaciones.

A partir de los apuntes elaborados, los estudiantes resolverán el ejercicio del anexo 11 por grupos cooperativos. En él deberán clasificar los números en función del conjunto al que pertenecen.

Para la siguiente sesión, en el aula de informática corregirán el ejercicio anterior a partir de la colocación de cada número en la recta numérica por rondas de equipos, incidiendo en por qué pertenece a ese conjunto o conjuntos numéricos. De tal forma, se pretende que los estudiantes supervisen sus errores y evalúen la calidad de lo recogido, tanto en el ejercicio como en sus apuntes. Finalmente, a partir de las notas obtenidas y de los ejercicios resueltos, por grupos harán una batería de flashcards usando la aplicación Canva. Estas contarán con tarjetas que expliquen los conjuntos vistos (naturales, enteros, racionales, reales) y el número pi, mostrando en una cara su símbolo y en la otra una breve explicación, atendiendo a la recomendación de Beltrán (2010) de empezar a enseñar a resumir con breves narraciones para después introducir géneros más complejos. El resto de flashcards mostrarán en una cara un número elegido por el grupo (diferente a los que aparecen en el ejercicio anterior) y en la otra qué tipo de número es.

Actividad 5: ¿Qué es el método científico?

- Duración: dos sesiones de 45 minutos
- Recursos: impresora, folios, bolígrafos, pizarra blanca y rotuladores de pizarra
- Descripción:

Los estudiantes recibirán una copia individual de un texto sobre el método científico (anexo 12). Antes de comenzar su lectura, visionarán un vídeo de la Universitat de Barcelona (2015) donde por medio de animaciones se presenta un relato que sigue el método científico (https://www.youtube.com/watch?v=dGnd9vF_s2A). A continuación, el docente pedirá a cada estudiante que escriba por la otra cara del texto preguntas que le surgen del título o de las palabras o hechos narrados en el video. Se comentará al alumnado que están llevando a cabo interrogaciones elaborativas para que durante su lectura busquen respuesta a esas cuestiones de manera estratégica (Álvarez et al., 1988; Moreno et al., 2021). Se compartirán los interrogantes formulados para que otros aprendices intenten responderlos a modo de activación de conocimientos previos.

La siguiente tarea de la primera sesión será que, individualmente, los alumnos lean el texto para familiarizarse con él, seleccionando y organizando después la información de la manera que consideren conveniente. Ello responde a una práctica avanzada y a la generalización de estrategias y técnicas, según Ellis et al. (1991). Por último, la sesión terminará con un ejercicio guiado para resumir el texto. Para ello, la clase se distribuirá por grupos cooperativos y se proyectará el texto en la pizarra, mostrando al alumnado las

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

siguientes indicaciones para resumir (Álvarez et al., 1988; Barrena, 2001; Ellis et al. 1991; Gargallo, 2000):

- Eliminar lo trivial, irrelevante o redundante
- Seleccionar las ideas principales y palabras clave que se deben recordar
- No repetir ideas
- Parafrasear con palabras propias para ser más concretos

Los estudiantes irán plasmando por turnos en la pizarra formas de resumir el texto (por ejemplo, quitando contenido innecesario, sustituyendo una oración por otra propia más corta, etc.), de forma que su grupo ganará un punto por cada aportación correcta. El equipo que más puntos obtenga al finalizar el resumen obtendrá una recompensa para la siguiente actividad, por ejemplo más tiempo o ayuda extra del maestro.

Para la segunda sesión, el docente preguntará a los alumnos si conocen alguna forma de organizar de manera visual la información vista previamente sobre el método científico. En la medida de lo posible, se vincularán las contestaciones de los estudiantes con los mapas conceptuales. Más tarde, el maestro mostrará un ejemplo de mapa conceptual (anexo 13) sobre los elementos de la comunicación, contenido ya trabajado. A continuación, se permitirá al alumnado que explore en el navegador mapas conceptuales sobre algún tema de su interés con el objetivo de visualizar más posibilidades creativas de esta técnica. De tal forma, la explicación irá dirigida a diferenciar los términos conceptuales de las palabras enlace, tal y como indican Novak y Gowin (1988) para las actividades sobre la enseñanza de mapas conceptuales. Después, los escolares procederán a completar por parejas un mapa conceptual sobre el método científico, dada la plantilla del anexo 14 y sirviéndose tanto del resumen del texto como de las ideas principales seleccionadas y organizadas durante la primera sesión. Concretamente, sobre los huecos en blanco deberán escribir términos conceptuales y sobre las flechas palabras enlace.

Una vez hayan terminado, el profesor explicará el concepto de reglas mnemotécnicas y pondrá varios ejemplos concretos para las técnicas de versificación, historieta, acróstico o siglas y analogías o símiles. A cada grupo cooperativo se le asignará una de las cuatro categorías comentadas y deberá inventar su propia regla mnemotécnica para aprender los pasos del método científico. Finalmente, compartirán las reglas mnemotécnicas creadas con el objetivo de que puedan resultar útiles a algún compañero en el momento de querer recordar o estudiar este contenido.

Para esta última dinámica es primordial que el maestro deje claro a su clase que todas las personas presentan aptitudes creativas y que los productos creativos no surgen de la

ignorancia sino de conocimientos adquiridos con anterioridad (Ridao et al, 2019; Sampascual, 2011).

Actividad 6: “Investigación real”

- Duración: tres sesiones de 45 minutos (tabla 6)
- Recursos: sala de ordenadores, acceso a internet, folios, bolígrafos y mesas de trabajo.
- Descripción:

La clase vuelve a recibir noticias de Maximiliano (anexo 15). El director está preparando un episodio en el cual los protagonistas deben realizar un trabajo de investigación en grupo. Para reflejar en la serie un punto de vista realista, este les pide por favor que lo lleven a cabo. De tal forma, obtendrá muchas ideas sobre cómo interaccionan, a qué contratiempos se enfrentan y qué resultados obtienen los escolares. El trabajo encomendado en la serie es diseñar una infografía sobre los Reyes Católicos a tamaño A4 (21X29,7cm) que recoja los apartados comentados en el anexo 15, por lo que cuentan con un espacio limitado para el contenido y sus posibles imágenes.

La manera de ejecutar esta petición será por medio de la Investigación grupal, definida por Slavin (1999) como un plan de organización de aula basado en el aprendizaje cooperativo, apropiado para proyectos de estudio dirigidos al análisis, síntesis y adquisición de información para resolver un problema heterogéneo. Este autor describe seis fases que los estudiantes deben atravesar para la actividad. Una vez organizados los grupos, primero, el alumnado identificará el tema y los subtemas que van a trabajar. A continuación, examinarán las posibles fuentes que pueden consultar dentro y fuera del aula (libros, enciclopedias, páginas web educativas, bibliotecas, etc.). Tras ello, organizarán las propuestas, facilitando el docente ayuda en estas tareas. Después, los grupos planificarán cómo van a trabajar (delimitación de objetivos y distribución del trabajo). El siguiente paso es recopilar la información, analizar los datos y obtener unas conclusiones, según los compromisos individuales y grupales que hayan acordado. Finalmente, se preparará un informe final, que en este caso adoptará la forma de mapa conceptual, en el que todos los integrantes decidirán el mensaje de los resultados de su investigación a raíz de sus aportaciones y su discusión. Para llevar a cabo esta actividad en equipo, se asignará a cada miembro del grupo uno de los roles de coordinador, secretario, animador o portavoz, desempeñando su respectiva función, expuesta por Yuste (2018) en la tabla 5.

Cabe mencionar que las sesiones se desarrollarán en el aula de informática del centro. Además, el docente repartirá a cada educando una hoja tabulada que actuará como cuaderno de campo (anexo 16) para que cumplan con sus responsabilidades individuales en aras de alcanzar finalmente los objetivos comunes del grupo. Este material sigue la

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

estrategia SDA que, según apunta Woolfolk (2014), desarrolla habilidades metacognitivas para guiar procedimientos de lectura y/o indagación. Sus pasos son los siguientes:

- S: el individuo se pregunta qué SABE ya del tema.
- D: procede a cuestionar qué QUIERE conocer.
- A: finalmente tras la lectura o indagación comenta qué ha APRENDIDO al respecto.

En definitiva, esta actividad supone la presentación de una tarea problemática, en la que surge utilizar estrategias apoyadas por técnicas (Monereo, 1995). Es una situación novedosa y más abierta que las anteriores en la que los discentes deberán asumir un mayor grado de control en las decisiones tomadas en torno a la planificación, supervisión y evaluación de la tarea, lo propio de un entrenamiento para un pensamiento estratégico (Pozo y Gómez, 2009). De hecho, algunos autores consideran la solución de problemas como el expuesto un proceso creativo, ya que la persona creativa trabaja con la información que tiene, aplica sus experiencias y conocimientos previos y las integran en nuevas estructuras para buscar otras configuraciones que resuelvan la incógnita (Sampascual, 2011). Siguiendo la metodología ABP, los alumnos por medio de una investigación llegan a una solución viable gracias a la identificación de necesidades, conocimientos y consecución de las metas de aprendizaje (Molina, 2013). Además, la realización de mapas conceptuales en grupo pone de manifiesto la compartición, discusión y negociación de los significados (Beltrán, 2010).

Tabla 6.

Distribución del plan didáctico para las sesiones de la actividad 6 (elaboración propia)

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Tareas a realizar	<ul style="list-style-type: none">● <i>Presentación actividad</i>● <i>Creación de grupos</i>● <i>Consulta de fuentes</i>● <i>Establecimiento del plan de trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none">● <i>Búsqueda, análisis y síntesis de la información</i>● <i>Comienzo infografía</i>	<ul style="list-style-type: none">● <i>Fin infografía</i>● <i>Creación mapa conceptual</i>

Actividad 7: Dialogando noche y día

- Duración: una sesión de 1 hora
- Recursos: aula virtual, impresora, folios y bolígrafos.
- Descripción:

En esta actividad se trabajará el texto dialogado y sus tipos como contenido curricular siguiendo la metodología flipped classroom. Para esta sesión, previamente el maestro colgará en el aula virtual del grupo-clase los apuntes al respecto (anexo 17) y pedirá a los alumnos que estudien su contenido para el próximo día; intentando poner en práctica todo lo aprendido y relacionado con las sesiones anteriores, por ejemplo, los factores internos y

externos que influyen a la hora de estudiar o diferentes formas de tratar e integrar la información en nuestra memoria (estrategias y técnicas). Se ha optado por emplear puntualmente esta metodología que altera el orden tradicional de una clase, dado que se consigue que los estudiantes adquieran los conocimientos autónomamente a partir de material elaborado por el docente antes de la sesión presencial, destinando el tiempo de aula a actividades que fomentan el aprendizaje activo y colaborativo para consolidar conocimiento, preguntar dudas y resolver problemas (Jordán et al., 2014; Låg y Grøm, 2019).

La sesión en el aula comenzará distribuyendo a la clase por grupos cooperativos. Cada miembro del grupo explicará y mostrará a sus compañeros qué estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio han empleado para aprender los contenidos (cómo lo han leído, cómo han detectado las ideas principales, qué han hecho para organizar la información, si le han dado algún tratamiento propio para acordarse mejor...). Esta actuación responde a la práctica de enseñanza recíproca, tal y como expresan Gargallo (2012) y Monereo et al. (1995). A continuación, los alumnos completarán en grupo una tabla comparativa (anexo 18) para establecer diferencias entre los distintos tipos de textos dialogados. La siguiente dinámica grupal será identificar la tipología de texto dialogado de una serie de situaciones comunicativas (anexo 19), argumentando su elección según las características aprendidas.

Tras su puesta en común con toda la clase, el maestro les pedirá que imaginen brevemente por grupos otra situación comunicativa que recoja un tipo de diálogo que pudiera incluirse en la serie que está preparando Maximiliano. Los alumnos podrán exponerlo mediante una descripción de la situación o bien representándola, mientras el resto de grupos intentarán adivinar qué tipo de texto dialogado es. Finalmente, se reflexionará sobre si habría cambiado la tipología textual si lo que han creado lo hubiesen tenido que plasmar en un guion dramático, en un cuento o en una novela gráfica.

Actividad 8: El viaje de la digestión

- Duración: dos sesiones de 45 minutos
- Recursos: impresora, biblioteca, folios, bolígrafos, pizarra blanca, pinturas y rotuladores.
- Descripción:

La actividad dará comienzo bajo la siguiente premisa: “Maximiliano ya tiene prácticamente listo el guion de la serie y va a empezar a rodar próximamente. Ahora se está dedicando a preparar las escenas y el atrezzo. Quiere decorar el aula de los protagonistas con varios pósters educativos, pero uno de ellos está incompleto. Dado que la clase ha sido de gran ayuda, Maximiliano vuelve a pedir su colaboración, sin desaprovechar esta oportunidad para

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

que el docente siga desarrollando actividades que fomenten un estudio autónomo y estratégico”.

Para ayudar al director, el maestro repartirá un ejemplar del póster a cada estudiante (anexo 20). En primer lugar, se debatirá sobre lo que representa el dibujo (el aparato digestivo), identificando sus elementos y funciones como forma de activar los conocimientos previos. Como recurso para completar el póster, la clase tendrá a su disposición un texto sobre la digestión humana (anexo 21). Antes de su lectura, cada estudiante deberá escribir preguntas que se le ocurran a partir del título del texto o aspectos llamativos de la ilustración para después buscarlas atentamente en el escrito. Acto seguido, los estudiantes tendrán unos 20-25 minutos para, individualmente, leer comprensivamente el texto, destacar las ideas principales y estructurar toda esa información de manera visual, atendiendo a su criterio personal y a las propuestas vistas en días anteriores. Dado que se supone que los alumnos han ido adquiriendo cierto dominio en las estrategias y técnicas, se reduce el andamiaje que aportan las dinámicas grupales (Barrena, 2001). Después, es momento de identificar los órganos y la vinculación de cada letra con el párrafo correspondiente del texto. Si sobrara tiempo de la primera sesión, la clase crearía conjuntamente un glosario de términos e ideas principales de la digestión para que los alumnos verbalicen aquello que han aprendido mientras gestionaban de manera independiente la información, organizando el maestro finalmente todas las aportaciones en un esquema o mapa conceptual conclusivo.

La segunda sesión consistirá en la realización de dos dinámicas. Para la primera de ellas, los escolares crearán por grupos un cómic sobre la digestión a partir de una plantilla con ocho viñetas (anexo 22). De esta forma, se pretende que los alumnos interioricen y plasmen más rápido el proceso digestivo mediante imágenes, teniendo que planificar previamente cómo recogen todos los contenidos, puesto que tienen un límite de viñetas. Para poder ver referencias de diferentes propuestas creativas, se tomarán prestados de la biblioteca varios cómics y novelas gráficas, facilitando pues recursos que inciten a la imaginación y la fantasía como forma de incentivar la creatividad en la escuela, tal y como apunta Quintana (1995). Una vez finalicen la tarea, individualmente los educandos escribirán un relato que narre en primera persona el viaje que describiría su comida favorita al ser digerida de principio a fin como si estuviese montando en una atracción. Sampascual (2011) describe que la realización de este tipo de técnica denominada “analogía personal” contribuye al fomento de la creatividad, puesto que (al convertirse el sujeto imaginativamente en parte del problema) asocia elementos aparentemente sin relación para resolver problemas.

En suma, en la realización de esta actividad se ha implementado el ABP debido a que se ha presentado un problema, lo han analizado, han generado preguntas al respecto (hipótesis), han reconocido lo que desconocían o necesitaban saber y el aprendizaje se ha dado gracias

al tratamiento individual de la información y al intercambio de resultados (Huber, 2008). Del mismo modo, los pupilos han puesto en marcha estrategias de aprendizaje, siguiendo las aportaciones de Beltrán (2010), gracias a la elaboración de información por medio de respuestas a sus propias preguntas, a la creación de imágenes para las viñetas del cómic y a la invención de analogías para el relato.

Actividad 9: Organizando territorios

- Duración: 3 sesiones de 45 minutos
- Recursos: una tablet por grupo cooperativo, impresora, folios, bolígrafo, acceso a internet, cartulinas, tijeras, pegamento, pizarra digital y/o proyector.
- Descripción:

La sesión arrancará bajo el pretexto de que la serie de Maximiliano sucede en un internado que recibe a estudiantes de todas partes de España. Por tanto, para que no pierdan ningún matiz de la trama, pide a los escolares que conozcan cómo se organiza territorialmente el país. Para ello, se volverá a realizar la dinámica de toma de apuntes entre pares (como en la actividad 4), visualizando un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=u3KBJ6L22Gw>) del canal Clases particulares en Ávila (2022). Antes de su visionado, el docente escribirá en la pizarra el título del tema y como subtítulo una serie de palabras clave (municipio, provincia, comunidad autónoma, y constitución). Esta vez los alumnos deberán formular interrogaciones elaborativas sobre el tema y dichas palabras clave para fijar su atención y condicionar la comprensión de un texto oral. Como soporte de toma de notas volverán a contar con un organizador gráfico aportado por el docente (anexo 23), sobre el cual podrán emplear abreviaturas o códigos que hayan pactado en pareja. A continuación, se compartirán las notas tomadas con todo el grupo-clase, gracias a las cuales el maestro realizará (con la participación activa de sus estudiantes) un mapa conceptual de la organización territorial. La primera sesión terminará desarrollando la manualidad del anexo 24, por la cual mediante la superposición de círculos internos los alumnos interiorizarán la categorización de la organización territorial del estado en municipio, provincia, comunidad autónoma y país, ejemplificándolo con su situación de residencia.

La segunda sesión tendrá comienzo con el siguiente ejercicio por grupos cooperativos. Haciendo uso de una tablet con acceso a internet, los estudiantes deberán investigar el municipio, provincia y comunidad autónoma a la que pertenecen las siguientes personas.

- Martín vive en el pueblo más alejado del mar en España.*
- Laura al salir de casa ve el museo Guggenheim.*
- Ricardo estudia en la tierra natal de Rocío Jurado.*
- Helena, desde su habitación, observa el volcán del Teide.*
- Penélope pasea para ir a clase cerca de la Ciudad de las Artes y las Ciencias.*

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

- Salma nació donde se encuentra la Torre de Hércules.*
- Pedro vive en el municipio a mayor altura del país.*

Tras su finalización, a cada grupo de estudiantes se le asignará una serie de Comunidades Autónomas, a modo de ejemplo se muestra la siguiente distribución:

- Grupo 1: Galicia, Asturias y Canarias*
- Grupo 2: Castilla y León, Cantabria y Baleares*
- Grupo 3: Castilla-La Mancha, Murcia y Extremadura*
- Grupo 4: Andalucía, La Rioja y las ciudades autónomas*
- Grupo 5: Cataluña, Navarra y País Vasco*
- Grupo 6: Comunidad Valenciana, Madrid y Aragón*

Cada grupo deberá investigar con las tablets cuáles son las provincias y las capitales de cada comunidad autónoma, concretando en el caso de las islas el nombre de cada una. Además, los estudiantes las irán situando en un mapa político mudo que el maestro proyectará en la pizarra. Una vez hayan terminado esta tarea, se les planteará si ven necesario recurrir a reglas mnemotécnicas para recordar las provincias de cada comunidad autónoma o si son prescindibles siguiendo la recomendación de Hernández y García (1991). Si consideran necesario ese tipo de recurso, el docente propondrá inventarse mnemotecnias como truco para que recuerden las provincias: creando rimas, siglas o pseudopalabras; elaborando relatos que incluyan las palabras clave o parecidas; y/o asociando imágenes a las provincias de una comunidad autónoma, entre otras.

Mediante los grupos de trabajo habitual, los estudiantes elaborarán una regla mnemotécnica para cada comunidad autónoma asignada anteriormente. Finalmente, las recogerán por escrito y las explicarán a sus compañeros para compartir su utilidad.

La tercera y última sesión tendrá lugar en el aula ordinaria. Toda la clase contribuirá a la creación de un juego de mesa al estilo del tradicional “cinquillo”. Para ello, el docente establecerá unas medidas para el área y la forma de las cartas sobre las cartulinas (7x10cm). Cada grupo deberá crear una carta base por cada comunidad autónoma asignada y una serie de cartas complementarias. Cada carta complementaria recogerá una provincia, de modo que entre toda la clase habría 17 cartas base y 50 complementarias. Para su diseño se incluirá el nombre de la región y la bandera de la comunidad autónoma correspondiente.

La dinámica del juego sería la siguiente. Cada grupo recibe el mismo número del total de cartas (alrededor de 11-12) y las irán colocando sobre una mesa central a lo largo de las rondas. Empezará jugando el grupo que tenga la comunidad autónoma de Madrid, por

encontrarse allí la capital del país. Acto seguido, el siguiente grupo colocará necesariamente una carta de otra comunidad autónoma. Los próximos tendrán la opción de situar en la mesa una carta de otra comunidad (carta base) o bien de una provincia perteneciente a la autonomía anterior (carta complementaria), y así sucesivamente. Ganará el equipo que antes se quede sin cartas, pudiendo hacer uso de estrategias como no desprenderse de una carta de una comunidad autónoma hasta el último momento para que otros no puedan deshacerse de las cartas complementarias. Por tanto, un juego estratégico irá directamente relacionado con un control del contenido curricular, ayudado en gran medida por el uso de las reglas mnemotécnicas creadas en la sesión pasada.

Así pues, en el transcurso de esta actividad se ha seguido la metodología ABP según Bermúdez (2021), dado que los discentes han presenciado una situación desconocida en la que el aprendizaje (guiado por el tutor) se ha basado en la participación para el descubrimiento y el estudio de conocimientos. A su vez, la actividad ha sido diseñada para que el alumnado tomara un papel constructivo y activo en la generación y utilización de mnemotecnias, conformando así una ayuda más consistente (Hernández y Garcia, 1991). Por último, Ridao y colaboradores (2019) exponen que esta metodología favorece al desarrollo del pensamiento divergente¹ debido a que el profesorado no da todas las respuestas, pero sí las herramientas para hallarlas mientras genera un clima participativo y encadena preguntas para que su alumnado construya conocimiento.

Actividad final: Reflexiones a Maximiliano

- Duración: una sesión de 45 minutos
- Recursos: acceso a internet, ordenador, cuaderno y bolígrafos.
- Descripción:

Al inicio del taller, Maximiliano dio a entender que necesitaba escuchar experiencias reales sobre cómo aprendían los estudiantes y qué acciones realizaban para conseguirlo. Por ello, después de cada una de las actividades anteriores, los estudiantes deberán recoger en una entrada de su blog personal (creado con herramientas como Wix o Google sites a través de su correo institucional) las conclusiones que extraen al respecto. Para guiar los textos reflexivos de los estudiantes se proponen las siguientes indicaciones: *¿te ha parecido fácil o difícil la actividad? ¿por qué?; ¿qué recomendación o planteamiento te ha resultado útil para incorporarlo al momento de estudiar?; ¿cómo mejorarías la actividad?; ¿en qué has acertado y fallado?; ¿cómo te sientes al respecto?; ¿sabrías decir por qué?*

¹ El pensamiento divergente es un componente fundamental en el constructo de la creatividad, entendido como la capacidad de proporcionar ideas y/o respuestas diferentes a una información dada (Woolfolk, 2014).

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

El motivo por el cual se les pide que desarrollen esta especie de diario personal es que esta herramienta, según Beltrán (2010), permite a los aprendices registrar y sintetizar los pensamientos y acciones de forma simbólica, señalando y revisando percepciones, pensamientos estratégicos, decisiones tomadas, etc. Cabe destacar que se tendrá en cuenta la brecha digital, dando la opción a los escolares sin acceso a ordenadores en sus casas a que recojan en un cuaderno las entradas reflexivas. La actividad de cierre propiamente dicha se dedicará a que los escolares compartan cada uno sus vivencias y/o escritos más significativos a modo de autoevaluación.

4.6. Temporalización

La temporalización de las sesiones dedicadas a las distintas actividades responden a los principios de la práctica guiada, por lo que en lugar de agrupar las sesiones del taller en un mismo día, se repartirán en fechas alternas con el objetivo de dotar de más tiempo de reflexión y consolidación sobre aquello que se aprende en la memoria a largo plazo (Guillén, 2022). El anexo 25 plasma en una tabla esquemática la organización de las sesiones en materia de contenidos, dinámicas y recursos. Finalmente, se ha optado por situar temporalmente la propuesta en el segundo trimestre del curso 2023-2024 para los meses de enero, febrero y marzo en la Comunidad de Madrid. El cronograma de la propuesta (anexo 26) muestra el margen temporal para realizar las actividades. Para cada actividad, se propone un número de días superior al de sesiones necesarias. Se pretende así que el taller se desarrollen de manera distendida, relajada y flexible con el objetivo de brindar mayor tiempo a los escolares para la aplicación de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio en el contexto del aula y del hogar mientras perdura el hilo conductor de la propuesta. En consecuencia, se espera lograr una mayor consolidación y perdurabilidad de las conductas aprendidas.

4.7. Evaluación

La evaluación inicial o diagnóstica del taller consiste en la recogida de información cualitativa de los estudiantes en las respuestas al cuestionario de la actividad inicial (anexo 3). De igual forma, Prados et al. (2014) recomiendan para la enseñanza de estrategias de aprendizaje que el profesorado conozca los conocimientos previos de los alumnos, no solo acerca del tema de estudio sino también sobre qué estrategias o técnicas emplean. Por ello, para este apartado el maestro/a considerará también los conocimientos previos activados y registrados en su anecdotario docente a lo largo de todas las sesiones.

Por otro lado, el carácter de la evaluación será esencialmente procesual y formativo, ya que pretende observar a los estudiantes mientras aprenden con el objetivo introducir cambios para supervisar la eficacia de la intervención educativa (Beltrán, 2010). Por su parte, la

evaluación dirigida a promover el aprendizaje estratégico exige un sistema evaluatorio que valore no sólo la reiteración de los contenidos enseñados sino su reelaboración, planteando los momentos de evaluación como una oportunidad más para aprender nueva información y aplicar las estrategias enseñadas (Gargallo, 2012). La observación será la técnica de recogida de información principal para la evaluación; la cual, según Navarro y colaboradores (2017), debe ser objetiva, sistemática y específica para mantener rigor científico teniendo a su disposición instrumentos como el anecdotario, escalas de valoración, rúbricas o guiones de observación, entre otros. Los instrumentos de evaluación diseñados para el taller son una lista de control (anexo 27) y una rúbrica (anexo 28) que se cumplimentarán gracias a una observación directa y sistemática del docente en el aula y al análisis de las producciones escolares de los estudiantes (observación indirecta). El primer instrumento sirve para registrar la ausencia o presencia de una conducta observada en el comportamiento o en los productos de evaluación sin admitir un valor intermedio. Por su parte, la rúbrica clasifica las actividades o conductas del individuo en niveles de logro (en este caso cualitativos), incluyendo una descripción detallada de los requerimientos que se deben cumplir para ubicarse en dicho nivel (Navarro et al., 2017).

Por último, la evaluación sumativa o final se realizará a través de una escala de estimación (anexo 29) teniendo en cuenta la autoevaluación reflejada en los blogs de los discentes. El motivo de esta decisión reside en que la autoevaluación se postula como un mecanismo significativo para conocer la visión que el alumno tiene sobre su propio aprendizaje a través de reflexiones profundas y críticas (Gabarda y Colomo, 2019), fomentando en el estudiantado la autorregulación y la toma de conciencia sobre aspectos como sus logros y dificultades (Criado et al., 2009).

5. REFLEXIÓN CRÍTICA

5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias

A grandes rasgos, quedo satisfecho con el resultado de este trabajo académico. Desde mi punto de vista, he logrado cumplir exitosamente los objetivos planteados, haciendo especial énfasis en la consecución de los objetivos específicos de la temática. Considero que este TFG presenta un marco teórico sólido y riguroso sobre el estado de la cuestión, el cual queda reflejado en una propuesta educativa coherente, válida y fiable. Para esta última, se han diseñado numerosas actividades, materiales e instrumentos de evaluación permitiendo la integración de los contenidos abordados en el grado. Además, se reúnen una gran cantidad de reflexiones críticas y fundamentadas teóricamente en torno a las repercusiones

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

de la inclusión directa en la enseñanza de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio en favor del desarrollo cognitivo y sociocultural de los estudiantes.

Por otro lado, estimo que este documento evidencia la adquisición de la mayoría de competencias del grado convenientemente, quedando estas fundamentadas y organizadas en la tabla 7.

Concretamente, se ha tenido en cuenta el desarrollo evolutivo infantil en aspectos como el pensamiento formal o la metacognición (CG1) para dirigir la propuesta a una edad pertinente, teniendo en cuenta procesos cognitivos clave en el aprendizaje como la atención y la memoria (CG2). Dicha propuesta se ajusta a los fundamentos, principios y características de la Educación Primaria en relación a sus elementos curriculares (áreas, competencias clave y específicas, descriptores operativos, etc.) extraídos de la legislación educativa nacional y autonómica (CG3). Todo ello ha podido materializarse en sesiones de actividades que se insertan dentro de la vida diaria del aula, con una temporalización distendida y no forzada en la jornada escolar (CG4), las cuales se evalúan debido a la aplicación de técnicas de observación (directa e indirecta) para recoger información mediante cuestionarios y otros instrumentos (CG6). Con respecto a la competencia general 5, este proyecto responde de manera crítica y fundamentada a un escenario sociocultural en el que se accede fácilmente al conocimiento gracias a la globalización y al desarrollo tecnológico, lo que requiere de conductas sociales, cooperativas y de autorregulación para obtener óptimos resultados (CT15). Además, la temática del TFG defiende al docente como agente tutor encargado de guiar a los escolares a cultivar conductas de trabajo autónomo, organización y/o planificación para los procesos de aprendizaje y estudio (CG6 y CT13).

Del mismo modo, para el taller se han diseñado estrategias didácticas haciendo uso de agrupaciones cooperativas, presentación de situaciones problemáticas y trabajo autónomo en las áreas curriculares de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua (CG8.1-4). En menor medida, dinámicas expuestas como la versificación o el role-playing inciden en los aspectos musical y kinestésico del aprendizaje, propios de las asignaturas de Música y Educación Física, respectivamente (CG8.5 y CG8.7). A su vez, otras actividades del taller como la creación del cómic, juegos de cartas o infografías se relacionan con la materia de Educación Plástica y Visual (CG8.6) por el cometido creativo y metodológico que entrañan.

Igualmente, opino que la expresión verbal mostrada se ajusta a la formalidad acorde a un nivel universitario de fin de carrera, empleando una terminología precisa, específica y rigurosa al ámbito científico de la educación y sirviéndome de las TIC para la generación de recursos y organización del documento (CT10).

Por último, quisiera comentar que este trabajo no ha hecho hincapié en meditar sobre cuestiones como las relaciones de género, la multiculturalidad o la inclusión social (competencias transversales 3 y 8), pero pueden ser abordadas de manera indirecta gracias al alto componente cooperativo que poseen las actividades del taller.

5.2. Limitaciones y propuestas de mejora

Entre las principales limitaciones halladas en la ejecución de este TFG, quisiera destacar primeramente la presencia de una cantidad reseñable de referencias de varias décadas pasadas en la literatura científica sobre las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje. A pesar de haber podido encontrar información actualizada al respecto, muchos otros nuevos estudios consultados dedicaban gran parte de su fundamentación a referenciar teorías o clasificaciones de autores del siglo pasado. Naturalmente, ello obligaba a analizar reflexivamente los textos de dichos académicos, sembrando dudas e inseguridad sobre si era adecuado emplear referencias bibliográficas de tales fechas. Como propuesta de mejora para próximas producciones, se haría un examen más exhaustivo para hallar referencias bibliográficas lo más actualizadas posibles, incidiendo concretamente durante la búsqueda en las bases de datos especializadas sobre la fecha de publicación de sus artículos u otro tipo de obras.

Otra limitación inicial, que finalmente se superó, fue la diversidad de términos relacionados que nacían de las técnicas de estudio. Ello forzaba a precisar las definiciones de términos como hábitos y métodos de estudio, estrategias de aprendizaje, metacognición o aprendizaje autorregulado; así como su interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones, resultaba compleja su transmisión verbal por escrito, aunque esto mismo afortunadamente me permitió ser conocedor de las diferencias e interdependencia de dichos conceptos.

La siguiente limitación, personalmente, prefiero tenerla en cuenta como reto académico e intelectual. De nuevo, durante los estadios primarios de este TFG, parecía que la amplitud del tema jugaba en contra del mismo. No obstante, el desafío principal que enmascaraba la extensión de la temática era su abstracción, concretamente referido a las estrategias de aprendizaje. A pesar de ello, me encuentro satisfecho por haber podido abarcar la globalidad del estado de la cuestión para así proponer una intervención educativa que ofreciera el mayor número de oportunidades de aprendizaje a sus posibles destinatarios. Ello no exime que también haya echado en falta en la producción científica la concreción de ciertos aspectos como ejemplos más o menos detallados de sesiones didácticas donde se ponen en marcha las estrategias y técnicas.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

También destaco la falta de atención a la diversidad en las actividades propuestas. Por motivos de extensión no se han diseñado posibles adaptaciones para las necesidades educativas especiales, las cuales en un contexto real de aula se adaptarían a los requerimientos y características de la persona. Por tanto, ello queda reflejado como propuesta de mejora o línea de investigación futura para próximos trabajos.

5.3. Conclusiones y reflexión personal

Una de las metas que debería plantearse nuestro sistema educativo sería enseñar a los estudiantes a aprender por sí mismos, por lo que el esfuerzo del profesorado debería dividirse entre la docencia de contenidos y su modo de adquirirlos (Hernández, 1987). De hecho, las instituciones educativas no pueden pretender dotar al alumnado de toda la información necesaria para vivir en sociedad. En cambio, sí que pueden enseñar a que los estudiantes busquen, seleccionen, analicen e integren nuevos datos a sus esquemas cognitivos para adaptarse a un medio repleto de conocimientos que van evolucionando (Gargallo, 2000). Para ello, el aula debe ofrecer espacios de reflexión y diálogo en los que los escolares tomen conciencia sobre los procesos cognitivos y estrategias que apoyan una determinada técnica de estudio (Monereo, 1995; Prados et al., 2019), intercambiando opiniones y experiencias al respecto. En consecuencia, las estrategias de aprendizaje se postulan como la herramienta para que los escolares puedan controlar por sí mismos su actuación educativa, aproximándose al tan nombrado paradigma de aprender a aprender (Fernández et al., 2001). No obstante, dentro de esta visión pedagógica no debe descuidarse el desarrollo de la creatividad como parte de la intervención sobre estrategias de aprendizaje. La creatividad en las aulas es un factor importante en el desarrollo individual y social de la población, ya que ayuda a resolver problemas de la vida diaria (estudios, trabajo, etc.), conduciendo también a avances e invenciones en ámbitos como el científico, artístico o social (Sternberg y Lubart, 1995). Para Ridao y colaboradores (2019) una sociedad que innova y se desarrolla necesita una educación que invierta en estimular el pensamiento creativo y estratégico de las futuras generaciones. Ello capacitará a estas a proponer soluciones exitosas frente a novedades problemáticas de diversa envergadura, tanto para adaptarse a la sociedad como para contribuir a su promoción.

En todo ello, el profesor es el elemento clave para ayudar a los estudiantes a lograr un uso eficiente de las estrategias de aprendizaje; pues de él o ella depende enormemente el éxito de este proceso de aprendizaje en función de su compromiso, entusiasmo y fe por las estrategias en la mejora del rendimiento y aprendizaje escolar (Ellis et al., 1991). A su vez, es el encargado de equilibrar el protagonismo excesivo que la escuela ofrece al pensamiento lógico-analítico frente al divergente, dado que ambos son necesarios y complementarios (Ridao et al. 2019). Del mismo modo, el profesorado actúa como mediador

y modelo guiando el pensamiento de sus alumnos por medio de conductas metacognitivas propias de un docente, las cuales son expuestas públicamente y entre las que se encuentran compartir con la clase la planificación establecida (mostrar objetivos, estrategias y formas de evaluar), adelantar posibles errores y maneras de subsanarlos, o reconocer que no siempre se tiene la respuesta a las preguntas y marcar vías para su búsqueda, entre otras (Beltrán, 2010).

A modo de reflexión personal, la realización de este trabajo me ha permitido tomar conciencia sobre la importancia de las propuestas educativas en este campo, las cuales no van dirigidas a que los alumnos superen retos inmediatos como el curso actual. En su lugar, toda esta inversión temporal en la familiarización, manejo y dominio de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio pretende que se mantengan durante todo el período de formación tanto escolar como profesional, más si cabe preferiblemente durante toda la vida. En ese sentido, cabe destacar que no se espera que por la mera y única realización de las actividades diseñadas para este taller los alumnos acaben siendo pensadores estratégicos expertos. En realidad, la actuación educativa propuesta pretende mostrar una tipología de dinámicas escolares que, introducida de manera transversal en el aula, vertebré la enseñanza para una intervención prolongada con unos resultados perdurables. Por su parte, Enríquez (2015) argumenta que priorizar este contenido sobre los curriculares hará que más adelante los estudiantes los puedan asimilar de manera independiente, comprensiva, significativa, y puede que incluso a mayor velocidad. Por tanto, se combatiría la queja popular del profesorado con respecto a la cantidad excesiva de contenidos a impartir durante el año escolar, dado que se verá incrementada la cantidad de material impartido por unidad de tiempo.

Entre las críticas que pueden recibir este taller está la presencia significativa en las actividades de un estilo directivo de enseñanza por el modelado del docente en la presentación y descripción de las técnicas de estudio. No obstante, considero que, por el contrario, los diálogos y reflexiones que la propuesta genera en los estudiantes contribuyen, por su parte, a la creación de un sentido por el aprendizaje y el estudio, haciendo que estos interioricen significativamente nuevas actitudes y metas para sus proyectos vitales.

5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

Tabla 7.

Visibilidad de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG1.	3.1.3.		Klinger y Vadillo (2000) 9
	3.2.2.	Flavell et al. (1995) 20	Woolfolk (2014) 20
	3.3.2.		Rubio y Olivo-Franco (2020) 41
	4.1.	Piaget (1983) 45	Gutiérrez (2021) 45
CG2	3.1.3.	Raynaudo y Peralta (2017) 9	Álvarez y del Río (1990) 10
	3.1.3.	Ausubel (1976) 9	Díaz y Hernández (2002) 10
	3.2.1.	Álvarez y Fernández (2015) 18,19	
		Eanet y Manzo (1976) 19	
	3.2.2.	Pintrich (2000) 21	
	3.2.4.	Beltrán (1995) 25,26	
	4.3.		Álvarez y Bisquerra (2018) 46
4.5.	Beltrán (2010) 51,60		
CG3	1.	Lora et al. (2009) 4 Real Decreto 157/2022 4,14	Lucchese y Barros (2006) 5
	3.3.1.	López y Sola (1999) 37	
	4.6.	Decreto 61/2022 91	
CG4	3.3.2.	Gargallo (2012) 38	
	4.1.		Prados et al. (2019) 44
	4.4.	Salazar y Batista (2005) 46	Gutiérrez (2018) 48
	4.6.	Guillén (2022) 61	
CG5	3.3.3.	Pozo y Gómez (2009) 42 González y Navarro (2011) 43 Badía y Monereo (2008) 42	Prados et al, (2019) 42
CG6	1.	Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) 4	
	3.2.5.		Nesbit y Adesope (2006) 32
	3.3.1.	Fernández et al. (2001) 36 Álvarez y Fernández (2015) 36	Castellanos et al (2011) 40 Gargallo (2000) 40 Miñano et al. (2011) 41
		4.7.	Gargallo (2012) 62 Navarro et al. (2017) 62 Gabarda y Colomo (2019) 62 Criado et al. (2009) 62
CG7	1.	Delgado y Ruiz (2021) 5	
	3.3.2.	Álvarez y Bisquerra (2018) 38 López y Sola (1999) 38,41	
CG8.1		Moreno et al. (2021) 52 Ellis et al. (1991) 52 Huber (2008) 58	
CG8.2		Slavin (1999) 54 Monereo (1995) 55 Beltrán (2010) 55 Hernández y García (1991) 59	Woolfolk (2014) 55 Bermúdez (2021) 60

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG8.3	4.5.	Johnson et al. (1999) 51 Beltrán (2010) 52	
CG8.4	4.5.	Llamazares (2015) 50 Ellis et al. (1991) 50 Gargallo (2012) 56	
CG8.5			
CG8.6	4.5.	Quintana (1995) 48,57 Ridao et al (2019) 49,54	Woolfolk (2014) 48,49 Sampascual (2011) 55,57
CG8.7			

Competencias transversales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CT3	3.1.3.	Slavin (1999) 11	
CT8			
CT10	3.3.3.	González y Navarro (2011) 42 Cavalcante-Pimentel et al. (2022) 43 Hernández-Fernández (2020) 43	
CT13	3.3.2.	Bruner (1997) 41	
	3.3.3	Pozo y Gómez (2009) 42	
	4.5.	Jordán et al. (2014) 56	Låg y Grøm (2019) 56
CT15	3.1.4.	Bobkina y Vargo (2009) 14 Gargallo (2000) 42	Prados et al. (2019) 42
	5.3.	Enríquez (2015) 6 Sternberg y Lubart (1995) 65 Ridao et al. (2019) 65	

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, M. E., y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (17), 353-378. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261387015>
- Ahmed, O. y Khanam, M. (2015). Strategies for learning and academic achievement of secondary school students. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 24(1), 91-97. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v24i1.46313>
- Álvarez, A. y del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp 93-119). Alianza Editorial.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2018). La orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje. En M. Álvarez y R. Bisquerra (2ª Ed.), *Orientación educativa. Modelos. áreas, estrategias y recursos* (pp.107-155). Wolters Kluwer Education.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fernández, R. y Rodríguez, S. (1988). *Métodos de estudio*. Martínez Roca.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (2015). *Manual Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio*. CHTE. Tea ediciones.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. y Simon, H. A. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios públicos*, 81, 89-128. https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/anderson_01.pdf
- Añez, M. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13(2), pp. 87-101. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.671>

- Arce, M. (2016). *Análisis de los cuadernos de matemáticas de los alumnos de bachillerato: percepciones, perfiles de elaboración y utilización*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://acortar.link/nns8Ui>
- Areepattamannil, S. (2014). Are learning strategies linked to academic performance among adolescents in two states in India? A tobit regression analysis. *The Journal of general psychology*, 141(4), 408-424. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.957637>
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 95-105. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Badger, R., White, G., Sutherland, P. y Haggis, T. (2001). Note perfect: an investigation of how students view taking notes in lectures. *System*, 29, 405-417. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00028-8)
- Badia, A. y Monereo, C. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. En C. Coll, y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 348-367). Morata.
- Barbero, M.A. (2018). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento a través de la metodología CAIT* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/d051661e-6f7a-405f-8655-931573166071>
- Barbero, M.A. (2019). Metodologías CAIT y metodologías scholas: pedagogía de la inclusión para el encuentro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 275-284. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666027/349861666027.pdf>

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

- Barrena, J. (2001). Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio: recursos cognitivos de aprendizaje impulsados por el maestro de audición y lenguaje. *Campo abierto*, (21), 137-153. <http://hdl.handle.net/11162/29848>
- Bazán, J.L., y Aparicio, A.S. (2001). Modelo explicativo de las relaciones entre hábitos de estudio, sexo y procedencia en egresantes de Secundaria de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Investigación Psicológica*, 4(2), 41-53.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176571>
- Bedolla, R. (2018). Programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 73-94.
<http://hdl.handle.net/11162/174412>
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y J.A. Bueno, *Psicología de la Educación* (pp. 307-327). Editorial Boixareu Universitaria.
- Beltrán, J. (2010). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Beltrán, J.A., Martín, J. M., y Pérez, L. (2003): *Cómo aprender con Internet*. Foro Pedagógico de Internet.
- Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*, CEA. TEA.
- Benítez, M. A., Díaz, V. M. y Justel, N.R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista internacional de educación musical*, (5), 61-69.
<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/100>
- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89.
<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>

- Bhering, E., y Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7-20. https://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes_web%5B16555%5D.pdf#page=7
- Biwer, F., oude Egbrink, M. G., Aalten, P. y de Bruin, A. B. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education—a mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2):186–203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Bobkina, J., y Vargo, K. (2009). Materiales: guías didácticas basadas en el modelo pedagógico" CAIT". *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (20), 99-120. Dialnet.
- de Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Paidós.
- Botella, A. M. (2006). Música y psicomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 22, 215-222. Dialnet.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Bueno, Á. y Pérez, L. (2008). Efectos sobre las estrategias, estilos de aprendizaje y autoconcepto de los alumnos de secundaria tras la adaptación de un programa de entrenamiento cognitivo con transferencias al currículo. *Revista EduPsykhé*, 7(1), 43-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2696658>
- Bueno, J.A. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán & J.A. Bueno, *Psicología de la Educación* (pp. 239-243). Barcelona Editorial Boixareu Universitaria.
- Canales, A., Fernández, M. y Ulate, G. (2020). Aprender y enseñar con recursos TIC: experiencias innovadoras en la formación docente universitaria. *Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 235-248. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.12>

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Capdevila, A., y Bellmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 157-172. <https://doi.org/10.6018/j/253261>

de Carvalho-Barreto, A. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), 275-293. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>

Castejón, J.L., Miñano, P. y Pertegal, M.L. (2011a). Teorías cognitivas del aprendizaje. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano, *Psicología de la Educación* (pp. 81-118). Editorial Club Universitario.

Castejón, J.L., Gilar, R. y Pertegal, M.L. (2011b). Teoría del aprendizaje situado y perspectiva constructivista. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano, *Psicología de la Educación* (pp. 119-138). Editorial Club Universitario.

Castellanos, S., Palacio, M., Cuesta, M. y García, E. (2011). Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios (CPEI-U). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 16(2), 15-28. <https://doi.org/10.17811/rema.16.2.2011.15-28>

Castillo, M. Y., y Jiménez, J. J. (2019). Las teorías de aprendizaje, bajo la lupa TIC. *Acción y reflexión educativa*, (44), 144-158. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/693

Cavalcante-Pimentel, F. S., Morais-Marques, M. y Barbosa-de-Sales-Junior, V. (2022). Estrategias de aprendizaje a través de los juegos digitales en un contexto universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 83-93. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-07>

Cherrail, F.M. y Pelarda, M.P.M. (1986). *Técnicas de estudio, Graduado Escolar*. Centro Nacional de Educación Básica a Distancia.

Clases Particulares en Ávila. (9 de agosto de 2022). *La organización territorial de España para niños*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=u3KBJ6L22Gw>

Collodeli, I., Vieira, M.L, Crepaldi, A.M y Schneider, D. (2013). Fundamentos de la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicología del Pensamiento*, 9(16), 89-99.

<https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.620>

Corea, N.C. (2001). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/5002>

Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula: revista de pedagogía de la universidad de Salamanca*, 16, 113-134. <https://hdl.handle.net/11162/208274>

Criado, M.J., Marcos, J.L., García, O. y Martínez, R. (2009). El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso*, (32), 201-220. <http://hdl.handle.net/10017/7198>

Dabbagh, N. (2019). Effects of PBL on Critical Thinking Skill. En M. Moallem, W. Hung y N. Dabbagh (2ªEd.), *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning*. Medford, (pp. 135-156). Wiley-Blackwell.

Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. BOCM, 169,18 de julio de 2022.

https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF

Delgado, J. R., y Ruiz, K. A. (2021). Técnicas de estudio y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 6(4), 11-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5803712>

Díaz, A.A. (2018). *Diseño y evaluación de un programa de intervención para fomentar el desarrollo de competencias metacognitivas inclusivas en la formación inicial docente*

[Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

<https://hdl.handle.net/20.500.14352/17106>

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

McGraw-Hill.

Eanet, M. G. y Manzo, A. V. (1976). REAP-A strategy for improving reading/writing/study

skills. *Journal of reading*, 19(8), 647-652. <http://www.jstor.org/stable/40032892>

Elorriaga, M. M., Sahagún, M. P. y Vargas, M. L. (1979). *Técnicas de estudio en el aula*.

Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/11162/83780>

Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lenz, B. K., Schumaker, J. B. y Clark, F. L. (1991). An

instructional model for teaching learning strategies. *Focus on exceptional children*, 23(6), 1-24.

<https://simvilledev.ku.edu/sites/default/files/PD%20Resources/ArticleEllis1.pdf>

Enríquez, M. (2013). Hábitos y técnicas de estudio en la Universidad Mariana. *Revista*

UNIMAR, 31(2), 81-97. <https://revistas.umariana/php/unimar>

Enríquez, M., Fajardo, M. y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas

de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187.

<http://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>

Farrand, P., Hussain, F. y Hennessy, E. (2002). The efficacy of the “mind map” study

technique. *Medical education*, 36(5), 426-431.

<https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01205.x>

Fernández, M.P., Martínez, R. y Beltrán, J. (2001). Efectos de un programa de

entrenamiento en estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 229-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23688>

Fernández, P., y Barreiro, A. (2020). *La importancia de los hábitos y técnicas de estudio en*

6º de Educación Primaria [conferencia]. Conference Proceedings Edunovatic 2020:

5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, Madrid (pp.

1405-1406).

<https://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2021/02/EDUNOVATIC20.pdf>

Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-9.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200013

Ferreras, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje, Construcción y validación de un cuestionario-escala* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].

<http://hdl.handle.net/10803/10306>

Feuerstein, R. (1988). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Bruño.

Flavell, J. H., Green, F. L. y Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the society for research in child development*, 60(1), 5-113.

<https://doi.org/10.2307/1166124>

Gabarda, V. y Colomo, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 4(1), 37-54.

<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874>

García, J. y García, M. (2007). *Enseñar y aprender a estudiar*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de Murcia.

García-Meneses, M., Coloma-Rodríguez, O. y Salazar, M. (2021). Integrando las TIC en la formación inicial de docentes a través de Estrategias de aprendizaje. *LUZ*, 20(3), 110-120. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1129>

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje, Un programa de intervención para ESO y EPA*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CIDE.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP08711.pdf&area=E>

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 246–272. <https://doi.org/10.14201/eks.9008>
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321923010.pdf>
- Gargallo, B., Suárez, J.M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>
- Gavilán, P. y Alario, R. (2012). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 6-18. <https://doi.org/10.35362/rie6021320>
- von Glasersfeld, E. (1988). *Introducción al constructivismo radical*. Crítica.
- Germosen, J. (s.f.). *Elementos y formas de comunicación*. Material de Aprendizaje, de https://materialdeaprendizaje.com/la-comunicacion-5to-grado/#google_vignette
- Gil, I. L. (2017). Técnicas de estudio. *Publicaciones Didácticas*, 79(1), 420-437. <https://core.ac.uk/download/pdf/235857211.pdf>
- Gómez, A. (25 de septiembre de 2018). *Cómo estudiar con tarjetas de estudio o Flashcards + Ejemplos*. Educalive. <https://www.educalive.com/blog/como-estudiar-tarjetas-estudio-flashcards-ejemplos>
- Gómez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L.S. Vygotsky. *Universitas philosophica*, 34(69), 53-75. <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v34n69/0120-5323-unph-34-69-00053.pdf>
- González, C. y Navarro, I.J. (2011). Aprendizaje en entornos virtuales. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano, *Psicología de la Educación* (pp. 531-570). Editorial Club Universitario.

- González, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). En J.A. González-Pienda, J.C. Nuñez, L. Álvarez y E. Soler, E. *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evolución e intervención* (pp 17-38). Pirámide.
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I. y Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111.
<https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Grajales-Acevedo, C. y Posada-Silva, W.Y. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 187-210.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.9>
- Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales, GRAI, de la Universidad Autónoma de Barcelona. (2007). *Tutoría entre iguales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://webs.uab.cat/grai/es/tutoria-entre-iguales/>
- Guerrero, A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5(1), 1-7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6414.pdf>
- Guillén, J. C. (20 de octubre de 2022). *Siete técnicas de estudio y aprendizaje efectivas*. Ruta Maestra.
https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2022/10/04_RM_Ed34_Neuroed_JesusGuillen_VF.pdf
- Gurung, R. A., Mai, T., Nelson, M. y Pruitt, S. (2022). Predicting learning: Comparing study techniques, perseverance, and metacognitive skill. *Teaching of Psychology*, 49(1), 71-77. <https://doi.org/10.1177/0098628320972332>

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Gutiérrez, A. E. (2021). La edad de las operaciones formales de Jean Piaget y el rendimiento académico en matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5864-5882. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.728

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: su relación con el desarrollo emocional y " aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas*, 31, 83-96. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.004>

Han, C. W., Farruggia, S. P. y Solomon, B. J. (2018). Latent profiling university students' learning strategies use and effects on academic performance and retention. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1409-1423. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1498460>

Hernández, F. (1987). Formalización de las técnicas de estudio: nuevos enfoques. *Revista Investigación Educativa*, 4(8), 144-172. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/96044/1/04_RIE_V5_N10_1987.pdf

Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Pirámide.

Hernández-Fernández, A. (2020). Evaluar con juegos: herramientas y métodos para una evaluación diversificada en la ludificación. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28, 107-118. <http://hdl.handle.net/2117/328652>

Huber, L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 59-81. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:14edd70f-c97a-4361-8757-ef0c83ce5bea/re200804-pdf.pdf>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (s.f.). *Las modalidades textuales: textos dialogados*. EducaLAB. https://descargas.intef.es/recursos_educativos/It_didac/Leng_Pri/4/02/Las_modalidad_es_textuales/textos_dialogados.html

- Jaén, U. R. y Álvarez-García, C. (2022). Análisis de las técnicas de estudio en estudiantes universitarios de enfermería de nuevo ingreso. *Visión Antataura*, 6(1), 8-27. Dialnet.
- Jiménez, J. (2004). *Los mejores hábitos y técnicas de estudio 2 (Educación Primaria)*. La Tierra Hoy.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Paidós.
- Jordán, C., Pérez, M. J. y Sanabria, E. (2014). Investigación del impacto en un aula de matemáticas al utilizar flip education. *Pensamiento matemático*, 4(2), 9-22.
<http://hdl.handle.net/10251/49189>
- Khalil, M. K., Williams, S. E. y Hawkins, H. G. (2020). The use of Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) to investigate differences between low vs high academically performing medical students. *Medical Science Educator*, 30(1), 287-292. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00897-w>
- Klinger, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. McGraw-Hill.
- Låg, T. y Grøm, R. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A Systematic review and meta-analysis. *AERA Open*, 5(3), 1-17.
<https://doi.org/10.1177/23328584198704>
- Lara-Aparicio, M. , Mayorga-Vega, D. y López-Fernández, I. . (2019). Expresión Corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acciónmotriz*, (22), 23-34. Dialnet.
- Lastre-M., K. S. y de la Rosa, L. G. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Encuentros*, 14(1), 87-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655851006.pdf>

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Llamazares, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y literatura*, 27, 114-130.

http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408

López, N. y Sola, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Grupo Editorial Universitario

López, N. J. (2022). Kahoot!, Plickers y Socrative: recursos TIC para evaluar contenidos educativo-musicales en educación primaria. *Apertura*, 14(1).

<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2134>

Lora, R. M., García, I. M. G. y Gimeno, P (2009). Técnicas de Trabajo Intelectual: una alternativa para mejorar el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria. *Hekademos: revista educativa digital*, (2), 37-54. Dialnet.

Lucchese, R. y Barros, S. (2006). Pedagogia das competências um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem: uma revisão da literatura. *Acta paulista de Enfermagem*, 19, 92-99.

<https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000100015>

Mate 316. (4 de marzo de 2017). *Números naturales, enteros, racionales, irracionales, reales y complejos*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=MBE_801X26o

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. y Lin, Y. G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_5

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>

- Miñano, P., Castejón, J.L. y González. (2011). Estrategias y enfoques de aprendizaje. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano, *Psicología de la Educación* (pp. 257-303). Editorial Club Universitario.
- de Miranda, M. G. (2000). El constructivismo como principio explicativo en la educación: Una pretensión y un riesgo. *Educere* (10), 7-16.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19439/articulo4-10-1.pdf;jsessionid=004B68E71038FA32CAD6E1F2DF1A5FFD?sequence=1>
- Molina, N. P. (2013). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica. *Revista Academia y Virtualidad*, 6(1), 53-61. Dialnet.
- Monereo, C. y Badía, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la Información y la comunicación: una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 15-41.
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055002.pdf>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- Moreno, J. D. (2019). *El impacto de las instrucciones de relevancia y de la interrogación elaborativa en el procesamiento de textos expositivos: evidencias desde los movimientos oculares* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
<http://hdl.handle.net/10486/688673>
- Moreno, J. D., León, J. A., Kaakinen, J. K. y Hyönä, J. (2021). Relevance instructions combined with elaborative interrogation facilitate strategic reading: Evidence from eye movements. *Psicología Educativa*, 27(1), 51-65. <https://doi.org/10.5093/psed2020a20>
- Morgado, B., Jiménez, A. y Motrico, R. (2019). Variables psicológicas implicadas en el aprendizaje: procesos metacognitivos. En M.M. Prados, V. Sanchez, I. Sánchez-Quejica, R. del Rey, M.A. Pertegal, M.C. Reina, P. Ridao, F.J. Ortega y J.A.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Mora (2ªEd.), *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 65-84). Pirámide.

Mota, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.

https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000300005&script=sci_arttext

Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria. *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, (14), 1-35.

http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/14/3-el_teatro_en_la_educ%20secundaria_tomas_motos.pdf?t=1576011934

Muelas, A. y Navarro, E. (2015). Learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 217-221.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.625>

Navarro, E. (coord.), Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.

Nesbit, J. C. y Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of educational research*, 76(3), 413-448.

<https://doi.org/10.3102/003465430760034>

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1984). The seventh sense. *Scottish Educational Review*, 16(2), 75-87. https://brill.com/view/journals/ser/16/2/article-p75_3.xml

Nisbet, j. y Schukusmith, j. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, (44), 108-118. <http://hdl.handle.net/10972/3182>

Ortiz, L., Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-22. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf>

Palomino, J. (2019). Programa de estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa n 11009 del distrito de José Leonardo ortiz-2018. *Revista científica CURAE*, 2(1), 29-46.

<https://doi.org/10.26495/curae.v2i1.1108>

Paris, S. y Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2095.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *Cómo estudiar y aprender una disciplina*. Fundación para el pensamiento crítico.

Pérez, L. y Beltrán, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros*, 358, 34-38.

<https://doi.org/10.14422/pym.v0i358.4086>

Pernía, H. F. y Méndez, G. C. (2017). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oo?id=35656002009>

PhilippeBoukobza (26 de mayo de 2013). *Diferencias entre los Mapas Conceptuales y los Mapas Mentales*. Visual-Mapping.es. Métodos y herramientas de visual thinking, de

<https://visual-mapping.es/diferencias-mapas-conceptuales-mentales/>

Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Labor.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

<https://pdfs.semanticscholar.org/b919/d6fa3028ab0130eca9029a60779928306bfa.pdf>

Pintrich, P. R., Smith, D.A.F., García, T. y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. NCRIPAL.

<https://eric.ed.gov/?id=ED338122>

Pozar, F.F. (2014). *Inventario de Hábitos de Estudio*. TEA.

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

Pozo, J.I. y Gómez, M.A. (2009). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata.

Prados, M.M., Reina, M.C. y del Rey, R. (2019). Principales modelos teóricos ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En M.M. Prados, V. Sanchez, I. Sánchez-Quejica, R. del Rey, M.A. Pertegal, M.C. Reina, P. Ridao, F.J. Ortega y J.A. Mora (2ªEd.), *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 19-40). Pirámide.

Quintana, G. (1995). Creatividad y solución de problemas. En J. Beltrán y J.A. Bueno, *Psicología de la Educación* (pp. 96-123). Editorial Boixareu Universitaria.

Raynaudo, G., y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100011&script=sci_arttext&tlng=en

Real, J. J. (2006). Evaluación del modelo CAIT. *Didáctica, innovación y multimedia*, (5), 1-6. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/56230>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, 52, de 2 de marzo de 2022.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

Ridao, P., Reina, M.C. Y Mora-Merchán, J. A. (2019). Juego y creatividad en el aula. En M.M. Prados, V. Sanchez, I. Sánchez-Quejica, R. del Rey, M.A. Pertegal, M.C. Reina, P. Ridao, F.J. Ortega y J.A. Mora (2ªEd.), *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 193-212). Pirámide.

Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1999). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.

- Román, J. M., y Gallego, S. (2008). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: revista de educación*, (33), 87-107. Dialnet.
- Rubio, F. J. y Olivo-Franco, J.L. (2020). Revisión de los programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje evaluados en España. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 16-40. https://doi.org/10.37261/24_alea/2
- de Salvador, F. (1985). Influjo de las técnicas de estudio en el rendimiento académico del adolescente. *Revista de Investigación Educativa* 3(6), 440-444. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/97066/1/Comunicacion_19_V3%20N6%201985.pdf
- Salas, M. (2012). *Técnicas de estudio para Secundaria y Universidad*. Alianza editorial.
- Salazar, L. y Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55-88. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100004
- Sánchez, G. y López, M. (2019). Análisis de los contenidos de Expresión Corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 425-447. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20058>
- Sampascual, G. (2011). Características y desarrollo de la creatividad. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano, *Psicología de la Educación* (pp. 343-378). Editorial Club Universitario.
- Sánchez-Mendioroz, A. (2016). El proceso de construcción de normas sistémicas visto desde una epistemología genética neoconstructivista basada en Jean Piaget. *Papel Político*, 21(1), 123-166. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.papo21-1.pcns>
- Sarrugue, R. y Francieli, T. (2022) La BNCC, LA intencionalidad de la pedagogía de las competencias y la enseñanza de la historia. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, 7(10), 89-109. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p89-109>

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

- Saviani, D. (2013). O Neoprodutivismo e suas variantes: Neoescolanovismo, Neoconstrutivismo, Neotecnicismo (1991-2001). En S.P. Campinas (4ªEd), *Histórias Das Idéias Pedagógicas No Brasil*. (pp. 423-440). Autores Associados.
- Schunck, D.H. (2012). *Learning theories. And educational perspective*. McMillan
- Smile and Learn. (14 de mayo de 2020). *Técnicas de relajación para niños - Método de Koepen - Recopilación*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=qxtmX7AQz7k>
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Solano, L.O. (2008). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes hacia el estudio* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://hdl.handle.net/10803/10306>
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.
- Sternberg, R. J., y O'hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 113-149.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501006>
- Tapia, H. (2022). Aprendizaje cognoscitivo impulsor de la autorregulación en la construcción del conocimiento. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, (5), 172-183.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28071845014/28071845014.pdf>
- Tekman Education. (10 de febrero de 2021). *Método científico: qué es y cómo explicar los pasos fácilmente a tus alumnos*. Tekman. Revolución y aprendizaje.
<https://www.tekmaneducation.com/metodo-cientifico-que-es-como-explicar-los-pasos-facilmente-a-tus-alumnos/>
- Teng, H. C. (2011). Exploring Note-taking strategies of EFL listeners. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 15, 480-484. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.126>
- de la Torre. M.C. (1976). *Técnicas de estudio. Temas monográficos de educación*. Anaya.

- Universitat de Barcelona. (3 de febrero de 2015). *Ciencia Animada. Episodio 1. El Método Científico*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=dGnd9vF_s2A
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Varías, I. y Callao, M. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo: pensamiento crítico y creativo en educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(3), 115-125. Dialnet.
- Venet-Muñoz, R., y Carbo-Ramírez, I. C. (2017). Las técnicas de estudio. Reflexiones e instrucciones metodológicas para su aprendizaje y uso pertinentes en el contexto universitario. *Maestro y Sociedad*, 14(3), 502-516.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2784>
- Vizcarro, C., Bermejo I., Castillo, M. y Aragonés, C.(1996). *I.D.E.A. Inventario de estrategias de aprendizaje*. Documento no publicado.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. Pearson.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1983). The teaching of learning strategies. In *Innovation abstracts* 5(32), 1-4. <https://eric.ed.gov/?id=ED237180>
- Weinstein C. y Mayer R. (1986). The teaching of learning strategies. En Wittrock M. (ed) *Handbook of Research on teaching*. Macmillan.
https://lms.vocalerasmus.eu/pluginfile.php/1020/mod_folder/content/0/WeinsteinMayer_1986_TeachingOfLearningStrategies_OCR.pdf?forcedownload=1
- Weinstein, C.E., Palmer, D.R y Schulte, A.C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. H&H Publishing Company.
- Yuste, E. M. (2018). *Influencia de la introducción y desempeño de roles sobre las conductas interactivas del alumnado de Educación Primaria en un contexto de aprendizaje*

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

cooperativo. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

<http://hdl.handle.net/10201/55948>

Zenhas, A., Silva, C., Jamario., C., Malalfaya, C. y Portugal, I. (2008). *Enseñar a estudiar*.

Aprender a estudiar. Narcea.

Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for

assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational*

Research Journal, 23, 614-628.

7. ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (Elaborada a partir de Klinger y Vadillo, 2000, p. 9)

Figura 1. Definición gráfica de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Elaborado a partir de Gómez y Covarrubias, 2020, p. 11).

Figura 2. Diagrama esquemático e ilustrativo de niveles ambientales basado en la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner (Elaborado a partir de Collodel et al. 2013, p. 13).

Tabla 2. Conceptualizaciones de las estrategias de aprendizaje (Elaboración propia, p. 17).

Tabla 3. Pasos para construir y aplicar una estrategia de aprendizaje (Elaborado a partir de Schunk, 2012, p. 23).

Figura 3. Modelos de esquemas (Elaborado a partir de Salas, 2012, p. 31).

Figura 4. Comparativa entre un mapa conceptual (izquierda) y un mapa mental (derecha) (Recuperado de PhilippeBoukobza, 2013, p. 33).

Tabla 4. Ejemplo de analogía para una tarea de aprendizaje (Elaborado a partir de Beltrán, 2010, p. 34).

Figura 5. Ejemplo de una flashcard adecuada (arriba) y de otra inapropiada (abajo). (Recuperada de Gómez, 2018, p. 35).

Tabla 5. Roles que ayudan al funcionamiento del grupo (Elaborado a partir de Yuste, 2018, p. 47).

Tabla 6. Distribución del plan didáctico para las sesiones de la actividad 6 (Elaboración propia, p. 55).

Tabla 7. Visibilidad de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo (p. 67)

8. ANEXOS

Anexo 1. Vinculación de la propuesta con los elementos del currículo

Los elementos curriculares expuestos se extraen del decreto 61/2022 de la Comunidad de Madrid.

<i>Competencias clave</i>			<i>Descriptoros operativos</i>
Competencia en comunicación lingüística			CCL1, CCL2 y CCL3
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería			STEM4
Competencia digital			CD1 y CD2
Competencia personal, social y de aprender a aprender			CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 y CPSAA5
Competencia en conciencia y expresiones culturales			CCEC3 y CCEC4
<i>Áreas</i>	<i>C. específicas</i>	<i>Crit. de evaluación</i>	<i>Contenidos</i>
Lengua castellana y literatura	2. 3. 4. 5.	2.1 3.1. y 3.2. 4.1 y 4.2. 5.1.	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro). • Tipologías textuales: el diálogo
Matemáticas	1. 8.	1.1. 8.1. y 8.2.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre números naturales, enteros, racionales y reales. Número Pi. • Magnitudes de tiempo: operar horas y minutos
Ciencias de la Naturaleza	1. 4.	1.1. 4.1 y 4.2.	<ul style="list-style-type: none"> • Fases de la investigación científica • Identificación y localización de los órganos, aparatos y sistemas implicados en la función de nutrición: digestivo.
Ciencias Sociales	5.	5.2.	<ul style="list-style-type: none"> • Los Reyes Católicos. El descubrimiento de América. • Fundamentos y principios de la organización política y territorial en España. Comunidades Autónomas: sus provincias y capitales.
Educación Artística: Educación plástica y visual	3	3.1 y 3.2.	<p>Creación e interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso creativo. • Evaluación, respeto, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales.

Fuente: elaborado a partir del decreto 61/2022 de la Comunidad de Madrid

Anexo 2. Carta introductoria del taller



Fuente: elaboración propia

Anexo 3. Cuestionario sobre actitudes, motivación y autoestima hacia el estudio

Nombre y apellidos: Fecha:

1. ¿Qué metas te propones para este curso?

2. ¿Qué te genera curiosidad o interés por estudiar dentro de clase? ¿Y fuera?

<i>Dentro</i>	<i>Fuera</i>

3. ¿Cuáles consideras que son tus mayores capacidades a la hora de aprender? ¿Y tus limitaciones?

<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>

4. ¿De qué te gustaría ser capaz en clase?

5. ¿Piensas que estudiar es un castigo? ¿Por qué?

6. ¿En qué medida estudiar ayuda a conseguir objetivos en la vida?

Fuente: adaptado de Zenhas et al. (2008)

Anexo 4. Plantilla de la actividad 2 “Decálogo estudiantil”

Nombres: _____



10 IMPRESCINDIBLES EN MIS SESIONES DE ESTUDIO



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Fuente: elaboración propia

Anexo 5. Horario semana de distribución temporal para la actividad 2

	Número de horas						
ACTIVIDADES	L	M	X	J	V	S	D
Dormir							
Colegio							
Comidas							
Desplazamientos							
Extraescolares							
Ocio y tiempo libre							
Estudio							
Total	24						

Fuente: adaptado de Salas (2012)

Anexo 6. Texto “La comunicación y sus elementos” para la actividad 3.

Para: Alumnado de 5º y 6º
Empresa: Maximiliano producciones
Dirección: Calle de la Coz, 5, 28023



La comunicación y sus elementos

Las personas disponemos de diferentes medios para comunicarnos con los demás. Nos podemos comunicar por gestos (levantar la mano para despedirnos), a través de señales visuales (la luz verde de un taxi para indicar que está libre), por medio de señales acústicas (la sirena de una ambulancia para expresar urgencia) o a través de palabras.

Cuando usamos las palabras para comunicarnos, la comunicación es verbal (oral o escrita). Cuando nos comunicamos a través de otros medios que no son palabras la comunicación es no verbal. Se entiende por comunicación a la transmisión de información entre dos o más interlocutores (emisor y receptor). A continuación, se exponen los principales elementos que intervienen en la comunicación.

En primer lugar, el emisor es la persona que transmite la información. Por ejemplo, en una carta, el emisor es la persona que escribe la carta. Por su parte, el receptor es aquel que recibe dicha información. En el caso de la carta el receptor es la persona a quien se le envía. La información que se transmite entre el emisor y el receptor se denomina mensaje (siguiendo el ejemplo anterior, el mensaje sería lo que se cuenta en la carta. Dicho mensaje cuenta con código, es decir, un sistema de signos para transmitirlo. Para la carta, el código sería lingüístico y escrito. Finalmente, el acto comunicativo está configurado también por el canal y el contexto. El primero de ellos es el medio físico por el cual se transmite el mensaje. Por su parte, el contexto se define como conjunto de circunstancias en las que se desarrolla el acto comunicativo. Estas circunstancias son el tiempo, el lugar, la relación de los interlocutores.

Fuente: modificado de Germosen (s.f.),

Anexo 7. Texto subrayado modelado por el docente

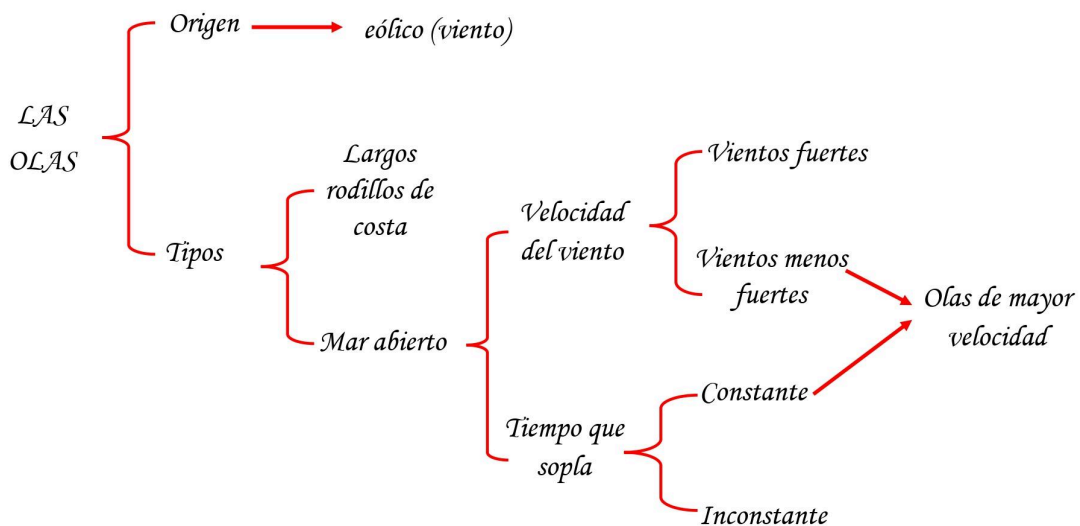
Texto: ¿Qué origina las olas?

Las olas se originan, como casi todo el mundo sabe, por el viento. Pueden distinguirse dos tipos de olas: los largos rodillos de la costa y las formas más irregulares del mar abierto donde se observan olas de todos los tipos y tamaños. El tamaño y la velocidad de las olas depende no solo de la velocidad del viento, sino del tiempo en que éste ha estado soplando y de la continuidad no interrumpida de superficie de agua sobre la que ha estado haciendo. Los vientos muy fuertes tienden a derribar la altura de las olas y a reducir su velocidad; por otro lado, los vientos menos violentos pero constantes, a menudo producen una velocidad de la ola mayor a la del propio viento. La medida máxima en altura de la ola se sitúa en 12 metros, aunque ocasionalmente se han medido olas más altas.

Texto adaptado de Álvarez et al. (1988)

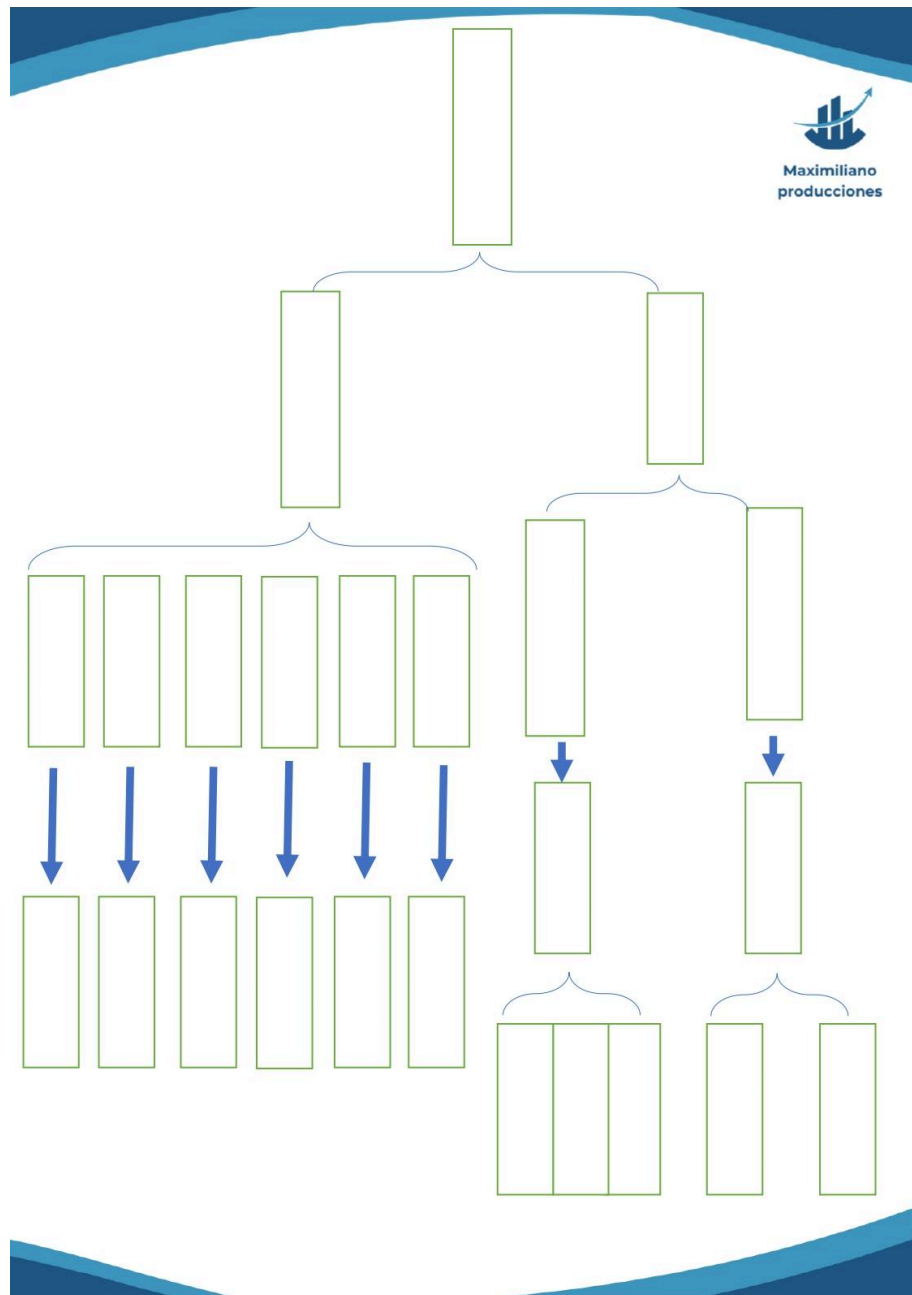
Anexo 8. Texto subrayado modelado por el docente

Texto: ¿Qué origina las olas?



Fuente: elaborado a partir de Álvarez et al. (1988)

Anexo 9. Materiales para el esquema manipulativo de la actividad 3.



Comunicación	Medio físico de transmisión	Sistema de signos	Emisor
Tiempo, lugar y relación E-R	Tipos	Receptor	Información transmitida
Comunicación verbal	Mensaje	Elementos	Comunicación no verbal
Signos lingüísticos	Envía información	Signos no lingüísticos	Palabras escritas
Contexto	Código	Recibe información	Palabras orales
Señales visuales	Canal	Señales gestuales	Señales acústicas

Fuente: elaboración propia

Anexo 10. Organizador gráfico de la actividad 4.

Nombre: _____

CAOS NUMÉRICO

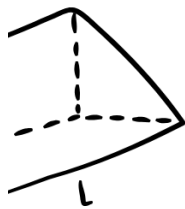
Tema: _____

$$b/y = 1$$

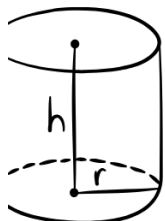
$$x \frac{b}{y}$$

$$\frac{\sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$\frac{v_f - v_i}{x}$$



$$bhl$$



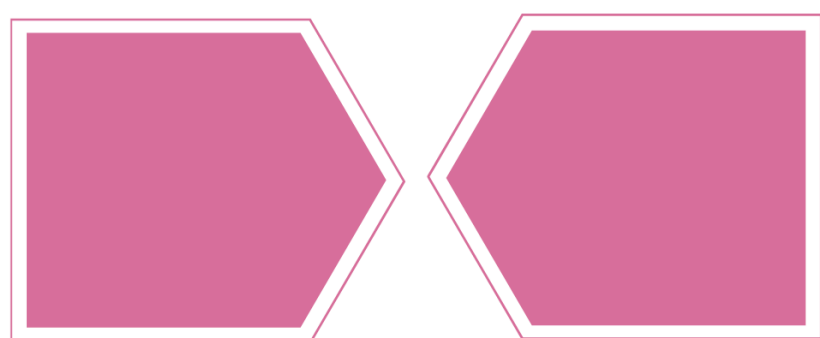
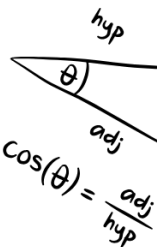
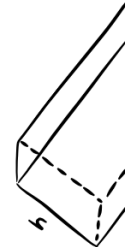
$$V = \pi r^2 h$$

$$M = \left(\frac{x_1 + x_2}{2}, \frac{y_1 + y_2}{2} \right)$$

$$\sqrt{b^2 - 4ac}$$



$$S = \frac{a}{y}$$



Fuente: elaboración propia

Anexo 11. Ejercicio matemático para resolver en la actividad 4.

Nombre: _____

CAOS NUMÉRICO

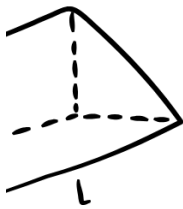
Indica con una X los conjuntos a los que pertenece cada número.

$$5/5 = 1$$

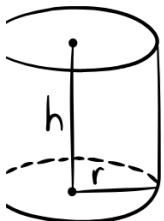
$$\frac{x \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$\frac{\sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$\frac{V_f - V_i}{t}$$



$$bhl$$



$$V = \pi r^2 h$$

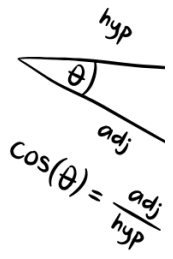
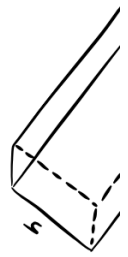
$$M = \left(\frac{x_1 + x_2}{2}, \frac{y_1 + y_2}{2} \right)$$

$$\frac{\sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Números	Naturales N	Enteros Z	Racionales Q	Reales R
-250				
3/7				
-6/5				
4/2				
5				
$-\sqrt{9}$				
π				
-0,5				
1342				
3/7				




$$S = \frac{a}{b}$$



Fuente: elaboración propia

Anexo 12. Texto sobre el método científico para la actividad 5.





NOMBRE: _____


EL MÉTODO CIENTÍFICO

El método científico es un procedimiento que se utiliza en diversas ciencias para buscar soluciones a problemas de manera ordenada y clara a través de seis pasos. Con todo esto, se permite comprobar la información que se cree correcta o plantear soluciones distintas.

El primer paso del método científico es la observación. Este primer paso surge de una pregunta o duda. Para resolverla, se pueden emplear instrumentos como el microscopio, la lupa o el telescopio (dependiendo del caso) para analizar los hechos y recoger datos. Tras la observación toca recabar datos para obtener información. Con esa información el investigador realiza un planteamiento del problema por medio de una pregunta clara y concisa. En el vídeo la pregunta es «por qué una planta crece más que la otra».

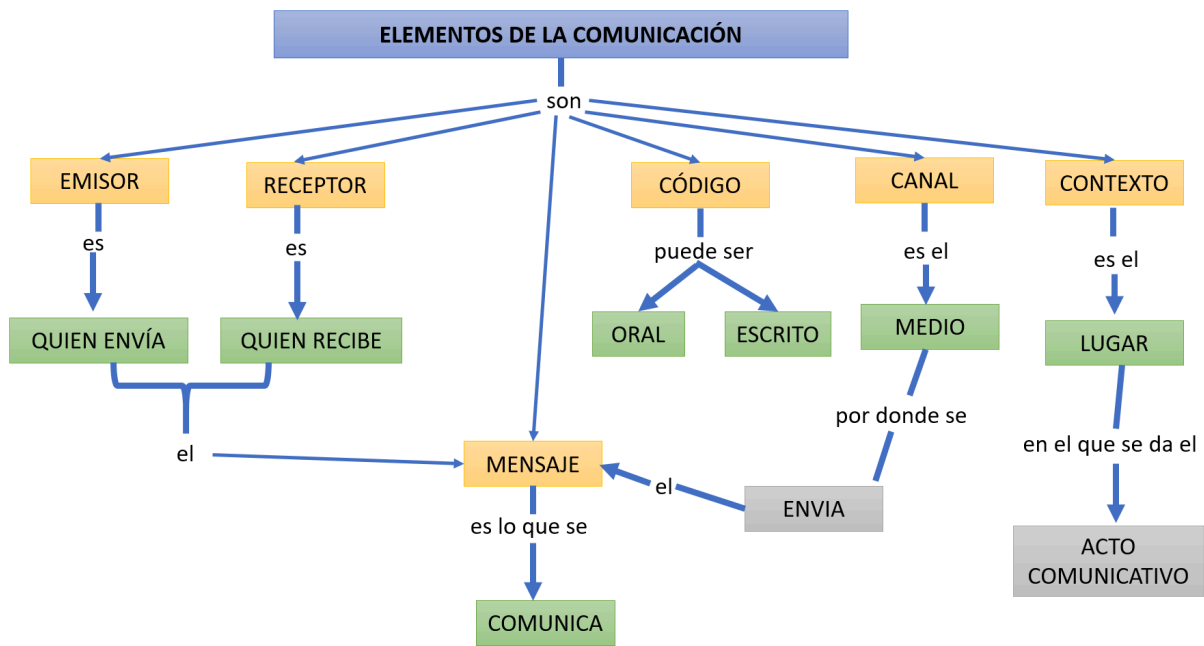
 A continuación, es momento de formular una hipótesis, es decir, pensar en varias respuestas a la pregunta anterior. Por ejemplo, si hablamos de las plantas del video, una hipótesis puede ser que necesiten música para crecer más. Después, el objetivo es confirmar o rechazar dicha hipótesis por medio de la experimentación. El investigador se centra en realizar varios experimentos para observar, medir, registrar resultados y compararlos. En el ejemplo del vídeo se podría haber cambiado la hipótesis y exponer la planta al sol menos tiempo.

 El siguiente paso es la organización, registro y análisis de datos. Para ello, se usan tablas y gráficos con las anotaciones tomadas de todos los pasos anteriores. En el vídeo se comparan las medidas de las plantas una vez aplicados los experimentos. Finalmente, si el experimento confirma las hipótesis se presenta un informe con las conclusiones y explicaciones del proyecto para comunicarlas a la comunidad científica. Por el contrario, si el experimento no confirma las hipótesis es necesario formular otra hipótesis y plantear de nuevo la investigación.



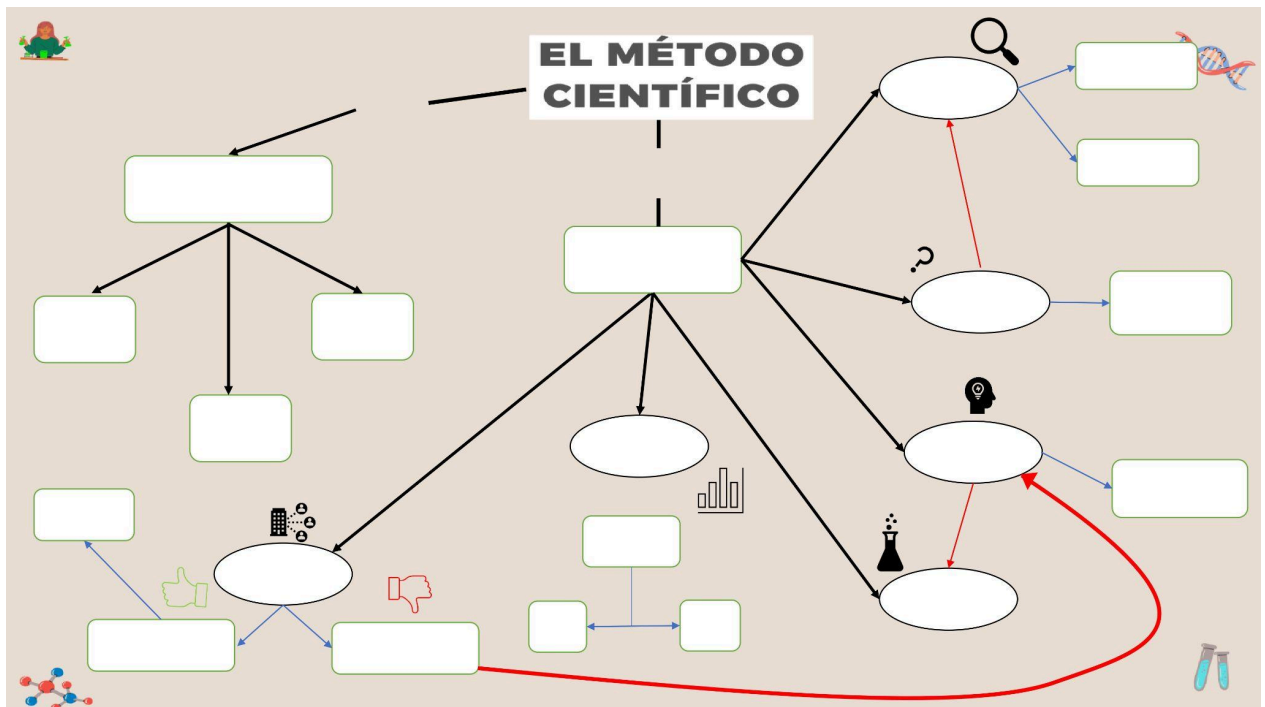
Fuente: adaptado de Tekman Education (2021)

Anexo 13. Mapa conceptual de ejemplo para la actividad 5.



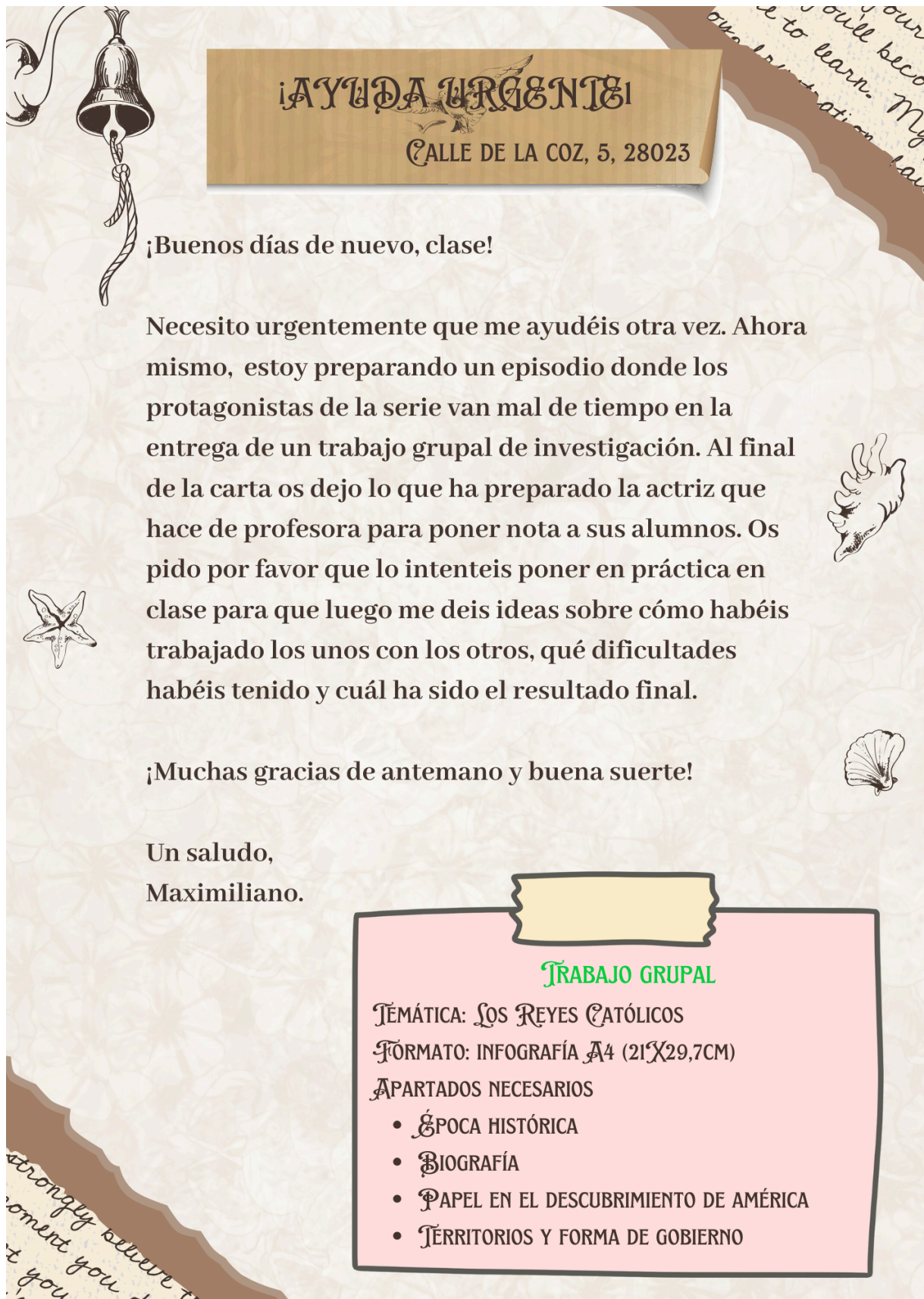
Fuente: elaboración propia

Anexo 14. Plantilla para la elaboración del mapa conceptual sobre el método científico en la actividad 5.



Fuente: elaboración propia

Anexo 15. Carta introductoria de la actividad 6.



¡AYUDA URGENTE!
CALLE DE LA COZ, 5, 28023

¡Buenos días de nuevo, clase!

Necesito urgentemente que me ayudéis otra vez. Ahora mismo, estoy preparando un episodio donde los protagonistas de la serie van mal de tiempo en la entrega de un trabajo grupal de investigación. Al final de la carta os dejo lo que ha preparado la actriz que hace de profesora para poner nota a sus alumnos. Os pido por favor que lo intentéis poner en práctica en clase para que luego me deis ideas sobre cómo habéis trabajado los unos con los otros, qué dificultades habéis tenido y cuál ha sido el resultado final.

¡Muchas gracias de antemano y buena suerte!

Un saludo,
Maximiliano.

TRABAJO GRUPAL
TEMÁTICA: LOS REYES CATÓLICOS
FORMATO: INFOGRAFÍA A4 (21X29,7CM)
APARTADOS NECESARIOS

- ÉPOCA HISTÓRICA
- BIOGRAFÍA
- PAPEL EN EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA
- TERRITORIOS Y FORMA DE GOBIERNO

Fuente: elaboración propia

Anexo 16. Hoja tabulada como cuaderno de campo para la actividad 6.

CUADERNO DE CAMPO

NOMBRE

FECHA:

¿QUÉ SÉ YA?	¿QUÉ QUIERO CONOCER?	¿QUÉ HE APRENDIDO?

Fuente: elaboración propia

Anexo 17. Apuntes del alumnado para la actividad 7.

<https://drive.google.com/file/d/1twcHn3PA-MR6fWXYRkmW7lprqt9XvnI0/view?usp=sharing>

Fuente: modificado de INTEF (s.f.)

Anexo 18. Tabla comparativa de la actividad 7.

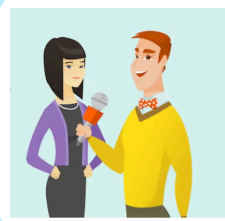
	<i>Los textos dialogados</i>			
	Esponáneo	Literario	Periodístico	Cómic
Tipos				
Soporte				
Participantes				
Lenguaje				
Estructura				
Temática				

Fuente: elaboración propia

Anexo 19. Situaciones comunicativas de la actividad 7.

NOMBRES: FECHA:

Análisis de diálogos



Tipo de texto dialogado:
Justificad vuestra respuesta:



Tipo de texto dialogado:
Justificad vuestra respuesta:

—Abel me quería.
Una carcajada, el espejo suena...
—¿Quererte? Las personas como él no saben lo que es el amor, tan solo necesitan espectadores en su vida, público.
¿Lo entiendes? Tú fuiste su público y nada más.
—Yo llenaba ese hueco que su familia dejó, yo...
—Abel abandonó a sus hijos y a su mujer y desapareció durante dos años. Lo encontraron en un portal de la Alfama, borracho, hermanita, durmiendo junto a un carro lleno de cajas de cartón apiladas... Ahí le empezaron a crecer las alas.

Tipo de texto dialogado:
Justificad vuestra respuesta:



Tipo de texto dialogado:
Justificad vuestra respuesta:

ESCENA 1:
Es de noche y el Búho se acerca volando a la Luna. Al fondo, los enamorados conversan, el grillo toca un violín, el lobo aulla y el poeta escribe.
NARRADOR: Una noche, la Luna le dijo al Búho:
LUNA: Búho, tengo un plan perfecto: ¡Cuando amanezca, ocuparé el lugar del Sol! Así iluminaré por los días y por las noches, y me dedicarán todos los versos y las canciones... seré el astro más importante.
BÚHO: Luna, eso es una locura. En vez de ser tan avariciosa, dedícate a inspirar al lobo, al grillo, al poeta, a los enamorados (los va señalando)... a adornar el cielo de noche con tu brillo.
LUNA: ¡Bah! El único loco aquí eres tú, ya verás como todos me aplauden cuando salga a brillar por el día.
(El Búho se retira a una esquina, moviendo la cabeza contrariada)

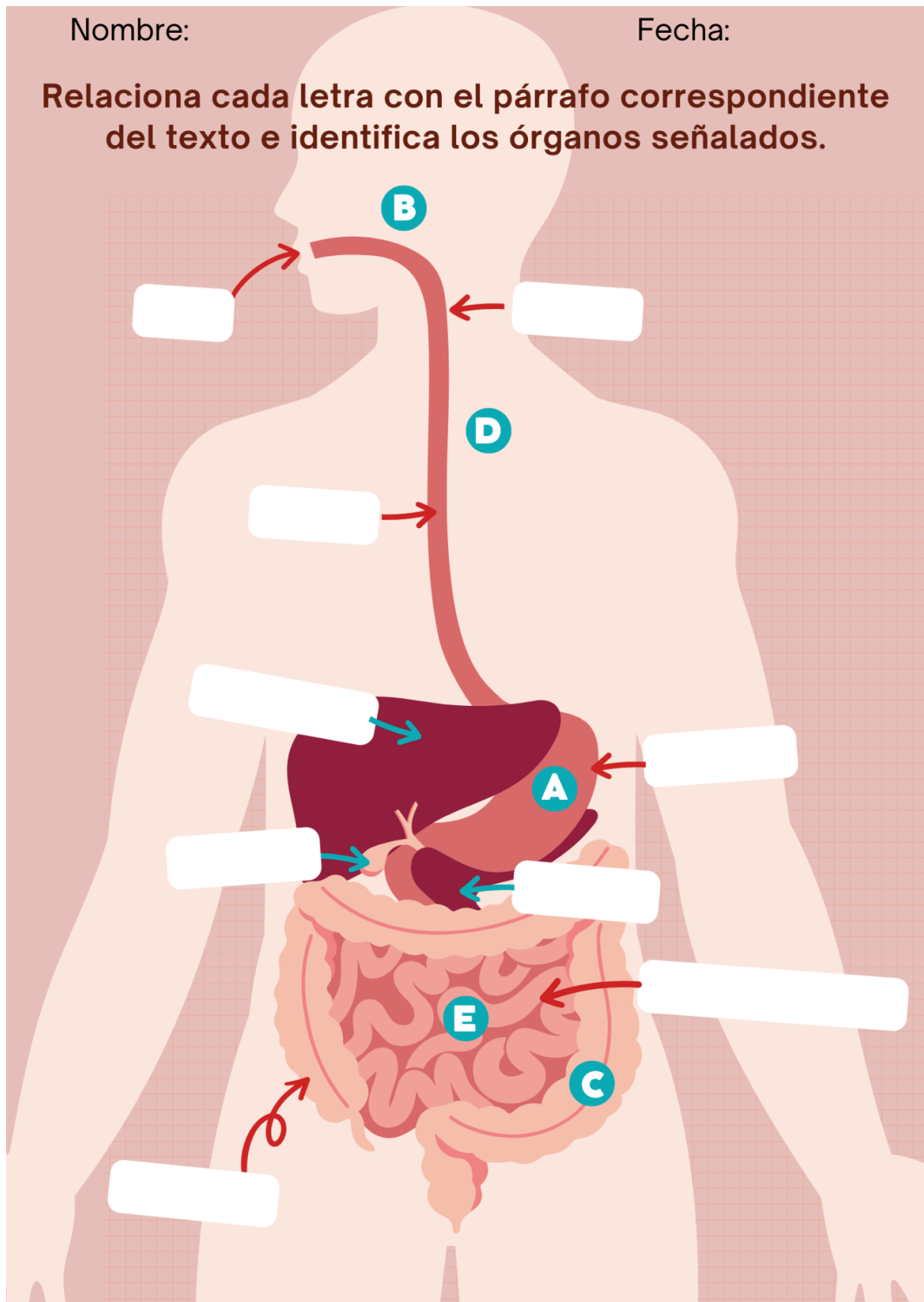
Tipo de texto dialogado:
Justificad vuestra respuesta:



Tipo de texto dialogado:
Justificad vuestra respuesta:

Fuente: elaboración propia

Anexo 20. Póster educativo de la actividad 8.



Fuente: elaboración propia

Anexo 21. Texto sobre la digestión humana para la actividad 8.

EL VIAJE DE LA DIGESTIÓN



La digestión es el conjunto de transformaciones que se producen en el tubo digestivo y que provocan la descomposición de los alimentos en nutrientes como hidratos de carbono, proteínas, grasas, vitaminas, et

La digestión de los alimentos comienza en la boca y termina en el intestino delgado. Durante la digestión los alimentos sufren acciones mecánicas gracias a los dientes y a contracciones de la pared del tubo digestivo (movimientos peristálticos), así como acciones químicas debido a secreciones producidas por las glándulas de la pared del tubo digestivo y por las glándulas anejas (glándulas salivales, páncreas e hígado).

En la boca, los dientes y la lengua actúan en la masticación de los alimentos y ayudan a mezclarlos con la saliva.

A la masticación y la insalivación le sigue la deglución. Cuando son deglutidos, los alimentos pasan a llamarse bolo alimenticio

En la faringe y el esófago, el bolo alimenticio sufre la acción de las contracciones de la pared de estos órganos y se dirige al estómago.

En el estómago, además de la acción de las contracciones de la pared, el bolo alimenticio sufre la acción del jugo gástrico y pasa a denominarse quimo.

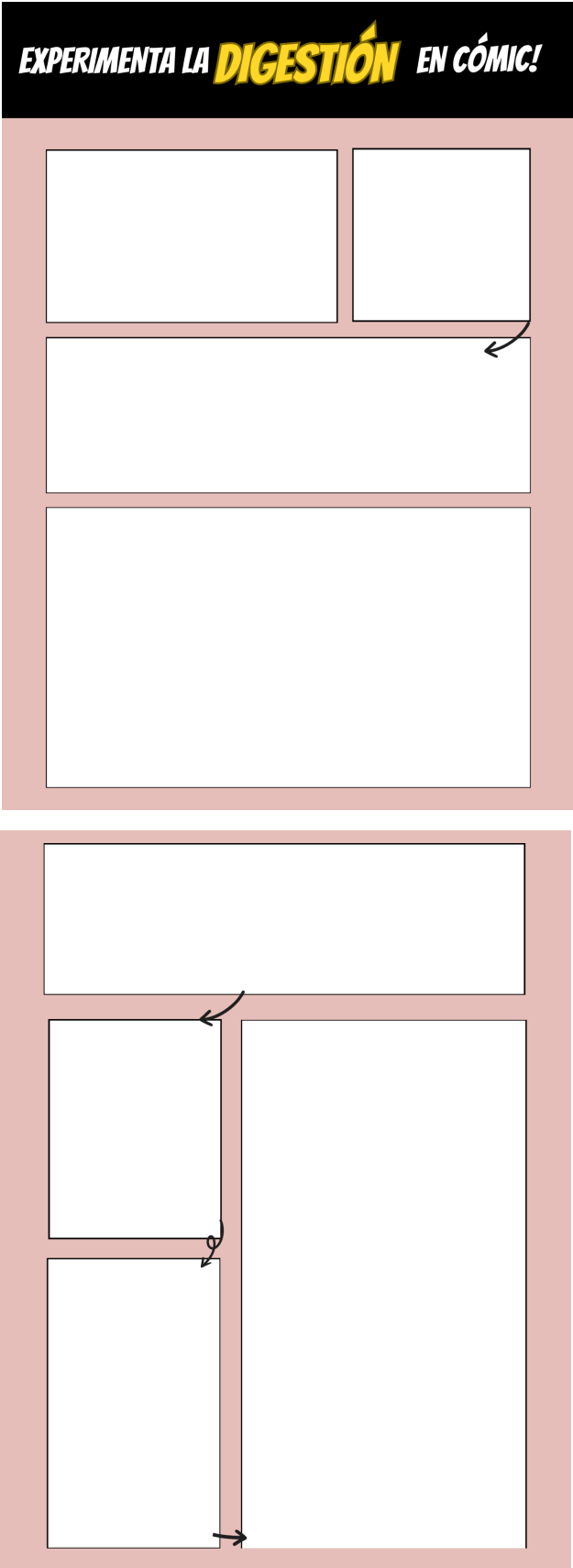
En el intestino delgado, el quimo sufre la acción de contracciones de la pared, del jugo pancreático, de la bilis y del jugo intestinal. Entonces, se transforma en nutrientes y se designa como quilo.

Aquí termina la digestión. Los nutrientes atraviesan la pared del tubo digestivo (se introducen en las corrientes sanguínea y linfática) en un fenómeno denominado "absorción intestinal"

En el intestino grueso, las contracciones de la pared siguen haciéndose notar, absorbiendo aquello que faltaba (principalmente agua) y lo que queda de los alimentos da origen a las heces.

Fuente: elaborado a partir de Zenhas et al. (2008)

Anexo 22. Plantilla para la creación de un cómic sobre la digestión.



Anexo 23. Organizador gráfico para la toma de apuntes en la actividad 9.

ORGANIZANDO TERRITORIOS

Hola chicos. Soy Maximiliano y vengo a contaros que la trama de la serie sucede en un internado que recibe a estudiantes de todas partes de España. Para que no os perdáis ningún matiz del argumento tenéis que conocer cómo se organiza territorialmente el país.

Tema	¿Qué sé ya al respecto?
Palabras clave	Apuntes

Resumen: 3-4 oraciones con las ideas principales

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Dudas pendientes

Anexo 24. Resultado de la manualidad de la actividad 9 y enlace al material.



<https://drive.google.com/file/d/1HlvN0JaPiKggfcgNCFNQc5otaaEeV8as/view?usp=sharing>

Fuente: elaboración propia

Anexo 25. Organización de las sesiones para la temporalización del taller

Actividad	Nº y duración	Contenidos	Dinámicas	Recursos
1. <i>Ayudantes de dirección</i>	1ª (1h)	<ul style="list-style-type: none"> Motivación por el estudio 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario individual Post-it Lluvia de ideas 	Pizarra digital, impresora, folios, notas adhesivas, papel continuo y bolígrafos
2. <i>Decálogo estudiantil</i>	1ª (1h)	<ul style="list-style-type: none"> Variables internas y externas que influyen en el estudio Distribución temporal del estudio Magnitudes temporales 	<ul style="list-style-type: none"> Grupos cooperativos Horario individual 	Pizarra digital, internet, impresora, folios y bolígrafos
3. <i>Los componentes de la comunicación</i>	1ª (45min)	<ul style="list-style-type: none"> Selección de la información Subrayado Componentes del hecho comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado Concurso cooperativo 	Pizarra digital, impresora, folios, tijeras, pegamento, lápices y bolígrafos
	2ª (45min)	<ul style="list-style-type: none"> Organización de la información Esquema Componentes del hecho comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado Esquema manipulativo Role-playing 	
4. <i>Caos numérico</i>	1ª (45min)	<ul style="list-style-type: none"> Selección y organización de la información Toma de apuntes Tipos de números 	<ul style="list-style-type: none"> Organizador gráfico Trabajo por pares Resolución cooperativa ejercicio matemático 	Pizarra digital, impresora, pizarra blanca, rotuladores, folios y lápices
	2ª (45min)	<ul style="list-style-type: none"> Resúmenes sencillos Planificación, supervisión y evaluación (estrategias metacognitivas) Tipos de números 	<ul style="list-style-type: none"> Recta numérica por equipos Creación flashcards 	Sala de ordenadores con acceso a internet y Canva
5. <i>¿Qué es el método científico?</i>	1ª (45min)	<ul style="list-style-type: none"> Interrogaciones elaborativas Fases de la investigación científica Selección y organización de la información Resumen 	<ul style="list-style-type: none"> Visionado corto Trabajo individual Indicaciones de resumen por grupos cooperativos 	Impresora, folios, bolígrafos, pizarra blanca y rotuladores de pizarra
	2ª (45min)	<ul style="list-style-type: none"> Organización de la información Mapas conceptuales Mnemotecnias Fases de la investigación científica 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado de mapa conceptual y mnemotecnias Mapa conceptual mudo por parejas Creación grupal mnemotecnias 	
6. <i>“Investigación real”</i>	1ª (45min)	<ul style="list-style-type: none"> Selección, organización y elaboración de la información Estrategias metacognitivas Resumen Mapas conceptuales, Reyes Católicos y descubrimiento de América 	<ul style="list-style-type: none"> Creación de grupos para la investigación grupal Consulta de fuentes Establecimiento del plan de trabajo 	Sala de ordenadores, acceso a internet, cuaderno de campo, bolígrafos y mesas de trabajo.
	2ª (45min)		<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda, análisis y síntesis de la información 	

Anexo 27**LISTA DE CONTROL DURANTE ELI TALLER**

I.-Trabajo en grupo	SI	NO
Participa de manera activa en el trabajo en equipo		
Es capaz de consensuar acuerdos respetando las ideas de los demás.		
Toma un papel pasivo en los momentos de diálogo.		
Toma un papel pasivo en los momentos de ejecución de los ejercicios.		
Se compromete con las tareas cooperativas realizando su parte para cumplir con las exigencias compartidas de la actividad.		
Se muestra disponible para pedir y ofrecer ayuda a los compañeros/as.		
Tiene un comportamiento autoritario en su grupo de trabajo.		
Muestra reticencia a colaborar cuando su propuesta no ha sido la elegida		
Dado un conflicto, tiende puentes entre las partes contrarias para solventar el problema.		
Realiza una escucha activa de las contribuciones de cada miembro del grupo sin hacer distinciones.		
Valora las ideas/propuestas creativas de los compañeros.		
II.-Trabajo individual	SI	NO
Participa frecuentemente en la activación de conocimientos previos dando ideas, haciendo aportaciones, verbalizando ejemplos, etc.		
Respeto los turnos de palabra y momentos de silencio.		
Necesita supervisión en los momentos de trabajo autónomo.		
Atiende respetuosamente a las explicaciones.		
Demuestra esfuerzo y trabajo en los productos escolares encomendados.		
Explica con claridad su trabajo personal y grupal al resto de la clase.		
Comprende el sentido de los textos y hace uso de estrategias para tratar la información (seleccionar, organizar y elaborar).		
Hace un buen uso de los dispositivos electrónicos del aula.		
Contrasta opiniones de su trabajo personal con otros compañeros.		
Muestra un compromiso responsable trayendo realizadas al aula las labores previamente solicitadas.		
Aporta ideas originales al grupo y a la clase.		

Fuente: elaboración propia

Anexo 28.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ESCOLARES DEL TALLER

ACTIVIDADES	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
<p>1. <i>Ayudantes de dirección</i></p>	<p>Contesta de manera clara a todos los apartados del cuestionario con respuestas reflexivas y críticas.</p> <p>Escribe cualidades significativas y no triviales para aumentar su autoestima y la de los compañeros.</p> <p>Participa activamente en la lluvia de ideas sobre los contenidos del taller.</p>	<p>Contesta a todos los apartados del cuestionario con respuestas personales.</p> <p>Escribe cualidades positivas propias y de sus compañeros.</p> <p>Participa puntualmente en la lluvia de ideas sobre los contenidos del taller.</p>	<p>Contesta a casi todos los apartados del cuestionario con razonamientos poco profundos.</p> <p>Escribe cualidades triviales de sus compañeros para aumentar su autoestima.</p> <p>Solo se muestra participativo en la lluvia de ideas bajo petición del docente.</p>	<p>No contesta a gran parte del cuestionario, haciéndolo descuidadamente.</p> <p>No escribe las cualidades positivas de los compañeros.</p> <p>No participa bajo ningún concepto en la lluvia de ideas.</p>
<p>2. <i>Decálogo estudiantil</i></p>	<p>Trabaja cooperativamente aportando ideas y valorando las de los demás.</p> <p>Recogen los aspectos de luminosidad, ventilación y hábitos de salud física y mental de manera clara y concisa.</p> <p>El horario elaborado refleja la importancia de la planificación, las necesidades personales, la flexibilidad y los descansos en el estudio. Además, el cómputo de horas es correcto.</p>	<p>Trabaja cooperativamente sin incidencias.</p> <p>Recogen en general los aspectos de luminosidad, ventilación y hábitos de salud física y mental.</p> <p>El horario elaborado refleja la importancia de la planificación, las necesidades personales, la flexibilidad y los descansos en el estudio, pero no concuerda el total de horas en ocasiones.</p>	<p>Trabaja más individualmente sin incidencias.</p> <p>En su decálogo hay ausencia de alguno de los aspectos relativos a luminosidad, ventilación y hábitos de salud física y mental.</p> <p>El horario elaborado descuida la importancia de la planificación, las necesidades personales, la flexibilidad o los descansos en el estudio.</p>	<p>Se registran incidencias en el trabajo cooperativo.</p> <p>Su decálogo presenta ausencia de dos o más de los aspectos anteriores.</p> <p>El horario elaborado no sigue ningún patrón razonado.</p>
<p>3. <i>Componentes de la comunicación</i></p>	<p>Seleccionan la mayoría de ideas principales y secundarias con un número reducido de palabras.</p> <p>Organiza correctamente todos los elementos informativos del esquema manipulativo.</p> <p>Coopera activamente en la creación y exposición de una situación comunicativa, reflejando con claridad los elementos comunicativos.</p>	<p>Seleccionan la mayoría de ideas principales y secundarias, pero destacando palabras adyacentes innecesarias.</p> <p>Organiza correctamente más del 75% de los elementos informativos del esquema manipulativo.</p> <p>Coopera activamente en la creación y exposición de una situación comunicativa, siendo difusos algunos</p>	<p>Seleccionan algunas ideas principales y secundarias de manera bastante extensiva.</p> <p>Organiza correctamente solo la mitad de los elementos informativos del esquema manipulativo.</p> <p>Coopera activamente en la creación y exposición de una situación comunicativa, pero no se</p>	<p>No seleccionan las suficientes ideas principales y secundarias para comprender el sentido del texto.</p> <p>No organiza correctamente ni el 25% de los elementos informativos del esquema manipulativo.</p> <p>No participativa en la creación y exposición de la</p>

		elementos comunicativos.	ejemplifican claramente los elementos comunicativos básicos de emisor, receptor y mensaje.	situación comunicativa.
<p>4.</p> <p>Caos numérico</p>	<p>Las anotaciones individuales quedan muy completas gracias al intercambio de información con el compañero y otras parejas.</p> <p>Supervisa sus notas y las modifica detectando errores tras la realización de los ejercicios de categorización numérica.</p> <p>Recogen de manera sintética la información sobre los conjuntos numéricos en las flashcards sin errores.</p>	<p>Las anotaciones individuales quedan completas tras ponerlas en común.</p> <p>Comprueba que sus notas son correctas tras la realización de los ejercicios de categorización numérica, pero no modifica ni añade nada.</p> <p>Recogen la información sobre los conjuntos numéricos en las flashcards sin errores, pero extendiéndose demasiado en la explicación. .</p>	<p>Las anotaciones individuales quedan incompletas para entender algunos conjuntos numéricos.</p> <p>Presta atención a las correcciones de los ejercicios de categorización numérica, pero no comprueba que sus notas se correspondan con las correcciones.</p> <p>Las flashcards recogen demasiada información y presentan algún error en la teoría.</p>	<p>Las anotaciones individuales son pobres.</p> <p>No presta atención a las correcciones de los ejercicios de categorización numérica.</p> <p>Las flashcards cuentan múltiples errores en la explicación y ejemplos de conjuntos numéricos, sumadas a una redacción poco entendible.</p>
<p>5.</p> <p>¿Qué es el método científico?</p>	<p>Realiza interrogaciones elaborativas sugerentes sobre las palabras que aparecen en el video y sobre el título del texto.</p> <p>Selecciona y organiza la información relevante del texto de manera avanzada y autónoma.</p> <p>Al resumir en grupo, destacan las ideas y palabras clave, parafrasean la información, no la repiten y eliminan lo insignificante.</p> <p>Rellena el mapa conceptual volcando correctamente la información del texto, mostrando dominio en el uso de palabras enlace y términos conceptuales.</p>	<p>Realiza interrogaciones elaborativas sobre las palabras que aparecen en el video y sobre el título del texto.</p> <p>Selecciona y organiza la información relevante del texto de manera avanzada, solicitando a veces ayuda.</p> <p>Al resumir en grupo, destacan las ideas y palabras clave, eliminando lo insignificante. No obstante, fallan en repetir y no parafrasear la información.</p> <p>Rellena el mapa conceptual volcando correctamente la información del texto, aunque en contadas ocasiones confunde una palabra enlace con un término conceptual o viceversa.</p>	<p>Realiza interrogaciones elaborativas sobre algunas palabras que aparecen en el video o sobre el título del texto.</p> <p>Selecciona y organiza la información relevante del texto de manera guiada, requiriendo de atención y ayuda.</p> <p>Al resumir en grupo, destacan las ideas y palabras clave, pero no parafrasean la información, la repiten e incluyen aspectos insignificantes.</p> <p>Rellena el mapa conceptual con ciertos errores en la información del texto y confusiones entre palabras enlace y términos conceptuales.</p>	<p>No realiza interrogaciones elaborativas.</p> <p>No selecciona y organiza la información relevante del texto a pesar de la orientación del maestro.</p> <p>Al resumir en grupo, no llegan a destacar las ideas y palabras clave más importantes.</p> <p>No termina de rellenar el mapa conceptual.</p>

La enseñanza de técnicas de estudio: diseño de un taller para su aprendizaje en Educación Primaria

	La invención de la regla mnemotécnica es creativa, funcional y se ajusta a la tipología asignada.	La invención de la regla mnemotécnica es funcional y se ajusta a la tipología asignada.	La invención de la regla mnemotécnica no es funcional, pero se ajusta a la tipología asignada.	La invención de la regla mnemotécnica no es ni funcional ni se ajusta a la tipología asignada.
6. <i>Investigación</i> <i>“real”</i>	<p>La infografía recoge los apartados comentados de la investigación, demostrando entendimiento del tema con sus propias palabras.</p> <p>El cuaderno de campo refleja las fuentes consultadas, la organización de acción de la investigación y cómo la han planificado.</p> <p>El mapa conceptual final recoge ideas analíticas y conclusivas, dominando el uso de palabras enlace y términos conceptuales.</p>	<p>La infografía recoge los apartados comentados de la investigación, demostrando entendimiento del tema, pero sin haber resumido con sus propias palabras.</p> <p>El cuaderno de campo no termina de reflejar las fuentes consultadas, la organización de acción de la investigación o cómo la han planificado.</p> <p>El mapa conceptual final recoge ideas analíticas y conclusivas, pero hay fallos en el uso de palabras enlace y términos conceptuales.</p>	<p>La infografía no termina de recoger todos los apartados comentados de la investigación.</p> <p>El cuaderno de campo no termina de reflejar las fuentes consultadas, la organización de acción de la investigación y cómo la han planificado.</p> <p>El mapa conceptual final recoge ideas poco analíticas y conclusivas con fallos en el uso de palabras enlace y términos conceptuales.</p>	<p>La infografía no recoge los apartados solicitados y su redacción es poco comprensible.</p> <p>No se lleva un seguimiento del cuaderno de campo.</p> <p>No se presenta el mapa conceptual final.</p>
7. <i>Dialogando</i> <i>noche y día</i>	<p>Trae el contenido leído y trabajado al aula, expresando con claridad y adecuación las estrategias y técnicas realizadas para su aprendizaje.</p> <p>Recogen en la tabla comparativa las características significativas de cada tipo de texto dialogado.</p> <p>Producen una situación comunicativa ajustada al tipo de texto dialogado elegido.</p>	<p>Trae el contenido leído y trabajado al aula, pero no expresa con claridad y adecuación las estrategias y técnicas realizadas para su aprendizaje.</p> <p>Recogen en la tabla comparativa algunas características significativas de cada tipo de texto dialogado.</p> <p>Producen una situación comunicativa que se ajusta parcialmente al tipo de texto dialogado elegido.</p>	<p>Trae el contenido leído, pero no lo suficientemente trabajado por la falta de uso de estrategias y técnicas.</p> <p>Recogen en la tabla comparativa algunas características erróneas de cada tipo de texto dialogado.</p> <p>Producen una situación comunicativa que no se ajusta en gran medida al tipo de texto dialogado elegido.</p>	<p>No trae el contenido leído.</p> <p>Recogen en la tabla comparativa múltiples características erróneas de cada tipo de texto dialogado.</p> <p>No llegan a terminar de producir la situación comunicativa.</p>
8. <i>El viaje de la</i> <i>digestión</i>	<p>Destaca y estructura las ideas principales de manera visual tras una lectura comprensiva.</p> <p>Identifica prácticamente todas las partes del póster del aparato digestivo correctamente.</p> <p>Recogen en la totalidad de las viñetas todos los órganos y procesos</p>	<p>Destaca y estructura las ideas principales tras una lectura comprensiva.</p> <p>Identifica más de la mitad de las partes del póster del aparato digestivo correctamente.</p> <p>Recogen en casi todas las viñetas todos los órganos y procesos</p>	<p>Destaca las ideas principales tras una lectura comprensiva, pero no las estructura.</p> <p>Identifica correctamente menos de la mitad de todas las partes del póster del aparato digestivo.</p> <p>En las viñetas falta por recoger algún órgano o proceso de</p>	<p>No destaca las ideas principales.</p> <p>No identifica correctamente ni una cuarta parte del póster del aparato digestivo.</p> <p>Las viñetas del cómic están desorganizadas y no</p>

	<p>implicados en la digestión de manera clara y sintética.</p> <p>Narra un relato analógico creativo y coherente sobre la digestión, siguiendo las normas morfosintácticas y ortográficas.</p>	<p>implicados en la digestión siguiendo cierto orden.</p> <p>Narra un relato analógico coherente sobre la digestión, cometiendo ciertos fallos morfosintácticos y/u ortográficos.</p>	<p>transformación de la comida en nutrientes.</p> <p>Narra un relato analógico con varios fallos en coherencia, morfosintaxis y ortografía sobre la digestión.</p>	<p>muestran un contenido claro.</p> <p>El relato está incompleto.</p>
<p>9.</p> <p>Organizando territorios</p>	<p>Realiza interrogaciones adecuadas a todas las palabras clave señaladas.</p> <p>Comparte sus notas con el compañero y las amplía, haciendo uso de abreviaturas pactadas.</p> <p>La manualidad no presenta ningún error en la asignación del municipio, provincia, comunidad autónoma y/o país.</p> <p>Ubican correctamente a la totalidad de los casos en municipio, provincia y comunidad autónoma.</p> <p>Recogen las provincias y la capital de cada comunidad autónoma en su recurso mnemotécnico y la verbalizan en el juego de cartas.</p>	<p>Realiza alguna interrogación adecuada para varias palabras clave señaladas.</p> <p>Comparte sus notas con el compañero y las amplía, sin hacer uso de abreviaturas pactadas.</p> <p>La manualidad presenta algún error en la asignación del municipio, provincia, comunidad autónoma o país.</p> <p>Ubican correctamente más de la mitad de los casos en municipio, provincia y comunidad autónoma.</p> <p>Recogen las provincias y la capital de cada comunidad autónoma en su recurso mnemotécnico, pero no las emplean en el juego de cartas.</p>	<p>No realiza interrogaciones adecuadas a las palabras clave señaladas.</p> <p>Comparte sus notas con el compañero, pero no amplía las suyas.</p> <p>La manualidad presenta varios errores en la asignación del municipio, provincia, comunidad autónoma o país.</p> <p>Ubican correctamente la mitad de los casos en municipio, provincia y comunidad autónoma.</p> <p>Faltan por recoger ciertas provincias o la capital de cada comunidad autónoma en su recurso mnemotécnico.</p>	<p>No realiza interrogaciones a las palabras clave señaladas.</p> <p>No toma ni comparte notas.</p> <p>La manualidad no queda finalizada.</p> <p>Ubican menos de la mitad de los casos.</p> <p>No terminan de crear las reglas mnemotécnicas.</p>

Fuente: elaboración propia

Anexo 29.

ESCALA DE ESTIMACIÓN DE LAS ENTRADAS DEL BLOG PERSONAL

Grado de adquisición: 1) no logrado, 2) escaso, 3) regular, 4) bueno, 5) muy bueno

ÍTEMS	1	2	3	4	5
Todas las actividades realizadas cuentan con una entrada en el blog personal del estudiante.					
Reconoce sus limitaciones personales a la hora de realizar determinadas tareas.					
Es consciente de sus capacidades en el estudio.					
Se compromete a adoptar cambios para mejorar su trayectoria académica.					
Sugiere propuestas de mejora para determinadas actividades.					
Destaca la relevancia de ciertas actividades por su funcionalidad.					
Expresa cómo se ha sentido durante los meses del taller.					
Valora la importancia de factores externos (ambientales) e internos (hábitos de salud) en el estudio.					
Reflexiona sobre la influencia de un horario ajustado a las particularidades del alumno.					
Considera que el trabajo cooperativo permite aprender de manera más significativa.					
Contempla la utilidad de formularse preguntas sobre un texto y reconocer los conocimientos previos acerca de la temática para guiar su lectura y fijar su atención.					
Destaca la importancia de una buena selección de las ideas principales mediante el subrayado u otras técnicas.					
Valora significativamente cómo organizar el material informativo mediante esquemas, resúmenes o mapas conceptuales contribuye a un aprendizaje más consistente.					
Estima oportuno la toma de notas como vía de concentración y obtención de información valiosa.					
Se hace una valoración de la contribución de las reglas mnemotécnicas y las flashcards a la perdurabilidad del aprendizaje.					

Se denotan aspectos positivos en la distribución del trabajo grupal y su puesta en común para cumplir objetivos comunes.					
Se muestran actitudes de mayor confianza hacia la tarea de estudio.					
La redacción de reflexiones se realiza con coherencia y siguiendo correctamente las reglas ortográficas y las estructuras lingüísticas.					
Reconoce lo aprendido durante el taller, así como sus dificultades.					
En sus creaciones, valora tanto el proceso como el producto final.					
El diseño del blog personal es atractivo, tiene un orden lógico y una presentación original.					

Fuente: elaboración propia