

Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo: un estudio de campo a partir de entrevistas de profesores de ESO

HEMOS SIDO TESTIGOS DE UNA AUTÉNTICA REVOLUCIÓN MEDIÁTICA QUE HA PUESTO AL ALCANCE DE TODOS, INFORMACIÓN SÓLO DISPONIBLE Y ACCESIBLE PARA UNOS POCOS. LA CRUZ, EL REVERSO DE LA MONEDA, ESTÁ EN LA DIFICULTAD DE GESTIONAR Y ASIMILAR EL VOLUMEN DE INFORMACIÓN AL QUE NOS HALLAMOS EXPUESTOS. ELLO CONVIERTE EN ACUCIANTE LA NECESIDAD DE ADQUIRIR PROCEDIMIENTOS PARA BUSCAR, SELECCIONAR Y ELABORAR LA INFORMACIÓN PARA TRANSFORMARLA EN CONOCIMIENTO ÚTIL. LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO EN ESTA COMPETENCIA BÁSICA Y FUNCIONAL CONSTITUYE UNO DE LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN FORMAL.

SE CREE QUE LA VÍA MÁS NATURAL PARA TRABAJAR LA GESTIÓN AUTÓNOMA DEL APRENDIZAJE TIENE LUGAR EN EL AULA, Y CONCRETAMENTE A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS PROPIOS DE CADA MATERIA. EN ESTE SENTIDO, LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR ES CRUCIAL. EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A 40 DOCENTES DE SECUNDARIA OBLIGATORIA DE PAMPLONA PONE DE MANIFIESTO CÓMO LA ATENCIÓN QUE SE CONCEDE A LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE ES MÁS “ACCIDENTAL” QUE INTENCIONAL, Y SE VE FAVORECIDA POR EL TIPO DE ÁREA.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA ESTRATÉGICA, “APRENDER A APRENDER”, REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

THE REVOLUTION IN COMMUNICATIONS TECHNOLOGY HAS MADE POSSIBLE FOR AN UNPRECEDENTED NUMBER OF PEOPLE TO HAVE ACCESS TO A COPIOUS AMOUNT OF INFORMATION. BUT THERE IS A DOWNSIDE TO THIS PHENOMENON. THE AVALANCHE OF INPUTS IS MAKING INCREASINGLY DIFFICULT TO MANAGE AND TO ASSIMILATE IT. THIS SITUATION CONSTITUTES AN INTERESTING “CHALLENGE” TO THE FORMAL EDUCATION SYSTEM. SPECIFICALLY, IT MUST RESPOND TO THE STUDENTS’ URGENT NEED FOR COMPETENCIES THAT WOULD ALLOW THEM TO EFFECTIVELY AND EFFICIENTLY FIND, SELECT AND TRANSFORM AVAILABLE INFORMATION INTO WORTHWHILE KNOWLEDGE. WE BELIEVE THAT THE BEST PLACE TO PROMOTE “SELF-LEARNING” IS IN THE CLASSROOM, THAT IS, BY USING THE CURRICULUM CONTENT

Nf005

Patricia Tainta
Sánchez

Departamento de
Educación.
Universidad de Navarra
ptainta@unav.es

OF EACH SUBJECT. IN THIS REGARD, THE TEACHER HAS A KEY ROLE TO PLAY. A SEMI-STRUCTURED AND INDIVIDUAL INTERVIEW WAS CONDUCTED AMONG FORTY SECONDARY TEACHERS OF PAMPLONA. THE FINDINGS SHOW THAT THE TRANSMISSION TO STUDENTS OF LEARNING STRATEGIES IS CASUAL OR ACCIDENTAL RATHER THAN DELIBERATE. MOREOVER, IT ALSO DEPENDS ON THE SUBJECT.

KEYWORDS: STRATEGIC TEACHING, LEARNING TO LEARN, REGULATION OF LEARNING, LEARNING STRATEGIES.

I. PROLEGÓMENOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con dos frases yuxtapuestas –‘La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía’–, Monereo (2001a) centra el tema que se va a abordar en estas páginas. Como subrayan Monereo (2001a, p. 6) y Durán (2001, p. 24), vivimos inmersos en la denominada sociedad del conocimiento, que se caracteriza por la *saturación* informativa, la *caducidad* de una información que exige un constante esfuerzo de actualización, la continua *intoxicación* informativa a la que estamos expuestos y sometidos, y la exigencia de comprender y emplear los diversos lenguajes que los nuevos sistemas de transmisión digital imponen.

Ante un panorama como el descrito, Durán (2001, p. 24) afirma que “el mejor regalo que, como profesores, podemos hacerles a nuestros alumnos es enseñarles a ser autónomos, a que aprendan por sí mismos”.

El manido eslogan de la reforma LOGSE, en sus dos registros: “aprender a aprender” y “enseñar a aprender”, sintetiza la idea de lo que constituye una competencia básica en la que hay que formar al alumnado del milenio estrenado. El citado eslogan, del que la LOGSE se ha convertido en firme abanderada, significa y pretende la enseñanza de estrategias que permitan a los alumnos *regular y gestionar* su propio aprendizaje. La enseñanza de *estrategias básicas de aprendizaje* supone *enseñar* al alumno a *reflexionar* sobre la manera como aprende y, por tanto, ofrece al alumno la posibilidad de conocerse como aprendiz. En fin, se trata de enseñar al alumno a estudiar de manera autónoma y estratégica, de forma que sea capaz de *planificar, supervisar y evaluar* sus actividades de estudio, y de tomar de forma *consciente* una serie de decisiones encaminadas a mejorar su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, enseñar a los alumnos para la autonomía en su aprendizaje es una de las principales funciones de la educación formal, y ello debido a que esta *competencia* supera las barreras del aula. Dicho de otro modo, este tipo de aprendizaje es aplicable y funcional *no sólo* en el aula, *sino también* fuera de ella. En fin, se trata de formar personas capaces de manejarse con autonomía en diversas y variadas situaciones, y *no sólo* en el ámbito exclusivo del *aula*. De ahí deriva la importancia de formar en estrategias básicas de aprendizaje, pues su utilidad y funcionalidad desborda las cuatro paredes del aula.

Sin embargo, advierte Monereo (2001a, p. 6), y pese a que el “*aprender a aprender*” se ha convertido, con la reforma LOGSE, en uno de los pilares del Sistema Educativo español, y de las numerosas publicaciones y programas que existen en el mercado (Carlos, García y Alonso, 1991; Torre, 1992; Elo-súa y García, 1993; García, Galve y Trallero, 1993; Mayor, Suengas y González Marqués, 1993; Monereo, 1993; Jiménez, 1994a, 1994b; Jiménez Guerrero, 1994; Bernardo, 1995; Gargallo, 1995; Gallego, 1997; Pérez Cavan, 1997; Fernández Martín, 1998; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1998; Noguerol, 1998; Bernad, 1999; Gargallo y Ferreras, 2000), la enseñanza de estrategias, habilidades, procedimientos, métodos o técnicas que favorezcan la autonomía de aprendizaje del alumnado continúa despertando recelos.

Éstos, añade Monereo (2001a, pp. 6-9), explican que la posibilidad de desarrollar iniciativas desde los propios centros, en forma de proyectos de innovación, adaptados a las condiciones y a las circunstancias de la Institución, tampoco haya tenido excesiva repercusión, y ello incluso cuando públicamente se reconoce la importancia de enseñar a los alumnos a pensar y aprender por sí mismos.

Según Monereo (2001a), los presupuestos erróneos que mantiene el profesorado y frenan la implantación en los centros de una enseñanza sistemática e intencional de estrategias de aprendizaje son:

- La creencia de que lo importante son los *contenidos conceptuales* –hechos, conceptos y principios– de las diferentes disciplinas, mientras que “el resto” es complementario y, por consiguiente, secundario.
- La convicción de que los profesores no se encuentran *preparados* para enseñar este tipo de habilidades.
- La creencia de que no hay *suficiente tiempo* –para abordar la enseñanza de estrategias de aprendizaje–, ni suficientes *materias* que se presten para integrar y asumir en su docencia los contenidos propios de las estrategias de aprendizaje.
- La concepción de que cada alumno tiene sus estrategias para aprender, y que éstas deben ser respetadas.
- La idea de que sólo con proporcionar trabajo extra al alumno, y dándole instrucciones para que lo realice, éste será capaz de ser cada vez más autónomo en su aprendizaje.

Como cabe imaginar, es preciso revisar estas creencias o presupuestos erróneos, pues si se mantienen y persisten en el entramado que conforma las teorías implícitas del profesorado, la enseñanza de estrategias de aprendizaje no se llevará a cabo de un modo efectivo. Por tanto, se han de “desmantelar” los prejuicios citados para poder implantar y aplicar en las aulas una enseñanza intencional de estrategias básicas de aprendizaje.

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS

Son ya numerosos los autores que abogan por una enseñanza *intencional* y *sistemática* de las estrategias de aprendizaje. En este sentido, Monereo apun-

NOTAS

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO: UN ESTUDIO DE CAMPO A PARTIR DE ENTREVISTAS DE PROFESORES DE ESO

ta (2001a, p. 7) que el “profesor siempre induce, directa o indirectamente, a que los alumnos pongan en juego un conjunto de habilidades mentales que les permitan sacar adelante la asignatura”, y así se pregunta, “¿por qué no hacerlo de una manera consciente y sistemática?”

Se trata de dotar de sistematicidad al conjunto de sugerencias, consejos y “trucos” que cada profesor recomienda a su alumnado para estudiar su materia, así como también de cuidar su propio *modus operandi*. Enseñar al alumno a reflexionar sobre la manera como aprende y cómo podría seguir aprendiendo mejor, subraya Monereo (2001a, p. 7), no tiene por qué suponer un espacio de tiempo extra, ni la introducción de nuevas asignaturas en el curriculum –aunque ésta constituye una vía– (Durán, 2001; Monereo, 2001b). Sin embargo, sí se ha de conferir un orden, sistema y criterio a las intervenciones del profesorado que se dirigen a la formación y a la capacitación del alumnado en estrategias básicas de aprendizaje.

Si bien se va a prestar especial atención a las *medidas organizativas y metodológicas* que el profesorado puede arbitrar en ESO para enseñar estrategias de aprendizaje, es preciso señalar que este tipo de enseñanza es igualmente posible tanto en Educación Infantil como en Primaria. La posibilidad de apropiarse de procedimientos de planificación y de regulación de la propia conducta empieza ya en estas etapas. De hecho, existen experiencias que muestran cómo cabe la posibilidad de enseñar, antes de los seis años, a tomar decisiones, a enseñar a pensar (Falgás, 1999; Pérez Cabaní, 1999; Castelló, 2001; Real y Tena, 2001).

De igual modo, es posible propiciar el pensamiento reflexivo en la Educación Primaria. De acuerdo con Badia (2001, p. 16), la finalidad de que los alumnos se conviertan en pensadores competentes y autónomos puede hacerse realidad en la Educación Primaria, desarrollando sus habilidades de pensamiento a través de experiencias escolares de enseñanza y aprendizaje¹. En esta etapa, se han desarrollado también experiencias y proyectos (Ontoria, 1999; Ontoria y Molina, 1999; Profesorado del CEIP Can Massallera, 2001; Profesorado del CEIP Graziel-la, 2001).

En la ESO, la viabilidad de realizar una enseñanza intencional de estrategias básicas de aprendizaje se incrementa de forma notoria debido al desarrollo del *pensamiento abstracto*, la herramienta que permitirá al alumnado de este nivel manejar los contenidos complejos a los que debe hacer frente (Durán, 2001, p. 24). Asimismo, en estas edades se puede efectuar un uso sistemático de una metodología basada en la reflexión meta-cognoscitiva. La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje permitirá que el alumno tome conciencia de lo que hace y lo que no, del nuevo conocimiento

¹ Novak y Gowin (1988, p. 27) señalan cómo los mapas conceptuales han sido empleados con éxito con niños de primer curso de enseñanza Primaria y, también, los diagramas UVE con alumnos del mismo nivel de enseñanza en cursos superiores.

que construye y de su manera de aprender. El desarrollo de su capacidad meta-cognoscitiva² le permitirá conocerse como aprendiz, base para aprender de forma autónoma (Durán, 2001, p. 25). En este nivel educativo las experiencias son numerosas, como cabía esperar (Hernández Pina, 1999; Escofet, 1999; Guevara y Miquel, 2001; Baixeras, 2001).

En los centros de Secundaria, sintetiza Durán (2001), se distinguen diferentes formas de enseñar estrategias de aprendizaje:

1) A través de materias optativas de técnicas o hábitos de estudio, con títulos como: Aprender a aprender, Aprender a pensar o Cómo estudiar.

2) Por medio de materias optativas de refuerzo de procedimientos, bien de un procedimiento determinado –por ejemplo, Comentario de textos–, de una materia común –por ejemplo, procedimientos de Matemáticas–, o de un ámbito curricular –como por ejemplo, la optativa de Competencias Sociales–.

3) Otra vía de enseñar estrategias básicas de aprendizaje es a través de las sesiones de tutoría, ya sean ‘desligadas’ de las programaciones de las materias comunes, ya sean ‘coordinadas’ con ellas.

4) Finalmente, se puede enseñar estrategias de aprendizaje de forma integrada o “infusionada” en algunas de las materias, o en su totalidad.

Se piensa que esta última modalidad es la vía más natural para abordar la enseñanza de estrategias básicas de aprendizaje y, en consecuencia, entrenar al alumno en la gestión y en el control de su propio aprendizaje. Dicho con otras palabras, se cree que el profesor en su aula, y con el contenido curricular de su propia área como “materia prima”, puede contribuir de un modo efectivo y eficaz a que su alumnado dirija de modo autónomo su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se intuye incluso que esta vía constituye una modalidad abierta a muchas posibilidades, cuya potencialidad está aún por explotar. Y esto debido, fundamentalmente, a dos razones:

1) En primer lugar, porque permite al alumno aplicar las habilidades y las competencias de organización, gestión y control de su propio estudio en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, y comprobar además sus efectos.

2) En segundo lugar, porque permite al alumno verificar la posibilidad real de extrapolar a otras áreas, contextos y ámbitos las habilidades y las ca-

² Metacognición es el término con el que se designa la capacidad de “conocer el propio conocimiento”, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos, o hemos reaccionado, ante un problema, situación o tarea. Demanda a los alumnos conocerse a sí mismos, sus aptitudes y dificultades mentales, así como sus capacidades y problemas de aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1987, pp. 53-54). Además, estos autores apuntan y sostienen la idea de que los niños pequeños poseen un considerable grado de conocimiento meta-cognitivo, que se desarrolla gradualmente con la edad (Nisbet y Shucksmith, 1987, p. 69). Esto pone de manifiesto la posibilidad que existe de trabajar sobre estas cuestiones ya desde edades tempranas.

pacidades que el “*entrenamiento*” en estrategias básicas de aprendizaje desarrolla.

El estudio que se presenta tiene por objeto conocer en qué medida una pequeña muestra de profesores de Secundaria Obligatoria de Pamplona favorece en su aula, con su actuación, la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

3. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

3.1. Tipo de estudio y preguntas de investigación

Se trata éste de un estudio de corte *cualitativo* que ha seguido un *proceso intencional* de selección de la muestra que responde a la denominación “*bola de nieve*” (o *Snowballing*), una modalidad de muestreo no probabilístico. Las variables que se han tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo la selección de la muestra son:

- Titularidad del centro: Institutos de Secundaria Obligatoria y Centros Concertados³.
- Área: Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales⁴.
- Cuerpo profesional de origen: profesores licenciados y maestros diplomados.
- Años de experiencia docente, con un corte de más-menos diez años.
- Género.

Concretamente, se ha optado por un diseño de *estudio de caso descriptivo, inclusivo e intensivo*, con varias unidades de análisis, concretamente 40.

La muestra de profesores está compuesta y distribuida del siguiente modo:

Tabla 1.

Configuración y distribución de la muestra

Asignatura	Centros Concertados	Centros Públicos
Matemáticas	5	5
Lengua Castellana	5	5
Cc. Naturales	5	5
Cc. Sociales	5	5
Total	20	20

³ Leyenda: IES (Institutos de Secundaria Obligatoria), CC (Centros Concertados).

⁴ Leyenda: M (Matemáticas), LC (Lengua Castellana), CN (Ciencias Naturales), CS (Ciencias Sociales).

En cuanto a la técnica de recogida de datos, se ha elegido la entrevista semi-estructurada y dirigida. Se ha entrevistado durante una hora, de modo *individual y personal*, a cada uno de los miembros integrantes de la muestra. Durante una hora, estos 40 docentes han respondido de modo formal, exhaustivo y detallado a una serie de cuestiones relativas tanto a su quehacer diario, como a su estilo y hábitos de programación. Estas entrevistas fueron primero grabadas, posteriormente transcritas y, finalmente, analizadas siguiendo un *método de análisis de datos cualitativos* (Miles y Huberman, 1994).

El referido análisis pretende responder a las siguientes tres cuestiones:

1) ¿Qué tipo de atención –intencional *versus* accidental o colateral⁵– recibe la enseñanza de estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas que imparte el profesorado entrevistado?

2) El tipo de área –M, LC, CN, CS– constituye un factor que influye en la atención que se presta a la enseñanza de estrategias básicas de aprendizaje?

3) ¿Qué opción metodológica⁶ –*Magistral, Convencional e Innovadora* o basada en la Reforma– favorece en mayor medida la enseñanza de estrategias de aprendizaje?

3.2. Análisis de los datos

En las investigaciones cualitativas, el análisis de datos constituye una de las actividades más *complejas y arduas*. Ello se debe, principalmente, a la *particularidad* del dato cualitativo, que se caracteriza por su naturaleza verbal, por su carácter polisémico, por su irrepetibilidad y por el *gran volumen* de datos que suele recogerse a lo largo de la investigación. Estos rasgos son los que hacen que su análisis entrañe una alta dosis de dificultad.

Otro factor que hace difícil la tarea de análisis de datos cualitativos es la *indefinición de los métodos*. Mientras para analizar datos cuantitativos se dispone de vías bien definidas y de pasos pre-establecidos, no ocurre así a la hora de analizar datos cualitativos.

La literatura distingue dos enfoques de análisis de datos cualitativos. Por un lado, aquel marcado por una tendencia intuitivo-artística, en el que se re-

NOTAS

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO: UN ESTUDIO DE CAMPO A PARTIR DE ENTREVISTAS DE PROFESORES DE ESO

⁵ Por enseñanza *intencional* entiendo la planificación y aplicación de un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en un tiempo y un espacio. En cambio, por enseñanza *accidental*, o *casual*, entiendo el modo en que el profesor “aprovecha” su asignatura para enseñar procedimientos y estrategias de aprendizaje a su grupo de alumnos. Esto es, cuando un profesor “convierte” su asignatura en “la excusa” para enseñar a sus alumnos cómo pueden trabajar los contenidos del área y cómo los pueden estudiar. Con otras palabras, cómo pueden *aprender a aprender*, y ser además conscientes de ello (meta-cognición), así como de la posibilidad de *extrapolar y aplicar* tales destrezas a ámbitos ajenos al educativo.

⁶ Se adopta en este estudio la terminología empleada por el INCE, así como también el significado y el sentido atribuidos por éste a tales términos, en el *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria* realizado por el INCE en 1997. La clasificación en *Magistral, Convencional y Participativa e Innovadora* de las posibles actuaciones del profesorado –como opciones metodológicas– se contempla de una manera exhaustiva en el capítulo 5, titulado *El Proceso de Enseñanza*, del volumen 3 (Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza) del citado estudio diagnóstico (Rodríguez Diéguez y cols., 1998, pp. 93-107).

velan cruciales la experiencia del investigador y una serie cualidades de creatividad, imaginación o talento artístico. Según este enfoque, las tareas de análisis se realizan sin que exista un proceso claramente definido.

Por otro lado, están los denominados enfoques procedimentales. En la práctica habitual, en el análisis de datos cualitativos, se distingue una serie de pasos, comunes a la mayoría de los procesos analíticos que este tipo de enfoques genera, que identifican un elenco de etapas, fases y tareas para los que, además, se proponen orientaciones y pautas de trabajo.

Pese a que no existe un modo único y estandarizado de realizar el análisis, sí es posible distinguir un conjunto de pasos u operaciones que conforman un *proceso analítico básico*. En este estudio, se ha adoptado el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994). Éste ha sido empleado también por autores como Taylor y Bogdan (1986), Hernández Pina (1995) o Colás (1998), por citar algunos.

Según Miles y Huberman (1984, p. 21), el análisis supone “tres focos de actividad”: la reducción de datos, la presentación y disposición de datos, y el establecimiento de resultados, seguido de la verificación de las conclusiones.

Para trabajar con la información recogida en las cuarenta entrevistas se procedió del siguiente modo: una vez transcritas las entrevistas, se llevó a cabo la fragmentación del texto (entrevista) en unidades de significado, y se siguió para ello el criterio temático.

A continuación, las entrevistas fragmentadas se sometieron a un tratamiento específico, que consistió en sustraer del documento de Word todos los indicadores de párrafo (¶) para, en un momento posterior, guardar el texto como *sólo texto*. Ello permitió realizar la *importación* desde Microsoft-Word a FileMaker-Pro. Una a una, las 40 entrevistas fueron transportadas y almacenadas en bases de datos individuales, para poder analizar de modo individual cada una de éstas.

En ese momento, cada entrevista, recogida –y “*aislada*”– en su correspondiente *base de datos*, individualmente considerada, se analizaba. Como se ha avanzado antes, cada entrevista era “importada”, fragmentada en *unidades de significado*, a la plantilla de FileMaker-Pro. En esta plantilla se recogen las variables que se quieren analizar. Dicho con otras palabras, en ella aparecen las categorías que se han identificado en relación con las variables que se estudian⁷.

⁷ Consultar plantilla en el siguiente apartado –EJEMPLIZACIÓN–. Se ha de indicar que sólo se ha reproducido la sección que interesa para este estudio. Su versión completa pertenece a una investigación más amplia cuyos resultados no han salido aún a la luz. En el apartado se incluye también una selección de los fragmentos más significativos, en los que se han marcado en negrita los términos empleados por el profesorado de ESO entrevistado para hacer alusión a conceptos relacionados con la enseñanza de estrategias básicas de aprendizaje. Éstos, como cabe imaginar, han servido como descriptores.

Cada unidad de significado se corresponde con un registro, o ficha, de la base de datos. Uno a uno, estos registros (*unidades de significado*, o *fragmentos* en que se “rompieron” las entrevistas) fueron asignados a las categorías, siguiendo un criterio temático.

En el presente estudio, el establecimiento de las categorías se ha realizado a través de un *proceso mixto*, lo que significa que en unas ocasiones éstas se han establecido a priori, a partir del protocolo de la entrevista. En otras ocasiones, han surgido a medida que se avanzaba en el análisis, y constituye la vía inductiva (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990; Miles y Huberman, 1994).

En un paso posterior, se creó una MACRO-DATABASE, de diseño idéntico, en cuanto a contenido –plantilla con categorías y sub-categorías–, al de las 40 bases de datos individuales y, de este modo, fue posible importar cada una de las 40 bases de datos, con las entrevistas incluidas en ellas ya analizadas, a la MACRO-DATABASE. De esta forma, las 40 entrevistas, fragmentadas y analizadas se hallaban contenidas, ordenadas y organizadas en una gran base de datos global, que permitía además realizar búsquedas combinadas.

Esta MACRO-DATABASE, al albergar en su interior todos los registros –el conjunto de todas las unidades de significado de las 40 entrevistas– ha resultado ser un eficaz, además de rápido, instrumento para realizar búsquedas, tanto simples (de una variable o categoría), como combinadas (de varias variables o categorías).

El programa FileMaker-PRO se ha revelado como una herramienta útil y eficaz para organizar y sistematizar grandes cantidades de información, y ha permitido además manejar con soltura y rapidez el volumen de información en él contenida.

El hecho de que haya permitido categorizar los datos o registros con criterios flexibles, y haya dado cabida a modificaciones de la plantilla base ‘sobre la marcha’, es decir, a medida que se avanzaba en el proceso de análisis, ‘convierte’ esta base de datos en un instrumento útil y absolutamente eficaz, de gran ayuda en un proceso de análisis de datos cualitativos.

3.2.a. Ejemplización

PLANTILLA FileMaker-PRO.

Entrevista

Párrafo

Nombre:

XX

Área

CN

TEXTO

“Por ejemplo, cuando vino lo de **reciclaje de la basura**, **hicieron un estudio**. Dividimos el barrio en ocho zonas y **a cada grupo** le dimos una zona, basándonos un poco por dónde vivían y, luego, con el plano, en una

NOTAS

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA Y
APRENDIZAJE AUTÓNOMO:
UN ESTUDIO DE CAMPO A
PARTIR DE ENTREVISTAS DE
PROFESORES DE ESO

fotocopia de un plano del barrio, tenían que señalar en el plano todos los contenedores azules que veían. Y, entonces, pues tenían que contar y marcar en el plano todos los contenedores azules que veían. Les dábamos pocas calles porque, si no, imenudo trabajo! Y **hacían un estudio de los contenedores, pues si eran suficientes o no, si estaban llenos o no**. Entonces, ya te digo, no es sólo el libro, sino que hay una serie de **trabajos para que los chavales aprendan a buscar, aprendan a elaborar un trabajo y a presentarlo**. Y cada tema viene con un trabajo de éstos” (CN, 35/34).

COMENTARIOS

--

PROCESO DE ENSEÑANZA

Estudio individual (mayoritariamente)	Explicación y ejercicios	Sólo explicación del profesor		Trabajo en grupo	x
Introducción motivante	Tarea y corrección	Trabajos de investigación	x	Debate y puesta en común	
Exposición oral del alumno	Toma de apuntes por parte del alumno	Trabajos de descubrimiento	x	Ausencia de actividades dinámicas	

METODOLOGÍA⁸

Magistral		Convencional		Innovadora	x	Mixta	
-----------	--	--------------	--	------------	---	-------	--

Para asignar a cada uno de los docentes a las diferentes opciones metodológicas, se ha utilizado el siguiente cuadro (Adaptación del Capítulo 5 del Diagnóstico del INCE). Para ello, se ha tenido en cuenta la entrevista en su conjunto, esto es, la impresión global que su análisis parece revelar:

⁸ El análisis de la muestra pone de relieve la existencia de una *nueva categoría* en lo que respecta a metodología. Los datos de la muestra analizados indican cómo, en ocasiones, las diversas áreas precisan *por defecto* un tipo de metodología de *corte convencional*, de manera que necesitan un primer momento de explicación teórica, seguido de otro momento de aplicación. Sin embargo, al mismo tiempo, ‘toleran’ la introducción de dinámicas propias de una metodología de carácter innovador.

El proceso de enseñanza Palabras clave que han guiado el análisis de las entrevistas

201 ESE N°5 2003

NOTAS

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA Y
APRENDIZAJE AUTÓNOMO:
UN ESTUDIO DE CAMPO A
PARTIR DE ENTREVISTAS DE
PROFESORES DE ESO

<p>METODOLOGÍA INNOVADORA Y PARTICIPATIVA Palabras clave: Aprendizaje significativo Aprendizaje funcional Trabajo en grupo Trabajo de investigación Trabajo descubrimiento Exposición del alumno Puesta en común Debates</p>	<p>PROCEDIMIENTOS REFORMA Valoración y utilización de procedimientos orientados a favorecer el aprendizaje significativo y funcional del alumno con actividades tales como explicar un tema nuevo recurriendo al contexto más próximo y familiar, o presentar un tema nuevo haciéndole ver su utilidad práctica y real en la vida cotidiana.</p> <hr/> <p>METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Utilización frecuente de procedimientos tales como exposición de un tema por parte de algún alumno, revisión de las tareas en clase y trabajos de investigación y descubrimiento.</p> <hr/> <p>TRABAJO EN GRUPOS Importancia del trabajo en grupo de los alumnos y, por tanto, de una organización de la enseñanza flexible que propicie diversas formas de interacción, conjugando trabajo individual y trabajo en grupo.</p>
<p>METODOLOGÍA CONVENCIONAL Palabras clave: Trabajo individual (mayoritariamente) Tarea Profesor explica Alumnos preguntan Guión tema</p>	<p>INTRODUCCIÓN GENERALIZADORA DEL TEMA Hace referencia a los procedimientos que sigue el profesorado a la hora de presentar un tema nuevo. Las opciones que integran este factor son la realización de una presentación general o de un guión que permita a los alumnos entrar con facilidad en el tema.</p> <hr/> <p>METODOLOGÍA CONVENCIONAL Se refiere a situaciones en las que los alumnos trabajan individualmente y realizan tareas en casa, que posteriormente son corregidas en clase. Por lo general, son clases en las que el profesor explica el tema y los alumnos pueden realizar preguntas.</p>
<p>EXPOSICIÓN MAGISTRAL Palabras clave: Explicación-exposición Toma de apuntes Ejercicios Ausencia de actividades dinámicas</p>	<p>EXPOSICIÓN MAGISTRAL Remite a la utilización de actividades de enseñanza del tipo de las clases magistrales, o explicar el tema sin otra participación de los alumnos que tomar apuntes o realizar ejercicios tras la explicación.</p>

Relación de fragmentos significativos:

“Sí, yo les suelo mandar tarea de distintos tipos. A veces mando tarea de una semana para otra. Por ejemplo, un jueves para el jueves siguiente. Si, por ejemplo, hemos visto en clase cómo se escribe un tema siguiendo un **mapa de ideas**, un **esquema** o lo que sea, pues les digo: “venga, siguiendo este esquema o este plan, para dentro de una semana, me escribís una redacción sobre tal tema”. Generalmente, les suelo dar a elegir entre varios temas bastante difícilillos, de los que no sepan para que tengan que pensarlo bien” (LC, 05/89).

“Bueno, yo creo que lo más importante son los procedimientos. Cuando conseguimos que un alumno sepa **esquemmatizar** bien, sepa **subrayar** y sepa **organizarse** el estudio, creo que es un logro casi **más** importante que el contenido mismo. Pero, claro, una cosa conlleva la otra. Es decir, si un alumno ha logrado adquirir unos buenos procedimientos, pues el estudio probablemente lo llevará bien” (CS, 10/62).

“La explicación muy intercalada y, además, yo nunca explico un tema todo seguido. Parte por parte y, siempre, después de la explicación teórica y una vez que ellos lo han comprendido y que les he concretado todo bien en una definición, siempre, después de todo eso hacemos algo para que ellos lo escriban o lo hagan en el cuaderno. Ya sea un **esquema**, ya sea un dibujo, ya sea una **pequeña síntesis**, o un recordar hechos vivenciales relacionados con esto, porque de esta manera, así, veo que asimilan mucho mejor los contenidos” (CN, 11/65).

“¿Una sesión? Pues ves, aquí también existe una **programación** con todos los días que hay de **tutoría**, que son los miércoles. Yo tengo con un grupo el miércoles después del recreo y con otro grupo de 13:30 a 14:30. Y tenemos toda una programación de tutoría. Pues por ejemplo, en el pasado mes de Octubre, la programación ha estado referida a las **‘técnicas de estudio’** porque fallan ahí. Entonces, técnicas de estudio en 1º y técnicas de estudio en 2º” (LC, 13/134).

“Al leer el guión de la entrevista he visto que había preguntas sobre las **estrategias de aprendizaje**, sobre **“aprender a aprender”** y sobre **aprendizaje autónomo**, bien pues he de decirte que yo creo que sí es una preocupación nuestra general de todo el claustro. No sé si te acordarás, bueno, no sé si te tocó a ti hacer aquel **curso de aprender a estudiar** que luego lo dejamos de hacer, pero que sí que lo procuramos recoger de manera fragmentada en cada curso. Y, por ejemplo, en 3º y 4º queremos hacerlo porque todavía no lo tenemos bien planificado, queremos hacerlo en **tutoría**. Pero, luego, yo creo que **cada profesor** sí que nos esforzamos mucho en ayudarles a tener sus **estrategias de aprendizaje**. Muchas veces en clase **se comenta cómo subrayar, cómo hacer un esquema, cómo reconocer la estructura de un texto**, son cosas que se trabajan mucho en todas las asignaturas y, por supuesto, también en Lengua” (LC, 16/102).

“Pues cambio continuamente porque unas veces empiezo la clase con unos minutos de exposición y, después, les digo que se fijen en el libro y que atiendan a los conceptos que para mí son fundamentales, o sea, que memoricen esos conceptos fundamentales y que, si tienen alguna duda, pregunten.

NOTAS

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA Y
APRENDIZAJE AUTÓNOMO:
UN ESTUDIO DE CAMPO A
PARTIR DE ENTREVISTAS DE
PROFESORES DE ESO

Suelo repetir muchas veces los **conceptos e ideas fundamentales** para que se les queden muy claras y les digo que las **subrayen** y coloreen a su gusto. También suelo ayudarles en la pizarra a subrayar o les hago un **esquema de las ideas fundamentales** y les insisto en lo importante” (LC, 18/77).

“Ahora en 2º de la E.S.O. hemos hecho un proyecto que engloba dos asignaturas, que son TTI y Lengua. Esto ha sido un proyecto mío. TTI son **Técnicas de Trabajo Individual**, son técnicas, digamos, de ‘**aprender a pensar**’” (LC, 19/83).

“Ahora bien, luego, cada año, el grupo en concreto me hace cambiar la metodología de esa secuenciación. Me hará utilizar más elementos visuales o menos elementos visuales, esto por supuesto según el grupo. O me hará emplear más textos escritos para **ayudarles y enseñarles a extraer las ideas principales**. O, por el contrario, igual otro año me doy cuenta de que eso no es operativo, porque tienen mucha dificultad para captar las ideas de una explicación oral y, por lo tanto, lo tengo que redactar por escrito” (CS, 21/17).

“Pero ellos saben perfectamente qué partes tiene el tema y **tienen que acostumbrarse y aprender el esquema básico de todo guión**, para que luego **ellos también sepan sintetizar o representar esquemáticamente un tema**, si se les pide. Es decir, que sepan escribir punto 1: Introducción, punto 2: Economía, punto 2.1: agricultura, punto 2.2: industria, punto 2.3: servicios, y así sucesivamente” (CS, 24/89).

“¿Objetivos? En cada unidad hay unos objetivos muy claros sobre los contenidos. Un objetivo muy claro, para mí, es **que al final sean autónomos**. ¿Objetivos? Mira, para unos lectura comprensiva. En cambio, para otros chavales, pues que de alguna manera vayan profundizando en los temas, y no sólo en los contenidos. Es decir, **que sepan abstraer, interpretar un gráfico, relacionar contenidos** de un tema con otro. Es decir, la aplicación del método va a depender de las capacidades de los alumnos que integran cada uno de los grupos” (CS, 27/55).

3.3. Presentación e INTERPRETACIÓN de los datos y conclusiones

Los resultados que se han obtenido se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Características de la Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje

Estrategias Aprendizaje	METODOLOGÍA ⁹			MATERIA				TOTAL
	C	INN	MIX	M	LC	CN	CS	
Enseñanza “Intencional”	1	2	0	0	2	0	1	3
Enseñanza “Accidental”	1	12	4	1	5	4	7	17

⁹ Leyenda: C (Enseñanza Convencional), INN (Enseñanza Innovadora y participativa), MIX (Enseñanza Mixta).

Previo a la interpretación de los datos, se estima necesario señalar que este estudio sólo pretende poner de manifiesto la *opinión* de una pequeña muestra acerca de en qué medida con su actuación contribuyen a que su alumnado adquiera y desarrolle las competencias necesarias para que éste sea capaz de gestionar de modo autónomo su aprendizaje.

Por todo ello, los resultados que se presentan a continuación han de interpretarse como una aproximación a esta temática. La ausencia de datos objetivos –se parte de los testimonios vertidos en las entrevistas– conduce a exponer los resultados obtenidos con suma prudencia, y a sugerir una investigación más amplia y completa en esta línea. En definitiva, este estudio ha de entenderse como una aportación de carácter diagnóstico, como un estudio piloto.

La valoración que cabe realizar a partir de los datos expuestos parece que nos conduce a las siguientes conclusiones:

1) La ausencia en los IES y en los CC de un programa *intencional* de enseñanza de *estrategias básicas de aprendizaje*, en ocasiones, se ve paliada por la acción “*casual*” del profesor en esta dirección (17 docentes). Esta intervención “*accidental*” se ve potenciada y favorecida con mayor frecuencia en aquellas aulas donde el tipo de metodología que se emplea es de naturaleza “*innovadora*” (Ver tabla nº 2).

2) Con relación al tema que nos ocupa, la enseñanza de estrategias básicas de aprendizaje, se ha de apuntar lo siguiente: como se ha mostrado, de los 40 casos estudiados, sólo 3 prestan atención *intencional* a la enseñanza de estrategias de aprendizaje, mientras que son 17 los docentes que de modo *accidental* las abordan y trabajan en sus aulas. Hemos centrado la atención en estos diecisiete casos para ver en qué tipo de metodología se inserta con mayor frecuencia esta intervención “*accidental*” o “*casual*”. La respuesta se puede contemplar en la tabla nº 2: la **atención “accidental”** a la enseñanza de las estrategias de aprendizaje se produce con mayor frecuencia en un **clima innovador**, y en las áreas de **Sociales, Lengua Castellana y Naturales** (por ese orden). Por tanto, el área es variable “*determinante*” del tipo de metodología que se pone en marcha en las aulas y, por añadidura, favorece o limita las posibilidades de ofrecer una enseñanza de estrategias de aprendizaje.

4. REFLEXIÓN FINAL

Los datos obtenidos parecen corroborar lo apuntado por Monereo (2001a), de modo que, efectivamente, el profesor promueve –bien directa o indirectamente–, a través de su actuación y opción metodológica, que los alumnos empleen una serie de procedimientos y habilidades mentales que les permitan ganar en autonomía a la hora de organizar y gestionar su estudio.

Se constata que el profesor cree¹⁰ que con su forma de presentar los contenidos, el tipo de discurso que emplea en el aula, el tipo de preguntas que realiza, la forma de responder a las cuestiones planteadas por los alumnos y el tipo de dinámica de aula que suscita –por enumerar algún ejemplo– da pistas a los alumnos acerca de cómo han de estudiar la asignatura, esto es, si han de memorizar, resumir, subrayar, analizar, sintetizar, relacionar, opinar, copiar, aplicar o inventar...

Dicho de otro modo, con su intervención, el profesor enseña estrategias de aprendizaje como: la planificación, gestión, regulación, auto-control y evaluación de la propia acción, en este caso académica. Sin embargo, como se señaló al principio, estas habilidades o procesos mentales son susceptibles de aplicación en contextos ajenos al educativo y académico. De lo que se deduce la importancia de formar a los alumnos en estrategias básicas de aprendizaje.

El estudio realizado ha puesto de manifiesto cómo de manera voluntaria, espontánea y “accidental”, pero conscientemente, 17 docentes de ESO han decidido trabajar en sus clases, sobre el contenido curricular de su materia, las estrategias de aprendizaje. Lo que significa que el profesorado se ha empezado a plantear la posibilidad de integrar los procedimientos y estrategias de aprendizaje en los contenidos curriculares.

La pregunta que sucede a esta reflexión, ya apuntada anteriormente, es: ¿por qué no dar a esa voluntad, a esa intencionalidad, una oportunidad? ¿Por qué no dotarla de seriedad, rigor y “sistema”? Se cree que hay que aprovechar la ocasión, que no hay que “pasar por alto” esta circunstancia, puesto que se han hecho estudios que muestran cómo la enseñanza intencional de estrategias de aprendizaje en el aula normal, además de mejorar el *rendimiento* académico de los alumnos, contribuye también a la creación del *hábito* de estudio y a la *maduración* de los procesos cognitivos y meta-cognitivos.

De todo lo apuntado hasta el momento se extrae una *conclusión*: para que un estudiante llegue a ser autónomo cuando aprende un contenido, o resuelve una tarea, anteriormente debe haber recorrido un *itinerario*. Lo que significa que la enseñanza de estrategias de aprendizaje debe plantearse desde las primeras etapas educativas y proseguir hasta las superiores.

Al respecto, nuestra propuesta se incardina en la línea de dar cobertura institucional a la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los centros, lo que implica formar y, por supuesto, motivar al profesorado, y retomar con

¹⁰ Se emplea el verbo CREER porque no hay constancia objetiva de qué es lo que hace el profesor en el aula, y si éste –a través de su actuación docente– consigue que su alumnado aprenda estrategias básicas de aprendizaje. Se considera interesante la posibilidad de llevar a cabo una investigación en esta línea, pues los datos que arroja este estudio han de ser tomados como una aportación de carácter diagnóstico.

energías renovadas la posibilidad de diseñar proyectos en esta dirección “en y desde” los propios centros. Dicho con otras palabras, necesariamente, la voluntad de los centros de potenciar la autonomía en el aprendizaje ha de plasmarse en su Proyecto Educativo de Centro y, por tanto, concretarse en su Proyecto Curricular, a partir del trabajo en equipo de sus docentes. ■

- Badia, A. (2001). Enseñar a pensar de manera autorregulada y flexible. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 16-22.
- Baixeras, M.V. (2001). Leer para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 42-44.
- Bernad, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje. Cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Bernardo, J. (1995). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Carlos, P., García, A. y Alonso, P. (1991). *Manual de TTI. Cuadernos de trabajo 1-2*. Madrid: EOS.
- Castelló, M. (2001). Enseñar a pensar de forma personal: primeros pasos. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 11-15.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández Pina. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGrawHill.
- Durán, D. (2001). Enseñar a pensar en equipo. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 23-27.
- Elosúa, M.R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.
- Escofet, N. (1999). Los mapas conceptuales como instrumento para realizar un trabajo cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 78, 76-78.
- Falgás, M. (1999). Los mapas conceptuales en el parvulario: descripción de una experiencia. *Aula de Innovación Educativa*, 78, 73-75.
- Fernández Martín, M.P. (1998). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento: un programa de entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información*. Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Educación. Tesis doctoral.
- Gallego, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programa de intervención psicopedagógica*. Madrid: Escuela Española.
- García, E.M., Galve, J.L. y Trallero, M. (1993). *Así. Programa de entrenamiento en técnicas y hábitos de estudio. ESO: 12-14. ESO: 14-16*. Madrid: CEPE.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuesta para la intervención educativa. Teoría de la Educación. *Revista Inter-Universitaria*, 7, 53-75.
- Gargallo, B. (Dir.) y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA¹¹*. Madrid: Secretaría General Técnica. CIDE. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2000.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guevara, Y. y Miquel, E. (2001). Motos y velocidades, las ecuaciones de la física. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 40-42.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: D.M.

NOTAS

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO: UN ESTUDIO DE CAMPO A PARTIR DE ENTREVISTAS DE PROFESORES DE ESO

¹¹ E.S.O: Enseñanza Secundaria Obligatoria / E.P.A: Educación Permanente de Adultos.

- Hernández Pina, F. (1999). Los mapas conceptuales en Educación Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 78, 69-72.
- Jiménez, J. (1994a). *Método práctico de técnicas de estudio*. Madrid: Visor.
- Jiménez, J. (1994b). *Método práctico de técnicas de estudio. Programa para la Educación Secundaria. Material para el alumno*. Madrid: Visor.
- Jiménez Guerrero, A. (1994). *Enseñar a pensar*. Madrid: Palabra.
- Mayor, J., Suengas, A. y González Marqués, J. (1993). *Estrategias meta-cognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Monereo, C. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (2001a). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 6-9.
- Monereo, C. (Coord.) (2001b). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Noguero, A. (1998). *Técnicas de aprendizaje y estudio: aprender en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ontoria, A. (1999). Experiencia de iniciación en los mapas conceptuales en Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 78, 75-76.
- Ontoria, A. y Molina, A. (1999). Los mapas conceptuales en Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 78, 58-61.
- Pérez Cabaní, M.L. (1999). Los mapas conceptuales en el parvulario: un proceso de toma de decisiones. *Aula de Innovación Educativa*, 78, 54-57.
- Pérez Cavan, M.L. (Coord.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Gerona: Horsori.
- Profesorado del CEIP Can Massallera (2001). Estudiar... ¡Qué rollo!... ¿O no? *Aula de Innovación Educativa*, 100, 33-35.
- Profesorado del CEIP Graziell-la (2001). Una experiencia con los procedimientos de representación gráfica de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 36-39.
- Real, M.A. y Tena, A. (2001). Un aprendizaje personal y consciente. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 28-33.
- Rodríguez Diéguez, J.L., Ávila Suárez, M., Berrueto Albéniz, R., Mallart i Navarra, J., Gargallo, B., Pérez Díez de los Ríos, M^aJ., Pérez Zorrilla, M^aJ., Salgado López, F. y Velasco Kindelán, M. (1998). *Planes de estudio y métodos de enseñanza (volumen 3). Diagnóstico del sistema educativo 1997: la escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L. y Corbin, J.C. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torre, J.C. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea. MEC.

NOTAS

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA Y
APRENDIZAJE AUTÓNOMO:
UN ESTUDIO DE CAMPO A
PARTIR DE ENTREVISTAS DE
PROFESORES DE ESO