



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

APRENDIZAJE AUTO-REGULADO Y
DESARROLLO PROFESIONAL:

Cómo ayudar a los profesores a promover en
los alumnos el proceso auto-regulatorio de
establecimiento de metas.

Elena Ciga Tellechea

Trabajo dirigido por Emilio Sánchez Miguel

Salamanca, Junio 2012

*Tomad Señor, y recibid toda mi libertad,
mi memoria, mi entendimiento,
y toda mi voluntad;
todo mi haber y mi poseer.
Vos me lo disteis, Señor, a vos lo torno.
Todo es vuestro, disponed a toda vuestra voluntad.
Dadme vuestro amor y gracia,
que esta me basta.
Ignacio de Loyola*

ÍNDICE

Índice *Introducción*

CAPÍTULO I. **La autorregulación académica**

- 1.1.El modelo cíclico defendido por Zimmerman*
 - 1.1.1. Procesos implicados en la fase de planificación.*
 - 1.1.2. Procesos implicados en la fase de control del rendimiento ó control volitivo.*
 - 1.1.3. Procesos implicados en la fase de reflexión.*
- 1.2. La influencia del establecimiento de metas.....*
- 1.3. El desarrollo de la auto-regulación.*
- 1.4. Un ejemplo de modelo instruccional desde el enfoque auto-regulado.*
 - 1.4.1. Contexto de intervención.*
 - Episodio de planificación.*
 - Episodio de desarrollo.*
 - Episodio de evaluación.*
 - 1.4.2. Aplicación.*
 - 1.4.3. Técnicas dy características instruccionales.*
 - 1.4.4. Conclusión.*

CAPÍTULO II. **ESTADO DEL ARTE**

- 2.1.Descripción de los estudios.*
 - 2.1.1. Estudio 1.*
 - 2.1. 2 Estudio 2.*
 - 2.1. 3 Estudio 3.*
 - 2.1.4. Estudio 4.*
 - 2.1.5. Estudio 5.*
 - 2.1. 6. Estudio 6.*
 - 2.1.7. Estudio 7.*
 - 2.1.8. Estudio 8.*
 - 2.1.9. Estudio 9.*
 - 2.1.10.Estudio 10*
 - 2.1.11. Estudio 11.*
 - 2.1.12. Estudio 12.*
 - 2.1.13. Estudio 13.*

- 2.1.14. *Estudio 14.*
- 2.1.15. *Estudio 15.*
- 2.1.16. *Estudio 16.*
- 2.2-. *Análisis comparativo e interpretación.*
- 2.3. *Estudio precedente (Sánchez et al., 2009).*
 - 2.3.1. *Introducción: presentación, objetivos.*
 - 2.3.2. *Método.*
 - *Participantes.*
 - *Condiciones de aprendizaje.*
 - *Procedimiento de recolección y análisis de los datos.*
 - 2.3.3. *Resultados y discusión.*
 - *Frecuencias.*
 - *Patrones.*
 - *Dificultades.*
 - 2.3.4. *Conclusiones y direcciones futuras.*

CAPÍTULO III. ESTUDIOS EMPÍRICOS

- 3.1. *Estudio 1: Análisis de una segunda experiencia de formación.*
 - 3.1.1. *Introducción: presentación, objetivos.*
 - 3.1.2. *Método.*
 - *Participantes.*
 - *Condiciones de aprendizaje.*
 - *Procedimiento de recolección y análisis de los datos.*
 - 3.1.3. *Resultados y discusión.*
 - *Frecuencias.*
 - *Patrones.*
 - *Dificultades.*
 - 3.1.4. *Conclusiones y direcciones futuras.*
- 3.2. *Estudio 2: Análisis de las sesiones de “mentoring”.*
 - 3.2.1. *Introducción: presentación, objetivos.*
 - 3.2.2. *Método.*
 - *Corpus.*
 - *Procedimiento.*
 - 1) *Cómo.*
 - 2) *Qué.*
 - 3) *Quién.*
 - 3.2.3. *Resultados y discusión.*
 - 1) *Cómo.*

2) *Qué.*

3) *Quién.*

3.2.4. *Resumen y conclusiones.*

3.3. *Estudio 3: Grado de mantenimiento y transferencia un año después.*

3.3.1. *Introducción: presentación, objetivos.*

3.3.2. *Método.*

- *Participantes.*

- *Condiciones de aprendizaje.*

- *Procedimiento de recolección y análisis de los datos.*

3.3.3. *Resultados y discusión.*

- *Frecuencias.*

- *Patrones.*

- *Dificultades.*

3.3.4. *Conclusiones y direcciones futuras.*

CAPÍTULO IV

DISCUSIONES, CONCLUSIONES FINALES y EXTENDED SUMMARY.

4.1. *Discusión y conclusiones finales (Spanish version).*

4.2. *Discusión y conclusiones finales (English versión).*

4.3. *Extended sumarry (English versión).*

Bibliografía.

Anexos.

Introducción

Hoy día, en el ámbito educativo, uno de los objetivos principales que se persigue es el promover un aprendizaje auto-regulado en los alumnos (Self-Regulated Learning: SRL). Por su relevancia y por todo lo que se ha estudiado al respecto (por ejemplo, gracias a: Zimmerman, 1998, 2000; Boekaerts, 1999; García y Pintrich, 1994; Schunk y Ertmer, 2000), al día de hoy contamos con un amplio cuerpo de conocimientos sobre este tipo de aprendizaje o, en otras palabras, sobre la competencia auto-regulatoria. Conocemos bien las fases y los procesos cognitivos implicados en ella, su proceso de adquisición, las dificultades más comunes que suelen aparecer en su desarrollo, las diferencias registradas entre aquellos aprendices que manifiestan unas destrezas auto-regulatorias adaptativas y aquellos que presentan unos hábitos más des-adaptativos, etc., y, muy importante, fruto de este conocimiento (en general, de las necesidades que pueden presentar los aprendices a la hora de adquirir esta competencia auto-regulatoria para aprender), actualmente también somos conocedores de las distintas estrategias y prácticas instruccionales que pueden promover esta competencia. De hecho, existe una gran variedad de programas instruccionales donde se prescribe y especifica detalladamente qué hacer con los alumnos (por poner algún ejemplo: Butler, 1998; Schunk, 1998; Graham, Harris y Troia, 1998).

De este modo, el capítulo 1 de este trabajo lo hemos dedicado a exponer, de manera resumida, parte de este conocimiento y, en concreto, lo hemos hecho basándonos principalmente en el modelo teórico de auto-regulación de Zimmerman (1998, 2000). En el primer apartado tratamos las fases y los procesos de este modelo; en el segundo nos detenemos en el proceso de establecimiento de metas (que es el proceso en el que se centra esta investigación) y en las dificultades y diferencias que surgen entre los aprendices en relación al mismo; después presentamos algunas nociones básicas sobre el desarrollo de la competencia auto-regulatoria; y finalmente, en el último apartado del capítulo, exponemos el programa de intervención en dificultades de lecto-escritura y en SRL que hemos utilizado en los estudios.

Ahora bien, y aquí la problemática principal que nos ha conducido a esta investigación, el aprendizaje auto-regulado requiere una nueva y, además, compleja enseñanza por parte de los profesores (ya que, entre otros aspectos, exige una conciencia aguda sobre el conocimiento y las necesidades de los alumnos, y el uso de estrategias instruccionales sofisticadas; Perry, Hutchinson y Thauberger, 2008), y de lo que hoy día no se sabe tanto es sobre cómo ayudar a los profesores a llevar a cabo esta nueva instrucción. En este sentido hay escasa investigación empírica que aporte conocimiento sobre cómo ayudar a los profesores a aprender y desarrollar la enseñanza asociada al aprendizaje auto-regulado. Y es que en general, dentro de la literatura sobre desarrollo profesional son comunes los planteamientos prescriptivos, pero escasea la investigación empírica sobre los programas formativos y sus efectos en el aprendizaje manifestado por los profesores (medido a través de la observación sistemática de sus prácticas instruccionales) y, posteriormente, en el aprendizaje de los alumnos. En el capítulo 2, a través de la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo sobre los estudios de desarrollo profesional de los profesores en lo que a la enseñanza de SRL se refiere, exponemos una muestra ejemplificadora de este “state of the art”.

Así, dentro de este marco justificatorio, es decir, con esta base limitada de conocimientos empíricos sobre los programas de formación, y con la necesidad de ampliarla para poder facilitar a los profesores el aprendizaje de las estrategias instruccionales asociadas a SRL, llevamos a cabo la investigación que presentamos en estas páginas. Porque, tal y como señalan Fishman, Marx, Best y Tal: *“To create excellent programs of professional development, it is necessary to build an empirical knowledge base that links different forms of professional development to both teacher and student learning outcomes”* (2003, pág. 643).

Por el momento anticipar que nos hemos centrado en el desafío instruccional que supone para los profesores (en nuestros estudios, “Student Teachers” (ST)) la enseñanza planteada desde el enfoque de SRL y, exactamente, en lo que les genera el planteamiento conjunto de las metas regulatorias. Es decir, en lo que supone para los ST la tarea de implicar a los alumnos en discusiones meta-cognitivas en torno a las metas regulatorias que guían sus actividades de aprendizaje. Y lo que hemos hecho ha sido estudiar de manera sistemática dos experiencias de formación, ambas características de una perspectiva reflexiva de la implementación de innovaciones y con un diseño de “mentoring”-“coaching”. Cabe aclarar que parte del estudio de la primera de estas experiencias se realizó y documentó previamente a la realización de esta investigación

(Sánchez et al., 2009) y, como detallaremos en el último apartado del capítulo 2, supuso el precedente inmediato.

Los objetivos que guiaron los tres estudios que realizamos y que presentaremos en el capítulo 3 fueron los siguientes:

Estudio precedente y estudio 1: Estudiar (a través de una observación sistemática de las prácticas instruccionales) las trayectorias y dificultades de aprendizaje de los ST participantes en cada una de las dos experiencias de formación.

Estudio 2: Estudiar (a través de una metodología observacional y del análisis del discurso entre ST-mentor) y comparar el tipo de andamiaje (reflexivo) que se desplegó en cada una de las dos experiencias (en las sesiones individuales de “mentoring”). Concretamente:

-¿A través de qué patrones y estructuras de participación mentor-ST reflexionaron sobre la práctica y sus limitaciones?

-¿En qué medida y cómo mentor-ST hablaron de las prácticas y las limitaciones relacionadas con el establecimiento conjunto de metas, es decir, de los diálogos meta-cognitivos mantenidos con los alumnos sobre el planteamiento de las metas? o, en otras palabras, ¿qué evidencia de contenido relacionado con el establecimiento de las metas se registra en las sesiones?

-¿Cuál fue el nivel de participación de los ST en estas sesiones a la hora de reflexionar sobre sus prácticas y limitaciones vinculadas con el establecimiento conjunto de metas?

Estudio 3: Estudiar (a través de una metodología observacional y de entrevistas), al año siguiente de la finalización de la segunda experiencia de formación, el grado de mantenimiento y transferencia (de las prácticas aprendidas) de algunos de los ST que participaron en esta segunda experiencia.

Todo ello con el objetivo general de aportar conocimiento empírico sobre la siguiente cuestión que, como hemos expuesto, ha sido poco estudiada: *cómo ayudar a los profesores a aprender y desarrollar la enseñanza asociada al aprendizaje auto-regulado, en nuestro caso concreto, cómo ayudarles a promover en los alumnos el proceso auto-regulatorio de establecimiento de metas.*

Capítulo 1

LA AUTO-REGULACIÓN ACADÉMICA

Ya hace un par de décadas aproximadamente desde que saltó la voz de alarma sobre la llamativa falta de desarrollo personal que los alumnos presentaban cuando acababan sus estudios básicos del colegio. Se decía que los talentos (la potencialidad) de la mayoría de ellos no eran valorados ni desarrollados lo suficientemente a través de la educación proporcionada, y que los beneficios obtenidos tras ésta eran escasos (Boekaerts, 1999). Es así como el concepto de aprendizaje auto-regulado empezó a cobrar interés en el campo de la Psicología de la Educación.

Desde entonces este interés ha ido creciendo a lo largo de los años y a su vez el conocimiento desarrollado sobre este constructo, de manera que hoy día contamos con un cuerpo amplio de conocimientos sobre la auto-regulación académica: sus dimensiones, fases, procesos, su adquisición y desarrollo, las características que presentan los estudiantes que destacan por su óptima auto-regulación, condiciones que la favorecen, beneficios, programas o modelos de intervención desde este enfoque... Por otro lado, también cabe destacar las distintas y numerosas perspectivas teóricas desde las que se ha estudiado esta capacidad: cognitivo-social, operante, fenomenológica, volitiva, meta-cognitiva, Vygotskiana, constructivista...

En este capítulo, con motivo de contextualizar los estudios realizados (principalmente el modelo de intervención que se utilizó con los alumnos y en el que se les instruyó a los ST), nos centraremos en las fases, procesos y desarrollo del aprendizaje auto-regulado. Lo haremos desde la perspectiva cognitivo-social y tomando como principal referencia el modelo teórico defendido por Zimmerman (1998, 2000).

Finalmente terminaremos con la exposición del modelo de intervención utilizado en los estudios. Se trata de un ejemplo de programa instruccional para promover la auto-regulación en los alumnos (haciendo especial hincapié en el establecimiento de las metas regulatorias).

1.1. El modelo cíclico defendido por Zimmerman

Según Zimmerman (1998) la auto-regulación académica no es una habilidad mental como la inteligencia, ni una destreza académica como puede ser por ejemplo la competencia lectora, más bien se trata de un proceso auto-dirigido a través del cual el aprendiz pone en marcha sus habilidades mentales para adquirir y dominar las destrezas académicas.

En este proceso intervienen tanto factores conductuales, personales (cognitivos y emocionales), como contextuales. Es decir, no solo supone la conducta que el aprendiz presenta al auto-manejar las variables ambientales en un contexto determinado, sino que también entra en juego todo su conocimiento y sus motivaciones para llevar a cabo esa acción. Se puede decir que se trata de la coordinación de estos factores (ideas, creencias, motivaciones, contexto y acciones) para ponerlos al servicio de la meta personal deseada. Por otro lado, debido a la naturaleza cambiante de estos componentes (cada uno de ellos es dinámico), la auto-regulación es un proceso abierto y flexible que exige al aprendiz una continua adaptación y ajuste de los mismos. Concretamente Zimmerman argumenta que esta constante adaptación supone para el sujeto una actividad cíclica en torno a tres fases: planificación, control del rendimiento o volición, y reflexión.

- La fase de planificación hace referencia a los procesos y las creencias que el aprendiz pone en marcha antes de llevar a cabo los esfuerzos de actuación y son los que establecen el escenario para la acción.
- La fase de control del rendimiento abarca los procesos que tiene lugar durante los esfuerzos de actuación y son los que afectan a la concentración y al rendimiento.
- Y la fase de reflexión incluye los procesos que ocurren después de estos esfuerzos, y son los que influyen en las reacciones del aprendiz sobre la experiencia vivida. Estas auto-reflexiones a su vez son las que determinan la fase de planificación de los esfuerzos de actuación siguientes, completando de esta manera el carácter cíclico mencionado.

Veamos a continuación los diferentes procesos de cada una de estas fases.

1.1.1. Procesos implicados en la fase de planificación

Dentro de esta fase nos encontramos con dos procesos clave: el establecimiento de metas y la planificación estratégica.

-*El establecimiento de metas* supone decidir cual va a ser el propósito de aprendizaje de uno y, más concretamente, qué resultados específicos de rendimiento se van a querer alcanzar (qué cantidad, calidad, nivel o índice de rendimiento). Estas metas, como iremos viendo, ejercen una influencia destacada en el resto de procesos, tanto en el otro proceso de la fase de planificación (la planificación estratégica) como en los propios de las otras dos fases. Aparte de motivar a la persona para ejecutar el esfuerzo y persistir en él, las metas facilitan los criterios con los que seleccionar y adaptar las estrategias de aprendizaje necesarias, especifican las partes relevantes de la tarea en las que el aprendiz se tiene que centrar y fijar, y suponen los standards con los que valorar el progreso (Schunk & Ertmer, 2000; Butler, 1998).

-Por su parte, *la planificación estratégica* se refiere a la selección propiamente dicha de las estrategias o los métodos de aprendizaje para conseguir las metas deseadas. Es el segundo proceso clave ya que para que una destreza sea dominada o desarrollada óptimamente, los aprendices necesitan métodos que sean apropiados para la tarea y el contexto (Zimmerman, 1998, 2000).

Los sujetos tienen que modificar continuamente sus metas y estrategias debido a las constantes variaciones personales, conductuales y ambientales que comentábamos anteriormente.

Podemos decir que éstos son los dos procesos principales de esta fase, lo que ocurre es que, a su vez, los mismos se ven afectados o influenciados de manera directa por una serie de creencias personales o procesos motivacionales como son: la percepción de auto-eficacia, la orientación de las metas y el interés hacia la tarea.

-*La percepción de auto-eficacia* se refiere a las creencias personales sobre la propia capacidad de uno mismo para aprender o rendir en los niveles establecidos.

-*La orientación de la metas* hace referencia al enfoque u objetivo de fondo que el aprendiz establece para sus metas. Éste puede plantearse una orientación de aprendizaje (lo que le conducirá a centrar su atención en el progreso de su aprendizaje y en las estrategias empleadas), o una orientación de resultado o producto final (que le llevará a centrar su atención únicamente en la finalización o el resultado final de sus tareas).

-*El interés hacia la tarea* supone el valor concedido a la misma y, por tanto, los incentivos que ésta despierta en el aprendiz.

En definitiva, los procesos y las creencias de la fase de planificación son los encargados de planificar y motivar el esfuerzo para la acción posterior.

1.1.2 Procesos implicados en la fase de control del rendimiento o control volitivo

En esta fase Zimmerman (2000) diferencia dos tipos de procesos: aquellos implicados en la concentración en la tarea y en la optimización del esfuerzo, y aquellos relacionados con la supervisión del progreso o del rendimiento del aprendiz. Entre los primeros se ubica el *proceso atencional (o foco de atención)*, y los procesos relacionados con la implantación de estrategias o métodos de aprendizaje, como por ejemplo el *proceso de auto-instrucción*. Y entre los segundos se encuentra principalmente el *proceso de auto-control*. Concretemos qué significa cada uno de ellos.

-El *proceso atencional o foco de atención* consiste en mantener y proteger las intenciones o propósitos de aprendizaje de posibles distractores o intenciones rivales.

-El *proceso de auto-instrucción* implica la verbalización interna o externa del procedimiento a seguir mientras uno está ejecutando la tarea.

-Y el *proceso de auto-control* o auto-observación consciente del rendimiento (el más importante de esta fase) supone prestar atención y tomar conciencia de las acciones que uno lleva a cabo, los resultados que va obteniendo, y de las condiciones en las que éstos tienen lugar (Schunk, 2005; Zimmerman, 2000). Es decir, implica seguir la pista de los indicadores que facilitan la información sobre la efectividad personal (Zimmerman, 1998).

Este proceso se ve apoyado por el proceso de auto-registro ya que los registros pueden capturar la información personal en el punto en el que ocurre, estructurarla para ser más significativa, preservar su precisión, y proporcionar una base de datos amplia para distinguir la evidencia de progreso (Zimmerman, 2000).

1.1.3. Procesos implicados en la fase de reflexión

El principal proceso de esta fase es el de *auto-evaluación*. Durante este proceso el aprendiz compara su rendimiento actual (gracias a la información registrada en el proceso de auto-control) con la meta establecida, y de este modo elabora un feedback interno sobre el éxito o fracaso de sus esfuerzos (Butler, 1998). A partir de aquí entran en juego el resto de procesos de esta fase que están sumamente relacionados entre sí: las *atribuciones*, *auto-reacciones* y las *adaptaciones*.

Las *atribuciones* hacen referencia al significado causal que el aprendiz concede a sus resultados. Éste puede atribuir su éxito o fracaso a factores internos y estables, o a factores externos y cambiantes. Por ejemplo, un bajo rendimiento puede atribuirlo a su posible capacidad limitada (factor interno y estable) o simplemente a un esfuerzo insuficiente en ese momento y para la tarea en cuestión (factor externo y modificable).

Dependiendo del tipo de atribuciones que el aprendiz establezca, éste presentará unas u otras *auto-reacciones*: positivas o negativas. Y estas auto-reacciones influirán en la persistencia o abandono del proceso que conduce a la consecución de la meta final.

Por otro lado, el tipo de atribución o significado causal concedido también hará que el aprendiz identifique una u otra fuente de éxito o error, lo que a su vez desembocará en distintas *inferencias de adaptación*. Las inferencias de adaptación son conclusiones que el aprendiz establece sobre su planteamiento auto-regulatorio y sobre las modificaciones que tiene que introducir para los posteriores esfuerzos. Cuando estas conclusiones extraídas tienen que ver con nuevas y mejores formas de encarar el proceso auto-regulatorio, porque se relacionan con un cambio en la formulación de las metas o en la elección de las estrategias a utilizar, se llaman inferencias adaptativas. Por el contrario, cuando las conclusiones que el aprendiz establece van encaminadas principalmente a proteger su persona de futuras decepciones y reacciones negativas, pero no a conseguir su adaptación exitosa o su crecimiento personal, se denominan inferencias defensivas. Estas últimas inferencias derivan en decisiones del tipo: dejar las cosas para más adelante, eludir la tarea, romper con el compromiso cognitivo establecido previamente, etc. (García & Pintrich, 1994; Zimmerman, 2000).

Y es de este modo como se cierra el ciclo auto-regulatorio ya que, como estamos viendo, estos procesos de la fase de reflexión son los que originan los cambios que se introducirán en la siguiente fase de planificación y en los procesos propios de ésta. De esta manera, unas auto-reacciones positivas y unas inferencias adaptativas desembocarán en una adecuada actualización del proceso de establecimiento de metas y del de planificación estratégica, y en el mantenimiento de las creencias personales favorables para seguir en el camino hacia la meta final. Sin embargo, unas auto-reacciones negativas y unas inferencias defensivas harán que esta actualización se desvíe del curso auto-regulatorio adaptativo y que vaya tomando otro enfoque menos beneficioso para el aprendizaje del alumno. Posteriormente (siguiendo con esta naturaleza cíclica del proceso de auto-regulación), los cambios introducidos en la fase de planificación a su vez influirán en la efectividad de los próximos procesos de la fase

de control del rendimiento y éstos, por su parte, en los siguientes de la fase de reflexión, y así sucesivamente.

Como vemos, debido a que la puesta en marcha de los procesos auto-regulatorios es inherentemente cíclica, las fases tienden a ser auto-mantenidas de manera que cada una crea una inercia para la siguiente. Ahora bien, esta inercia puede ir generando un proceso exitoso de auto-regulación o, por el contrario, un proceso desfavorable para la misma (Zimmerman, 1998).

1.2. La influencia del proceso de establecimiento de metas

Una vez comentado el carácter cíclico del modelo y la relación existente entre las tres fases, en este apartado nos vamos a centrar en el proceso de establecimiento de metas. Lo hacemos porque, como veremos a continuación, este proceso ejerce una influencia especial en las tres fases y en todos los procesos. De hecho, la efectividad de éstos depende en gran medida de cómo se lleve a cabo la formulación de las metas.

Empezando por la misma fase de planificación (la fase donde este proceso se activa de manera totalmente explícita), cabe decir que dependiendo de cómo se formulen las metas, el aprendiz llevará a cabo una selección y planificación de estrategias más o menos acertada y precisa. En segundo lugar, pasando ya a la fase de control del rendimiento, la meta definida también influirá de manera notable en el modo en el que el aprendiz emprenda la tarea. La meta le proporciona el punto de mira con el que ejecutar la acción y le ayuda a focalizar la atención en los aspectos de la tarea claves para lograr esa meta. Además, según la estrategia seleccionada de acuerdo a la meta definida, el aprendiz contará con un apoyo más o menos eficaz. Por otra parte, en esta misma fase y también dependiendo de cómo la meta haya sido planteada, el proceso de auto-control se llevará a cabo con mayor o menor precisión, lo que a su vez repercutirá en el proceso de auto-evaluación de la tercera fase. Como expusimos, es en ese momento cuando el aprendiz evalúa su rendimiento (registrado de manera más o menos precisa) a la luz de la meta establecida. Esta evaluación, en función de cómo haya sido formulada la meta, generará un feedback completo y favorable para el aprendiz o, por el contrario, uno más incierto y desfavorable. Y por tanto, como vimos, se llevarán a cabo unas u otras atribuciones, unas auto-reacciones positivas o negativas, y unas inferencias de adaptación adaptativas o defensivas.

Es por toda esta cadena por lo que decimos que el proceso de establecimiento de metas tiene especial relevancia. Según cómo se defina la meta al inicio de la actividad auto-regulatoria, el resto de procesos se llevarán a cabo de un modo más o menos

acertado y con una precisión mayor o menor. Y dependiendo de cómo éstos se apliquen, el ciclo auto-regulatorio adoptará una dinámica adaptativa para la persona o una más desadaptativa.

Los estudios que se han centrado en las características de los aprendices que presentan una adecuada auto-regulación y en analizar las diferencias respecto a los que no cuentan con estos niveles tan óptimos (Zimmerman, 1998, 2000), nos aportan mayor información sobre las metas y su repercusión en toda la cadena auto-regulatoria.

Concretamente se argumenta que aquellos que tienen unos hábitos auto-regulatorios favorables se caracterizan por establecer una jerarquía de metas (o submetas) que conducen a la meta final que quieren lograr. Es decir, fragmentan su meta final en otras más específicas y más próximas de alcanzar, y las ordenan de mayor a menor accesibilidad de cara a empezar a trabajar por aquella más alcanzable. De este modo, con este sistema graduado de metas los aprendices establecen un plan de trabajo factible y de progresiva dificultad. Por el contrario, los menos competentes a nivel de auto-regulación se quedan con las metas generales y distantes, y no llevan a cabo esa subdivisión mencionada. Este tipo de metas suelen ser del tipo: “hacerlo lo mejor posible”, “leer mejor de aquí a final de curso”.

La parte negativa de este primer tratamiento de las metas se debe a que, como comentábamos, esto tiene su repercusión en el resto de pasos del ciclo auto-regulatorio. En el caso de los aprendices que emprenden la acción con una meta específica y próxima, su ejecución se ve clarificada en el sentido que actúan sabiendo el objetivo concreto y cercano que persiguen, y disponiendo de pistas claras sobre en qué aspectos concretos de la tarea tienen que prestar más atención para intentar lograrlo. Por otra parte, de cara a la supervisión de su rendimiento, con esta meta específica les es más fácil llevar a cabo una auto-observación selectiva. El aprendiz sabe en qué se tiene que fijar, qué resultados registrar, y de esta forma obtiene información concreta que le ayuda a discernir cuando lo ha hecho bien y cuando no. En el caso de los aprendices que se enfrentan a la tarea con una meta general y lejana, carecen de esa claridad y concreción a la hora de ejecutar y supervisar sus acciones y, por tanto, acaban teniendo un pobre y azaroso control del rendimiento.

En lo que se refiere a la fase de reflexión, los aprendices que iniciaron el ciclo con una meta específica llegarán a esta fase con un claro y concreto standard o criterio para evaluar su rendimiento. Además, como estas metas específicas o submetas se formulan de manera que sean desafiantes pero alcanzables, es muy probable que la persona logre su consecución y que, por tanto, obtenga un feedback explícito de éxito.

De esta manera, el proceso de auto-evaluación se ve facilitado y a su vez transmite una evidencia de progreso, por lo que la persona no tiene que depender del feedback de otros ni tampoco tiene que esperar a obtener la satisfacción hasta la consecución de la meta final.

Por otra parte, en el caso de que se obtengan resultados poco satisfactorios, el utilizar este criterio de la meta específica para auto-evaluarse conduce a establecer las atribuciones correctas (a factores externos como puede ser la misma meta o la estrategia utilizada), y a realizar las inferencias de adaptación en relación a estos mismos factores, por tanto, adaptativas. De este modo, el aprendiz se protege de auto-reacciones negativas ya que atribuye su fracaso a los factores externos y corregibles, y mantiene su percepción de auto-eficacia en los niveles adecuados.

No ocurre lo mismo con los aprendices que adoptaron una meta general y distante. Éstos, a la hora de auto-evaluarse a la luz de esta meta tan poco alcanzable y precisa, no obtienen un feedback positivo ni esa evidencia de progreso que obtienen los otros. De esta forma se muestran más dependientes del feedback de los otros o con la necesidad de generar una motivación personal extra para seguir adelante y para postergar la gratificación hasta la consecución de la meta final. Con el tiempo es probable que las auto-evaluaciones de éstos decaigan y que vayan derivando en atribuciones perjudiciales para la persona (factores internos y estables como, por ejemplo, cuestionarse la capacidad de uno) y, por tanto, en auto-reacciones negativas y en inferencias de adaptación defensivas. Por otra parte, otra tendencia común de estos aprendices es recurrir a un criterio normativo de evaluación, lo que significa auto-evaluarse estableciendo comparaciones con los resultados de los demás. No obstante, esta opción no suele ser la más acertada porque una de las desventajas de este criterio es que las comparaciones sociales tienden a enfatizar los aspectos negativos del rendimiento personal en vez de los positivos (Ejemplo: cuando una persona pierde una carrera a pesar de haber mejorado su tiempo en comparación con esfuerzos anteriores).

De este modo nos damos cuenta de la repercusión de la formulación inicial de las metas y de cómo se va generando un ciclo auto-regulatorio u otro en función de este proceso y de su influencia en el resto. De esta forma, también nos podemos hacer una idea de cómo pueden evolucionar el resto de ciclos de estos aprendices si retomamos el concepto de retroalimentación e inercia de las fases que comentábamos líneas más arriba. Aquellos que hemos dicho que acaban con un refuerzo positivo y estableciendo las inferencias de adaptación correctas, se introducirán en una dinámica adaptativa y auto-realizadora, y los que terminan con un refuerzo negativo y asumiendo inferencias

defensivas se verán inmersos en un curso auto-regulatorio cada vez más ineficaz y desfavorable.

1.3. El desarrollo de la auto-regulación

Si bien hasta ahora lo que hemos expuesto ha sido el funcionamiento cíclico de la actividad auto-regulada, los procesos que intervienen, y el cómo se tienen que dar éstos para que el proceso recursivo sea retroalimentado de forma positiva, en este punto nos detenemos en un aspecto más general: el desarrollo de la auto-regulación. ¿Cómo se adquiere y se instaura en el repertorio de destrezas de la persona?

Tal y como venimos haciendo, los argumentos que presentaremos a continuación proceden de investigadores que se ubican en la perspectiva teórica cognitivo-social y, principalmente, del autor referente que hemos escogido desde el inicio de este capítulo, Zimmerman (1998, 2000).

Este autor enfatiza la influencia del factor social en el desarrollo de la auto-regulación, especialmente en los niveles iniciales de adquisición. Así, expone que, tal y como ocurre con la mayoría de las competencias motóricas y cognitivas, la auto-regulación nace en un ambiente social y gracias a las relaciones con los adultos o con personas más expertas (padres, profesores, compañeros con más experticia...). Y estos contactos se producen tanto en contextos informales como formales, y a través de distintas formas o técnicas de enseñanza: modelado, instrucción verbal, enseñanza explícita de estrategias, guía física, andamiaje, enseñanza recíproca, disposición del ambiente físico, etc.

Sin embargo, en niveles más avanzados de competencia, Zimmerman habla de una disminución del componente social y una mayor relevancia del componente personal. Argumenta que una vez que la competencia está aprendida, para su automatización y dominio autónomo, lo que ejerce mayor influencia es la práctica auto-dirigida y continuada en el tiempo (la práctica deliberada). Es decir, la persona debe enfrentarse de manera individual y regular a situaciones que exijan auto-elección y auto-control del aprendizaje.

Siguiendo estas premisas, este investigador defiende un modelo de desarrollo de la auto-regulación de cuatro fases (*observación, emulación, auto-control y auto-regulación*) que refleja la progresión social-individual mencionada. Según este modelo, en un primer momento la persona inicia sus andaduras regulatorias en un nivel de observación de la destreza en el que lleva a cabo la inducción de las características de ésta a partir de un modelo social (aprendizaje vicario u observacional). A continuación

pasa a un nivel más activo (emulación) en el que intenta imitar el patrón o estilo estratégico del modelo recibiendo a su vez el feedback correctivo de éste. Y de ahí pasa a los niveles de mayor participación y regulación personal: el tercero (auto-control) y el cuarto (auto-regulación). En el de auto-control la persona ejecuta independientemente la destreza modelada sin la presencia del modelo pero bajo condiciones estructuradas, y en el de auto-regulación ya sabe adaptar sistemáticamente y de forma completamente autónoma el uso de la destreza según las condiciones cambiantes tanto personales como contextuales.

Cabe destacar también la dimensión motivacional en esta secuencia decreciente de apoyo social-instruccional. En los dos primeros niveles existen fuentes externas de motivación (refuerzo vicario en el nivel de observación y feedback o refuerzo directo en el nivel de emulación), y en los dos últimos, formas auto-motivadoras (el auto-refuerzo en el nivel de auto-control y las creencias de auto-eficacia en el nivel de auto-regulación) (Schunk & Zimmerman, 1997).

Principalmente, lo que este modelo plantea es una secuencia óptima de episodios de aprendizaje que va reduciendo sistemáticamente el apoyo social-instruccional y las fuentes externas de motivación conforme las personas llegan a ser más auto-reguladas y más auto-motivadas.

Cabe mencionar algunas puntualizaciones que acompañan a este modelo. Una de ellas es que a diferencia de los modelos de desarrollo que hablan de etapas evolutivas, este planteamiento de fases (defendido por Zimmerman y otros investigadores de la perspectiva cognitivo-social) no asume que los aprendices deban avanzar a través de los cuatro niveles en una secuencia invariante. De hecho reconocen que puede haber casos en los que la persona no tenga acceso a un modelo ejemplar y que, por tanto, desarrolle la auto-regulación por su cuenta. De este modo, el modelo habla más bien de las ventajas (rapidez y cantidad de aprendizaje) que una persona puede tener si transcurre por los distintos niveles de la secuencia mencionada, ya que aprenderá de manera más fácil y eficaz.

Por otra parte, con este modelo también se admite que la persona se puede ver en la necesidad de retroceder a algún nivel anterior en determinados momentos debido a los altibajos y recesiones que puede presentar. Así, como que una vez que llega al cuarto nivel, no significa que lo vaya a transferir a todos los ámbitos de su vida.

Por último, otra matización que se señala desde este modelo es que el desarrollo que una persona presenta de la auto-regulación se ve influenciado en gran medida por el

dominio o tarea académica en la que lo quiera aplicar. Con esto se viene a decir que los mismos procesos de establecimiento de metas, planificación de estrategias, auto-control, auto-evaluación... se llevan a cabo de distintas maneras según se trate de uno u otro dominio. En este sentido, por ejemplo, se sabe que la habilidad que suelen presentar los alumnos para auto-controlar y auto-ajustar su escritura académica normalmente suele ser diferente de la que muestran a la hora de desempeñar los mismos procesos en el campo del razonamiento matemático o en el desarrollo de un deporte (Schunk & Zimmerman, 1997).

Esta última afirmación ha sido recogida en varios manuales de intervención educativa, como es el caso del de Defior (1996). En ellos se recomienda que los programas de intervención contextualicen el entrenamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas en la ejecución de las tareas académicas concretas.

Pues bien, tras estas nociones sobre el desarrollo de la auto-regulación académica en las personas, en el apartado siguiente pasamos al ámbito aplicado. En él describimos un programa instruccional que se fundamenta en la mayor parte de lo dicho hasta el momento.

1.4. Un ejemplo de modelo instruccional desde el enfoque auto-regulatorio

Hoy día existe una gran variedad de modelos instruccionales para promover el aprendizaje auto-regulado en los alumnos. Esta variedad se debe a la diversidad de perspectivas teóricas en las que se respaldan y a las diferentes técnicas instruccionales que utilizan. Eso sí, todos ellos surgen de la teoría que destaca los orígenes sociales de la auto-regulación así como la influencia del factor social a lo largo de su desarrollo, tal y como acabamos de exponer en el punto anterior.

En este apartado concretamente exponemos el modelo de intervención diseñado por el propio equipo y el que, a su vez, ha sido utilizado en los estudios de esta investigación.

Este modelo toma como principal referencia la perspectiva teórica cognitivo-social y, como hemos anticipado, concretamente se apoya en la teoría expuesta en los puntos precedentes: el modelo cíclico de Zimmerman, la influencia del proceso de formulación de metas y, por supuesto, el componente social en el desarrollo de la auto-regulación.

1.4.1.Contexto de intervención

Se trata de un programa de intervención dirigido a alumnos con dificultades de lecto-escritura que tiene como principal objetivo mejorar en ellos las habilidades específicas de lectura y escritura en las que encuentran los problemas. Es decir, incidir en los procesos implicados en estas tareas donde se localizan las dificultades.

En el caso de este tipo de alumnado, los procesos que normalmente suelen estar afectados son los relacionados con el reconocimiento de palabras, y las dificultades que presentan se localizan en las dos rutas existentes para llevar a cabo estos procesos de decodificación: la ruta léxica y la ruta fonológica. Por tanto, la intervención va dirigida especialmente a ejercitar estas vías de acceso al léxico, primero su adquisición y después su automatización.

Por otro lado, estos alumnos con dificultades de lecto-escritura también pueden encontrar problemas en los procesos superiores de comprensión, por esta razón, en muchos casos también se trabaja con ellos estos procesos a través del procedimiento de lectura conjunta principalmente.

Como vemos, hasta aquí ha aparecido únicamente la dimensión específica de la intervención. No obstante, y aquí entra en juego el ámbito de la auto-regulación, el modelo plantea el entrenamiento en estos procesos específicos desde un enfoque cognitivo, es decir, incidiendo también en el procesamiento estratégico y meta-cognitivo del alumno. De esta manera, como detallaremos a continuación, los instructores hacen sus esfuerzos por introducir a los alumnos en la actividad cíclica auto-regulatoria promoviendo los procesos propios de la fase de planificación, control del rendimiento y de reflexión.

En el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje esta incidencia en los procesos auto-regulatorios queda doblemente justificada: por un lado, por los beneficios demostrados que trae consigo el aprendizaje auto-regulado y, por otro, porque según los estudios, este tipo de alumnado cuenta con especiales carencias en este ámbito, ya que se dice de ellos que son menos eficaces en el procesamiento estratégico de las tareas (planificación, auto-control, aproximación organizada a las tareas...). Concretamente suelen ser caracterizados como inactivos o por enfrentarse pasivamente a la resolución de problemas (Torgesen, 1977, citado en Butler, 1998). De hecho, buena parte de la literatura relacionada con el campo de las dificultades de aprendizaje se ha centrado precisamente en caracterizarlas desde estos déficits en el procesamiento estratégico.

Consecuentemente, los programas de intervención resultan ser más eficaces en la mejora del comportamiento lecto-escritor de los alumnos cuando se trabaja desde un enfoque meta-cognitivo contextualizado en la propia tarea académica. Por ejemplo, en el campo de la mejora de la escritura de palabras, se anima a los profesores a promover la auto-regulación junto a la enseñanza directa del deletreo. En este ámbito se ha demostrado que el entrenamiento en procedimientos específicos de estudio de las palabras, simultaneado con el fomento de las habilidades de auto-regulación y revisión, produce un incremento notable del número de palabras aprendidas correctamente (Harris, 1986, citado en Defior, 1996).

Este planteamiento bidimensional del modelo queda sintetizado en la figura 1 (ver página siguiente).

A continuación pasamos a describir la manera en que se plantea la puesta en marcha del programa.

1.4.2. Aplicación

Al tratarse de alumnos con dificultades de lecto-escritura y al recomendarse en estos casos el trabajo individualizado, las sesiones son pensadas para llevarlas a cabo de forma individual entre el alumno y el instructor. La duración establecida para las mismas es de 30/ 45 minutos y la frecuencia es de dos veces por semana.

Cabe señalar también que antes de comenzar el entrenamiento propiamente dicho, el paso previo es el proceso de evaluación de los alumnos a través de pruebas de medición del rendimiento en lectura y escritura: el TALE (Toro y Cervera, 1980), un cuestionario abreviado sobre conciencia segmental (anexo 1), y una prueba de sílabas complejas (anexo 2). En función de los resultados, el instructor (con ayuda de un tutor-asesor) valora la situación del alumno y decide qué trabajar con él: si la área de lectura o la de escritura, si la ruta léxica o la fonológica, con qué estrategia o procedimiento... Hecha esta primera evaluación y planificación, comienza el proceso de intervención con el alumno. En los casos en los que el modelo se ha aplicado, la duración total ha sido de cinco meses aproximadamente.

Conviene aclarar desde el principio que todas las sesiones de trabajo, desde la primera hasta la última, presentan la misma estructura de episodios planteada en el modelo de Zimmerman, es decir, planificación, desarrollo y evaluación. A su vez, dentro de cada uno de ellos lo que se intenta promover son los procesos auto-regulatorios propios de cada uno.

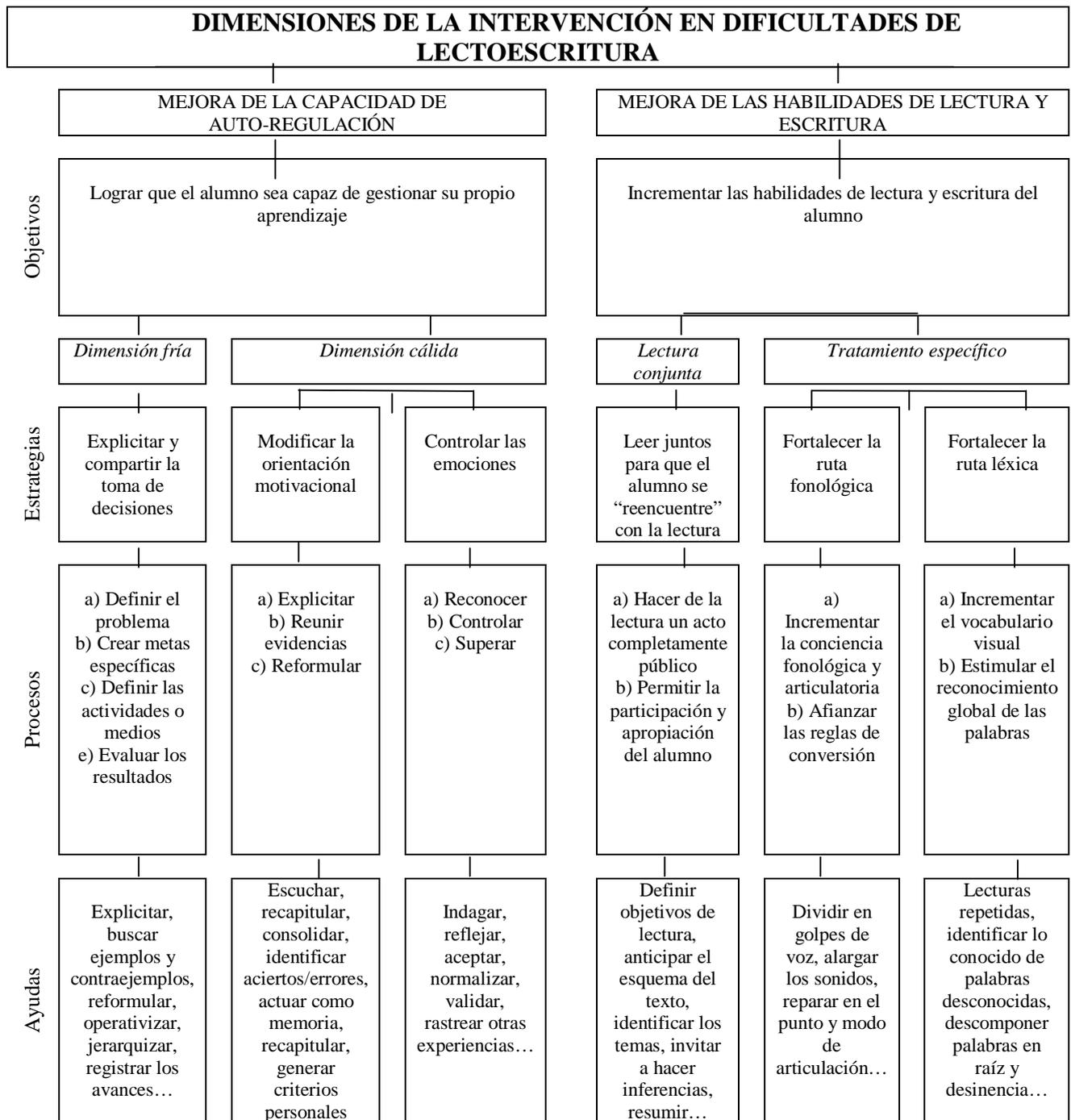


Figura 1: Dimensiones de la intervención en dificultades de lecto-escritura.

▪ **Episodio de planificación**

En el episodio de planificación de la primera sesión, alumno e instructor retoman las pruebas de evaluación corregidas para establecer conjuntamente la jerarquía de metas y el plan de trabajo para la intervención. Aunque el instructor previamente ha estudiado la situación problemática del alumno y acude a esta sesión con la planificación hecha, este proceso de retomar las pruebas junto con el alumno, se hace con la intención de compartir con éste todas las decisiones adoptadas. De este modo,

ambos se detienen en las evidencias de errores cometidos, definen conjuntamente el problema y a partir de ahí, establecen el sistema graduado de metas. Este sistema incluye la formulación de tres metas:

a) El objetivo general de intervención: se trata del propósito global que ambos acuerdan alcanzar al final de todo el proceso de actuación. Según el modelo de Zimmerman, éste viene a ser la meta general y final. Ejemplos: “leer mejor”, “mejorar la escritura”.

b) La meta específica: supone una meta más concreta y cercana para trabajar de una manera más eficaz. Ya vimos en su momento como la fragmentación del objetivo general en sub-metas conduce a una actividad auto-regulatoria más exitosa. Esta meta específica suele ir ligada a una definición concreta del problema del alumno. Así por ejemplo, a partir de una definición del tipo, “estamos viendo que el problema lo tenemos en la escritura de palabras que contienen sílabas del tipo CCV (consonante-consonante-vocal), como blu, pre, cra..., porque muchas veces cambiamos la posición de las letras dentro de estas sílabas”, surge la meta “vamos a trabajar con el objetivo de conseguir escribir bien las palabras que contienen estas sílabas y así no cambiar las letras de posición, ¿qué te parece?”

c) La meta de la tarea: se trata de la meta inmediata a alcanzar en la sesión. Puesto que el logro completo de una meta específica puede llevar varias sesiones de trabajo, con estas metas de tarea, instructor y alumno acuerdan qué conseguir cada día, es decir, el reto de la sesión. Ejemplo: “de esta lista de palabras que tienen las sílabas problemáticas, hoy vamos a intentar escribir bien la mitad, ¿vale?”

Una vez especificado el sistema de metas, el último paso antes de pasar al episodio de desarrollo consiste en la explicación por parte del instructor de la tarea a realizar. En esta explicación se deja claro en qué va a consistir y cuál va a ser la estrategia o procedimiento a utilizar.

Respecto a los episodios de planificación de las demás sesiones, el modelo se ajusta claramente a los pasos recomendados en el modelo cíclico de Zimmerman para subsiguientes planificaciones.

En primer lugar, instructor y alumno echan una mirada atrás para recordar lo que sucedió en la sesión anterior. Entre los aspectos que mencionan están: la tarea realizada,

la estrategia empleada, las ayudas recibidas, los logros obtenidos, y la meta específica y/o problema concreto por el que están trabajando. El objetivo de intervención es otro de los aspectos que puede ser recordado, no obstante, en muchas sesiones no vuelve a salir a la luz por considerarse estar implícito y presente en los alumnos.

En segundo lugar y tras el recordatorio de la situación actual del alumno, lo que se lleva a cabo es la formulación de la meta de la tarea del día. De este modo, teniendo en cuenta los logros conseguidos en la sesión anterior así como los soportes (estrategia y ayudas) con los que se obtuvieron, se negocia el siguiente paso hacia delante. Se barajan las nuevas posibilidades jugando con las dos dimensiones clave: la estrategia y ayudas ofrecidas (cuáles mantener y cuáles eliminar), y la meta (qué cantidad, calidad, con qué frecuencia, rapidez...). De esta manera, de ahí sale la nueva meta desafiante para la sesión, acordando los cambios en cuanto eliminación de ayudas y aumentando la demanda del reto exigiendo, por ejemplo, más palabras o frases escritas bien, menos sustituciones u omisiones a la hora de leer, mayor rapidez de lectura... Por supuesto, todo ello acompañado del refuerzo motivacional necesario para intentar mantener el interés hacia la tarea y la percepción óptima de auto-eficacia del alumno.

En muchos casos este nuevo plan de meta y procedimiento es establecido en el cierre de la sesión anterior cuando instructor y alumno hablan del plan futuro, así que en estas situaciones, en el episodio de planificación, basta con recordar lo que acordaron.

Respecto a la meta específica conviene aclarar que ésta se recuerda cuando todavía no se ha logrado y hay que seguir trabajando para alcanzarla. Pero cuando se llega a su consecución, en estos episodios de planificación lo que toca es seleccionar un nuevo problema, definirlo, establecer una nueva meta específica a partir de él, y acordar la estrategia correspondiente.

- ***Episodio de desarrollo***

Después de haber acordado el sistema de metas y la estrategia a utilizar en la primera planificación (y actualizado ambos componentes en los sucesivos episodios de planificación) , es en este momento cuando el alumno se enfrenta a la tarea acordada con la guía del instructor. Esta guía varía a lo largo de la intervención y en función de los niveles de auto-control de alumno. De esta forma, en las primeras sesiones la guía del instructor es absoluta, pero en las intermedias y finales es menor. Por ejemplo (en cuanto al proceso de implantación de estrategias), al principio es el instructor el que tiene que recordar al alumno cada paso del procedimiento a seguir conforme va transcurriendo la tarea. Concretamente, en el caso del procedimiento de escritura de una

palabra, el instructor va indicando: “Empezamos marcando las sílabas de la palabra con palmas; ahora hacemos tantos cuadrados como sílabas hemos contado; nos toca marcar con un puntito el cuadrado donde se localiza la sílaba problemática; ahora contamos los sonidos de cada sílaba alargando en voz alta estos sonidos; este es el momento de dividir cada cuadrado en celdillas según los sonidos que hemos contado...”. De la misma manera, a lo largo de la realización de la tarea son varios los momentos en los que el instructor recuerda al alumno dónde tiene que prestar más atención, e incluso cuando ve necesario, le explicita de nuevo el problema y la meta. Pero como decíamos, cuando el alumno adquiere destreza y autonomía, el instructor retira poco a poco su supervisión y es el alumno por sí solo el que realiza la tarea en sus diferentes pasos.

En este episodio, en la fase de corrección de la tarea, también se produce un traspaso de control progresivo similar. Al principio es el instructor el que tiene que decir si está bien o mal y dónde concretamente están los errores (feedback externo correctivo), pero conforme transcurre la intervención esta responsabilidad pasa a manos del alumno. Éste, en función de la meta establecida, acaba aprendiendo en qué parte del ejercicio se tiene que fijar y qué resultados registrar. Como consecuencia, él mismo se percata de cuando lo ha hecho bien o mal.

- ***Episodio de evaluación***

Supone el episodio de cierre de la sesión tras la realización de la tarea/s. Es el momento de resumir lo realizado y de valorar cómo se ha hecho. Para ello el instructor incita al alumno a que recuerde y exponga qué actividades han realizado, con qué estrategia y/o con cuántas ayudas, y qué resultados han obtenido. Acto seguido valoran estos últimos a la luz de la meta específica y, sobre todo, de la meta de la tarea planteada para ese día.

Normalmente, como las metas propuestas se adecuan al nivel de competencia del alumno y suelen ser acertadas en cuanto a nivel de exigencia, los alumnos obtienen buenos resultados y las valoraciones que se producen son positivas. También es común hacer referencia a anteriores resultados de pasadas sesiones para explicitar así la evolución presentada. Es de esta forma como se refleja una evidencia de progreso y como se consiguen las reacciones positivas en el alumno.

Por último, y en correspondencia con las valoraciones que se hacen, conjuntamente acuerdan qué hacer la próxima sesión y qué posibles nuevos pasos hacia delante se pueden dar. Esta conversación siempre gira en torno a las dos dimensiones ya nombradas: la estrategia y el sistema de ayudas empleado (cuáles mantener y cuáles

eliminar) y la meta (qué cantidad, frecuencia, rapidez... exigir). De este modo, con este primer tanteo de la próxima planificación, es como se produce la conexión con la siguiente sesión.

Y esta es la dinámica que rige en todas las sesiones hasta terminar el periodo de entrenamiento. Finalmente, la intervención concluye con la aplicación de las mismas pruebas de evaluación que se pasaron al inicio, de cara a comprobar los efectos en el rendimiento en lecto-escritura.

Destaquemos ahora las características o elementos instruccionales del modelo expuesto.

1.4.3. Técnicas y características instruccionales

- ***Motivación basada en el logro***

Tal y como se ha podido apreciar en la descripción del funcionamiento de las sesiones, el papel de las metas cobra especial relevancia en este modelo ya que todo el proceso cíclico de intervención gira en torno a ellas. Por un lado, en el episodio de planificación, la mayoría de los esfuerzos van encaminados a establecer la jerarquía de metas, lo que supone el sustento de todas las actuaciones posteriores. Por otro lado, en el episodio de desarrollo, las acciones emprendidas van dirigidas exclusivamente a la consecución de la meta del día, y el proceso de corrección se limita solo a las partes de la tarea que están relacionadas con esta meta, lo demás se deja de lado de manera temporal. Y finalmente, en el episodio de evaluación, las valoraciones también se hacen siempre en función de la meta establecida.

Como comentábamos líneas más arriba, si las metas progresivas e intermedias que conducen a la meta final se formulan correctamente (según Schunk (2003), son específicas, próximas y con niveles de dificultad acertados), la evidencia de progreso del alumno está garantizada. Es por ello que este procedimiento está sumamente ligado con la dimensión motivacional, ya que a través de él se consigue mantener e incluso aumentar las buenas percepciones de auto-eficacia del alumno y, por tanto, la disposición y los ánimos para continuar en el proceso de aprendizaje.

Este enfoque de intervención basado en el proceso de formulación de metas y su repercusión en la motivación del alumno, se asemeja a la técnica de “moldeamiento” procedente del paradigma conductista del aprendizaje y, concretamente, de las teorías sobre la modificación de conducta. Esta técnica destaca la gran importancia que tiene para enseñarle a un alumno nuevas conductas, el delimitar claramente lo que se desea que aprendan (objetivo de aprendizaje) y el conjunto de pasos sucesivamente ordenados

(programación) en que hay que fragmentar este objetivo para que pueda ser fácilmente digerido. Cuando a un alumno se le inicia por vez primera en la lectura, escritura, el cálculo... no es posible exigirle que ejecute a la perfección el conjunto de respuestas que configuran cualquiera de estas tareas complejas. En estas situaciones, al alumno se le descomponen esos objetivos finales en pasos, de tal forma que cada uno de ellos sea soporte o prerrequisito del siguiente (Cid, 1991).

- ***Andamiaje- actividad conjunta***

Otra característica instruccional evidente del modelo es la apuesta por un trabajo colaborativo entre alumno e instructor desde el principio. El alumno se ve implicado y ejerce un papel activo durante todas las sesiones y dentro de éstas, en sus tres episodios componentes (planificación, desarrollo y evaluación). Es decir, su papel no se limita a la ejecución de las tareas (dimensión técnica o específica), sino que también participa en todo el proceso regulatorio y en sus diferentes subprocesos (formulación de metas, selección de estrategias, auto-instrucción, auto-control...) con la ayuda permanente pero decreciente del instructor. Su participación va en correspondencia con su nivel de competencia auto-regulatoria, de manera que al principio adopta un nivel bajo de participación y conforme va ganando destreza, aumenta su responsabilidad. Por el contrario, los niveles de participación y control del instructor funcionan a la inversa, al principio de la intervención es él quien lleva los mandos de control y quien dirige todo el proceso, pero al final va cediendo casi toda la responsabilidad en el alumno.

De este modo, en los primeros episodios de planificación el alumno se limita a contestar, muchas veces solo confirma (sí/ no); en los de desarrollo, prácticamente se deja llevar por la guía verbal del instructor, y a la hora de la corrección de la tarea, aunque lo hacen entre los dos, este proceso principalmente cobra a cargo del instructor; y en los episodios de evaluación, algo similar: el instructor es quien tira del alumno para que vaya diciendo qué y cómo lo hicieron, valore sus logros, y para que se arriesgue a establecer las modificaciones y la meta para el próximo día. En estos primeros episodios de evaluación también ocurre lo mismo que en los de planificación, ya que el instructor es quien pregunta y lleva la iniciativa, y el alumno el que responde, la mayoría de las veces únicamente con monosílabos. En cambio, es notorio como conforme va transcurriendo las semanas, los alumnos (algunos más que otros) van ganando control sobre el proceso y como a su vez el instructor va retirando las ayudas.

En definitiva, se trata de la relación asimétrica y el traspaso progresivo de control propios de la técnica vygotskiana del andamiaje.

- ***Instrucción verbal y enseñanza explícita de estrategias***

Un componente importante en la intervención son las estrategias que el instructor pone al alcance del alumno para que éste pueda alcanzar las metas propuestas. La enseñanza de estrategias o procedimientos en el episodio de desarrollo normalmente se lleva a cabo a través de la técnica común de “instrucción verbal”: la ayuda verbal en forma de descripción detallada y secuenciada de la estrategia que se va a utilizar. Ejemplo: “primero hay que romper la palabra en golpes de voz, después hay que dibujar tantos cuadrados como sílabas contadas, a continuación...”

Como esta técnica muchas veces resulta insuficiente, porque el alumno no es capaz de convertir a la primera las instrucciones verbales en acciones, el instructor tiene que echar mano de una técnica más completa: “la enseñanza explícita de estrategias”. Ésta, al igual que la instrucción verbal, comienza con una explicación detallada de los pasos a seguir, pero a continuación le sigue una fase de modelado en la que el instructor (ante la observación del alumno) ejecuta primeramente el procedimiento a la vez que describe los pasos en voz alta. A partir de ahí el alumno se introduce en un proceso de andamiaje: las primeras veces realizará el procedimiento mientras el instructor le da las instrucciones, más adelante pasará a la auto-guía externa, continuará con la fase de auto-guía externa desvanecida, y finalizará con la auto-guía implícita (pensamiento verbal o lenguaje interno).

1.4.4. Conclusión

En resumen, este modelo que acabamos de exponer está ideado para promover el aprendizaje auto-regulado a través de la intervención técnica enfocada a mejorar los procesos específicos afectados en las tareas de lectura y escritura. Como hemos visto, presenta los ingredientes propios del sistema auto-regulatorio y las características instruccionales idóneas para fomentar la auto-regulación en los alumnos.

Sin embargo, como el lector habrá podido comprobar, el modelo no plantea la evaluación del nivel auto-regulatorio de los alumnos ni antes ni después de la intervención, solo mide el rendimiento de éstos en lectura y escritura. Al respecto cabe aclarar que las veces que se ha puesto en práctica este programa con una intención investigadora paralela (como en el caso de los estudios de esta investigación), no ha sido tanto con el objetivo de comprobar los efectos en la competencia auto-regulatoria de los alumnos (en este sentido consideramos que existe un gran variedad de programas instruccionales similares al aquí expuesto que han sido evaluados positivamente por su efectividad a largo plazo (por ejemplo: Graham, Harris & Troia, 1998; Schunk, 1998;

Butler, 1998)), sino, como hemos justificado en la introducción, para explorar la instrucción asociada a SRL que manifiestan los profesores en formación a la hora de intervenir con este programa.

Antes de adentrarnos en los estudios, detengámonos primero en conocer el “state of the art” y los precedentes de la línea de investigación que nos ocupa.

Capítulo 2

“STATE OF THE ART”

La revisión bibliográfica llevada a cabo fue encaminada a recabar información sobre los estudios relacionados con el desarrollo profesional de los profesores (principalmente en lo que a la enseñanza de SRL se refiere), para conocer el “state of the art” de esta línea de investigación y así contextualizar nuestros estudios dentro del mismo.

Concretamente encontramos los 16 estudios que aparecen recogidos de manera resumida y esquemática en la tabla 1. A continuación pasaremos a describirlos uno por uno deteniéndonos, sobre todo, en las categorías que hemos considerado más relevantes de cara a interpretar y valorar apropiadamente la aportación de cada uno, y para establecer las comparaciones oportunas entre ellos (que es lo que haremos en la segunda parte de este capítulo). Estas categorías, tal y como aparecen en la tabla, son:

-El foco de estudio, debido a que encontramos estudios centrados en investigar la relación o el efecto del programa de formación proporcionado en los resultados de aprendizaje de los profesores y, por otro lado (en menor medida), estudios centrados en la exploración y/o descripción de una única variable, por ejemplo: la variable “condiciones de formación” ofrecidas en un programa concreto sobre SRL; la variable “tipos de enseñanza” que se dan en las aulas ordinarias; la variable “prácticas ejemplares” manifestadas por profesores; o la variable “experiencias de aprendizaje activo” que se promueven en los centros de formación del profesorado, en los colegios...

-Las condiciones de formación: en los estudios centrados en experiencias de formación y en estudiar la relación de éstas con el aprendizaje de los profesores, esta categoría recoge las actividades de formación ofrecidas (por ejemplo: enseñanza modelada, instrucción directa, análisis de casos, intervención (con o sin observación externa), reflexión sobre la práctica...), así como la duración (tiempo) del programa.

-La variable evaluada o explorada: en los estudios focalizados en la relación que estamos comentando, esta categoría principalmente se refiere a la variable o característica del profesor donde los investigadores ponen el foco de cara a valorar el aprendizaje adquirido por éste durante y/o tras el programa de formación: prácticas instruccionales, conocimiento, creencias, reflexiones, intenciones...

En el otro tipo de estudios, tal y como hemos especificado en las líneas anteriores, esta categoría recoge la variable o el fenómeno estudiado.

-La metodología: los procedimientos de recolección y análisis de datos utilizados en los estudios. Principalmente esta categoría registra si el método empleado ha sido de encuestas (entrevistas, cuestionarios, auto-informes, tests...) u observacional.

-El tipo de resultados: diferenciar si los resultados que se documentan son de carácter empírico o únicamente descripciones-narraciones.

-Y los resultados de aprendizaje obtenidos: en los estudios basados en programas de formación, especialmente si se registraron resultados de aprendizaje (de los profesores) más o menos satisfactorios.

2.1 Descripción de los estudios.

2.1.1. Estudio 1:

En los estudios de Perry y colaboradores se explora el efecto de un programa de formación dirigido a “Student Teachers” (ST) en la variable “prácticas instruccionales” que éstos manifiestan en el periodo de intervención. El programa ofrecido tuvo una duración de un curso académico y a lo largo de éste a los ST se les proporcionó un amplio y completo “pack” de condiciones de aprendizaje para formarles en la instrucción de SRL, específicamente, en el diseño y desarrollo de tareas complejas promotoras de SRL: actividades significativas para los alumnos en las que éstos tienen oportunidades para tomar decisiones, controlar el nivel de dificultad de la tarea, auto-evaluarse...

Concretamente, a cada ST se le asignó un mentor para todo el año. En el primer trimestre, por las mañanas, recibían una enseñanza modelada por parte de estos mentores y en las propias clases de éstos y, por las tardes, tenían la oportunidad de analizar estas prácticas observadas en grupo y bajo la dirección-mediación de los instructores de la universidad y los investigadores. Por otra parte, en este trimestre los

	FOCO ESTUDIO	CONDICIONES FORMACIÓN	VARIABLE (evaluada o explorada)	METODOLOGÍA	TIPO RESULTADOS	RESULTADOS (Apdzj. Prof.)
1) Perry, Phillips & Dowler (2004); Perry, Phillips & Hutchinson (2006); Perry, Hutchinson & Thauberger (2007, 2008) ¹⁾	RELACIÓN ENTRE PROGRAMA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE PROFESORES	Enseñanza modelada, análisis prácticas mentores, co-diseño sesiones, instrucción, intervención con observación, reflexión prácticas. 1 año	Prácticas	Observación	Datos empíricos y descripciones	Modestos (2004) Exitosos (2006)
2) Roehrig, Bohn, Turner & Pressley (2008) ²⁾		Instrucción, modelado, intervención con observación, auto-evaluación prácticas, reflexión. 1 año	Prácticas, reflexiones	Observación, estudio casos, encuestas	Datos empíricos	Modestos
3) Badia & Monereo (2004) ¹⁾		Instrucción directa. 15 horas	Conocimiento, prácticas	Prueba preguntas abiertas, observación	Datos empíricos	Exitosos (prácticas) Bajos (conocimiento)
4) Tillema (2000, 2004) ¹⁾		Instrucción-reflexión, intervención. 1 año	Creencias, razonamiento reflexivo, prácticas	Cuestionario, test, observación	Datos empíricos	Exitosos (nivel reflexión)
5) Fishman, Marx, Best & Tal (2003) ³⁾		Instrucción, enseñanza modelada. 2 ¹ / ₂ meses	Prácticas, opiniones (profesores), rendimiento (alumnos)	Observación, cuestionarios, pruebas estadísticas estandarizadas	Narraciones-descripciones (prácticas) y datos empíricos (rendimiento alumnos)	Exitosos
6) Kramarski & Revach (2009) ⁴⁾		Instrucción, realización tareas, análisis casos, intervención, reflexión prácticas. 1 mes	Conocimiento, prácticas	Pruebas (pre-/post-), observación	Datos empíricos (conocimiento) y descripciones (prácticas)	Exitosos
7) Postholm (2010) ¹⁾		Instrucción, y observación-reflexión prácticas entre los propios profesores. 1 ¹ / ₂ año	Prácticas, percepciones logros alumnos	Observación, entrevistas	Narraciones-descripciones	Exitosos
8) Duchnowski, Kutash, Sheffield & Vaughn (2006); Kutash, Duchnowski & Lynn (2009) ²⁾		Instrucción, co-elaboración de manuales instruccionales. 16 meses	Prácticas	Cuestionarios (escalas de fidelidad)	Datos empíricos	Exitosos
9) Bakkenes, Vermunt & Wubbels (2010) ¹⁾		3 condiciones: 1) aprendizaje informal, 2) “coaching” entre iguales y recíproco, 3) grupos colaborativos. 1 año	Conocimiento, creencias, emociones, intenciones, prácticas, actividades aprendizaje	Auto-informes	Datos empíricos	Exitosos (conocimiento, creencias) Bajos (prácticas)
10) Butler, Novak, Jarvis & Beckingham (2004) ¹⁾		Instrucción, co-planificación, co-enseñanza, co-evaluación, auto-reflexión, reflexión conjunta. 1 año	Reflexiones, conocimiento, prácticas, percepciones logros alumnos	Entrevistas	Narraciones-descripciones	Exitosos
11) Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder (2009) ¹⁾		Instrucción, intervención, auto-reflexión. 5 semanas	Conocimiento, competencia (profesores), rendimiento (alumnos)	Cuestionarios, entrevistas	Datos empíricos	Exitosos
12) Delfino, Dettori & Persico (2010) ¹⁾		Realización tareas online. 3 meses	Competencia auto-regulatoria	Análisis interacción online	Datos empíricos	Exitosos
13) Bolhuis & Voeten (2001) ¹⁾	NO RELACIÓN, SOLO ESTUDIO-DESCRIPCIÓN DE: →	Prácticas (tipos de enseñanza)	Observación	Datos empíricos		
14) Tal, Krajcik & Blumenfeld (2006) ³⁾		Prácticas ejemplares	Observación	Narraciones-descripciones		
15) Niemi (2002) ¹⁾		Experiencias aprendizaje activo	Cuestionarios, entrevistas	Datos empíricos		
16) Randi (2004) ¹⁾		Condiciones aprendizaje		Narraciones-descripciones		

Tabla 1: Resumen de los 16 estudios revisados; atendiendo a las categorías empleadas para su análisis

¹⁾ Enseñanza SRL; ²⁾ Prácticas instruccionales basadas en evidencias; ³⁾ Enseñanza de las Ciencias basada en proyectos; ⁴⁾ Matemáticas y SRL

ST también co-diseñaron (con los mentores) breves unidades didácticas que, posteriormente, las implementaron en un primer practicum de dos semanas.

En el segundo trimestre asistieron a cursos de instrucción explícita en la universidad y, finalmente (en el último trimestre), tuvieron un periodo extenso de intervención (prácticas) en colegios. Además, estas prácticas fueron, por una parte, asesoradas por los mentores y, por otra, observadas por los instructores de la universidad (dos veces por semana) y posteriormente analizadas con la guía y la mediación de estos mismos instructores. Según los propios investigadores (2008), estas sesiones post-observacionales de análisis de la propia práctica (por el contenido explícito sobre SRL y las prácticas instruccionales asociadas, y por las varias formas de andamiaje que desplegaron los instructores en ellas) pudieron ser un fuerte componente de apoyo en este programa.

Como se puede observar en la tabla, la metodología que estos investigadores utilizaron para sus estudios fue la observacional y, además, de una manera bastante rigurosa y sistemática. En el primer estudio (Perry et al., 2004) se observó a 17 ST y en el segundo (Perry et al., 2006), a 14 ST. En ambos estudios fueron tres veces (a lo largo de los tres meses que duró el periodo de intervención extenso: al principio, en el medio, y al final) las que se observó a cada ST y, además, estas observaciones se llevaron a cabo a través de un protocolo de observación que contenía una lista bien definida de categorías derivadas de las investigaciones previas. Esta lista de categorías (tipo de tarea: abierta o cerrada; tipo de toma de decisión; oportunidades para controlar la dificultad de la tarea; oportunidades de auto-evaluación; y tipo de apoyo regulatorio del profesor y de los compañeros) fue la que proporcionó el marco teórico desde el cual interpretar las prácticas de los ST y, por tanto, la que permitió ver el grado en el que éstas se ajustaron a aquellas consideradas como facilitadoras de SRL.

En relación al tipo de resultados que estos estudios aportan, como vemos, son datos empíricos lo que se presentan y en el primer estudio (2004), además, se adjuntan las descripciones detalladas de dos prácticas analizadas. Concretamente, en el primer estudio se obtuvieron unos resultados modestos de aprendizaje: El 47% de los ST llevó a cabo prácticas promotoras de SRL, pero solamente el 24% de las tareas planteadas fueron complejas. Es decir, la mayoría de las tareas realizadas por los ST no conectaron la actividad y el aprendizaje de los alumnos a un proyecto más amplio o a la agenda de aprendizaje (las tareas no integraron estrategias y currículo). Por ejemplo, los ST se centraron más en ofrecer a los alumnos opciones de elegir, controlar la dificultad de la tarea... que en las propias tareas (su calidad) y en el nivel de auto-regulación en el que

estaban implicando a los alumnos (es decir, sobre qué exactamente los alumnos tenían que tomar decisiones o evaluar). De este modo, los ST ofrecieron oportunidades de elegir a los alumnos, pero el tipo de elecciones suscitado (por ejemplo, elegir usar un bolígrafo rojo o azul) no condujo al pensamiento meta-cognitivo o al tipo de toma de decisiones de alto nivel que está implicado en los procesos auto-regulatorios. Por tanto, no implicaron a los alumnos en procesos auto-regulatorios significativos.

Sin embargo, en el segundo estudio se registraron unos datos mucho más satisfactorios: Esta vez el 86% de los ST llevó a cabo prácticas facilitadoras de SRL y, además, el 76% de las tareas planteadas fueron complejas. Es decir, las actividades presentaron objetivos más ambiciosos y significativos para los alumnos, una mayor integración con el resto de contenidos curriculares, y también implicaron a los alumnos en procesos de aprendizaje auto-regulado de alto nivel. Aquí cabe añadir que aunque las condiciones de formación fueron las mismas en los dos estudios, en el segundo se vieron afinadas debido al conocimiento de los resultados de aprendizaje de los profesores del primero (sus dificultades de aprendizaje). Es decir, los investigadores, conociendo la fuerte relación predictiva entre la complejidad de las tareas y el resto de características de los contextos altamente promotores de SRL, y el bajo porcentaje de tareas complejas que presentaron los ST en el primer estudio, en el segundo hicieron especial hincapié en esto. En el segundo estudio los investigadores y los instructores de la universidad se centraron en mejorar en los ST la comprensión y el diseño de tareas complejas, y les dirigieron la atención hacia el tipo o nivel de auto-regulación promovido en sus alumnos. De esta manera, como decimos, las diferentes condiciones se vieron reforzadas: 1) la instrucción explícita (a través de los cursos en la universidad), 2) el apoyo de los mentores, y 3) las sesiones post-observacionales de análisis de la práctica guías y mediadas por los instructores de la universidad.

1) La instrucción ofrecida en la universidad se vio robustecida porque dos miembros del equipo de investigación (los instructores de universidad participantes en el primer estudio) fueron los que impartieron los cursos y, de esta manera, introdujeron más contenido de SRL en sus sesiones de instrucción. Concretamente dedicaron más atención a las cualidades que presentan las tareas altamente promotoras de SRL.

2) Por otra parte, los mentores en el segundo estudio recibieron apoyo extra de los investigadores. Éstos últimos les ayudaron a refinar sus destrezas como mentores (a hacer más explícitos los enlaces entre la teoría sobre SRL y sus prácticas; aprender modos de apoyar las prácticas asociadas a SRL de los ST...) y, de este modo, los mentores perfeccionaron sus prácticas (aquellas que servían como modelos a los ST), y

prestaron mayor atención a la complejidad de las tareas en los momentos en los que ayudaban a planificar a los ST.

3) Y, finalmente, las sesiones de “debriefing” post-observacionales se vieron también perfeccionadas porque los instructores de la universidad (que eran los que guiaban y dirigían estas sesiones de reflexión sobre la práctica) explicitaron en mayor medida las prácticas instruccionales promotoras de SRL y, también, los enlaces y las diferencias entre éstas y las prácticas observadas de los ST.

2.1.2. Estudio 2:

En este estudio, al igual que en los de Perry y colaboradores que acabamos de ver, también se estudia el impacto del programa de formación (en este caso de asesoramiento y dirigido a profesores novatos) en la variable “prácticas instruccionales” manifestadas por los profesores en sus aulas. Concretamente, se evalúa el nivel de implementación o uso de los profesores de las prácticas efectivas basadas en investigaciones (en lo que a auto-regulación, instrucción y gestión del aula se refiere) durante el curso académico que duró el programa de “mentoring” proporcionado. Exactamente, de los seis profesores que participaron en el estudio, tres recibieron un programa de “mentoring” estándar proporcionado por el colegio, y los otros tres, aparte de disfrutar de este apoyo, también recibieron un programa extra de “mentoring” con mentores seleccionados por el propio equipo de investigación.

El programa de “mentoring” estándar consistió en: a) cinco sesiones grupales bastante numerosas (de aproximadamente 35 profesores de diferentes cursos académicos) de instrucción y de apoyo formal al año, b) requirió a los profesores realizar una serie de trabajos a lo largo del curso: informes (sobre la identidad del colegio, las conferencias padres-profesor), el diseño de la planificación de una sesión, y una intervención con observación y evaluación externa, y c) los mentores (profesores del mismo colegio y del mismo curso educativo que los profesores tutelados) observaron escasas veces (y durante breves periodos de tiempo) las prácticas de sus profesores asignados.

Por su parte, el programa extra de “mentoring” consistió en ocho sesiones grupales reducidas (solo los tres profesores, sus respectivos mentores, y el investigador principal del estudio) de instrucción, auto-evaluación de la propia práctica (a través de un instrumento de evaluación concreto: “AIMS”), y de posterior reflexión colectiva. Además, en esta condición de “mentoring” los mentores (profesores considerados efectivos-expertos de los mismos cursos educativos que sus tutelados y, también,

entrenados específicamente para su función de mentores y sobre las prácticas efectivas del estudio) observaron a sus profesores aprendices al menos dos días al año (al principio y a final de año) y, a su vez, los profesores también observaron a sus mentores al menos dos días. Tanto unos como otros llevaron a cabo una observación focalizada y guiada ya que se les proporcionó una guía sobre los aspectos de las prácticas a los que tenían que atender (las características de las prácticas consideradas efectivas). Y, tras las observaciones, también se llevaron a cabo sesiones de reflexión sobre la propia práctica.

De esta manera, con esta diferenciación de condiciones de “mentoring”, el estudio se centró en estudiar el nivel de implementación de las prácticas (consideradas efectivas) de ambos grupos de profesores a lo largo de un año.

Como se observa en la tabla, la metodología utilizada fue observacional. Concretamente a cada uno de los seis profesores se le observó en tres momentos del año (al principio, en otoño, y en primavera), entre dos y cuatro veces cada vez (en otoño y en primavera), y a través de un instrumento de observación con su sistema de categorías bien definido (“Classroom AIMS Instrument”). Y en relación al tipo de resultados ofrecidos, este estudio aporta datos empíricos que indican lo siguiente:

Ambos grupos de profesores (tanto los del programa de “mentoring” estándar como los que además recibieron una ayuda extra de “mentoring”) decayeron a lo largo del curso académico en relación al uso de las prácticas instruccionales consideradas efectivas, siendo los profesores del programa estándar los que mostraron una media de empeoramiento ligeramente mayor que la de los del programa extra.

Cabe añadir que una vez registrado esta falta de impacto diferencial tras haber participado en el programa de “mentoring” extra, los seis profesores participantes en el estudio fueron agrupados en dos grupos atendiendo a estas dos categorías: 1) los profesores más efectivos, y 2) los profesores menos efectivos. Estas categorías se basaron en las puntuaciones medias de los profesores registradas al final del año. De esta manera, tres profesores (dos de la condición extra y uno de la condición estándar) mostraron puntuaciones más altas que los otros tres profesores al finalizar el año. Estos últimos profesores (dos de la condición estándar y uno de la condición extra) no comenzaron el curso siendo los menos efectivos (es decir, no fueron los que presentaron menos prácticas efectivas al principio de año), pero sí que terminaron de ese modo.

De esta forma, el resto de los resultados y las conclusiones que se presentan en el artículo de estos investigadores tienen que ver con las diferencias identificadas entre los profesores más efectivos y los menos efectivos, y se argumentan las siguientes

posibles razones de esta diferencia en efectividad: 1) la comunicación que los profesores mantuvieron con sus mentores (cantidad y contenido), 2) la cualificación de los mentores, y 3) la conciencia meta-cognitiva de los profesores sobre su propia práctica.

1) Una posible razón que se expone para explicar por qué algunos profesores llegaron a ser más efectivos que otros al final de curso tiene que ver con el hecho de que los más efectivos pasaron más tiempo con sus mentores y recibieron “mentoring” de mayor calidad. Los datos procedentes de los diarios de auto-registro de los mentores indicaron que los profesores más efectivos pasaron más tiempo con sus mentores que los menos efectivos y, no solo eso, que tuvieron más comunicación con ellos sobre los temas relacionados con las prácticas (instruccionales y de gestión de aula) efectivas objeto de estudio.

2) Otra razón posible que se argumenta sobre el desarrollo de los profesores más efectivos radica en el hecho de que éstos tuvieron mentores con más experiencia previa (como mentores) que los mentores de los profesores menos efectivos.

Por otra parte, los mentores proporcionados por el equipo de investigación recibieron apoyo continuo en su proceso de “mentoring” a lo largo del curso. De hecho, dos de los tres mentores proporcionados por los investigadores asesoraron a profesores que acabaron siendo de los más efectivos.

Otra diferencia entre los mentores de los profesores más efectivos y los mentores de los profesores menos efectivos fue que las prácticas instruccionales de los primeros fueron más coherentes con las prácticas características de la enseñanza considerada efectiva. En este sentido en el artículo se añade que si los profesores aprendices tienen la oportunidad de observar las prácticas de sus mentores, tener mentores que presentan prácticas más efectivas puede ser una ventaja para los profesores.

3) En relación a la conciencia meta-cognitiva de los profesores, aquellos que fueron más efectivos presentaron reflexiones o una conciencia meta-cognitiva más precisa de sus éxitos y desafíos-dificultades (relacionadas con el uso de las prácticas efectivas) que aquellos menos efectivos. Los análisis y las comparaciones entre las auto-valoraciones de los profesores y las valoraciones de los investigadores (procedentes de sus observaciones) indicaron que los profesores menos efectivos tendieron a creer que lo estaban haciendo mejor de lo que realmente lo hicieron. Aunque los seis profesores tendieron a sobrestimar su habilidad para llevar a cabo las prácticas efectivas (ya que ellos mismos se dieron unas calificaciones más altas en el instrumento AIMS en comparación a las calificaciones (basadas en sus observaciones) de los investigadores),

las valoraciones sobre las prácticas de los profesores menos efectivos fueron consistentemente mucho más altas que las valoraciones de los investigadores.

Por otra parte, Roehrig et al añaden la siguiente relación observada: los profesores que pasaron más tiempo con sus mentores (y mantuvieron más comunicación “substantive” con ellos) son los que, a su vez, presentaron las auto-valoraciones más precisas.

2.1.3. Estudio 3:

El tercer estudio igualmente se centra en la relación del programa ofrecido con los resultados de aprendizaje manifestados por los profesores. En este caso se trató de un curso de formación permanente (para profesores con experiencia) de siete sesiones de dos horas cada una (15 horas en total), sobre la temática de las estrategias de aprendizaje y la enseñanza de las mismas, y donde se midió el efecto del curso fue en la variable “conocimiento” de los profesores, tanto en su conocimiento explícito (verbalizable) como en su conocimiento implícito (sus prácticas instruccionales).

El curso se dirigió a enseñar a los profesores los principios básicos del aprendizaje estratégico, y las fases fundamentales de una secuencia instruccional de enseñanza estratégica aplicable, y la actividad formativa desplegada durante las siete sesiones principalmente fue la instrucción directa.

En cuanto a la metodología, tal y como figura en la tabla, se utilizó, por un lado, una prueba de preguntas abiertas relativas a los temas impartidos (para evaluar el conocimiento explícito de los ocho profesores participantes) y, por otro, el registro en audio de las secuencias didácticas (de enseñanza estratégica) de los seis profesores (de esos ocho) que aceptaron llevar a cabo la aplicación de la secuencia en sus propias aulas.

En relación a la prueba escrita, a través de ella principalmente se persiguió comprobar la pertinencia de las respuestas de los participantes con el campo semántico de las estrategias de aprendizaje valorando, por un lado, el nivel de recuerdo de la información relevante (número de proposiciones correctas recordadas) y, por otro, su grado de elaboración (número de interrelaciones correctas entre las proposiciones recordadas). Y respecto a las prácticas registradas de los seis profesores (la secuencia de enseñanza estratégica aplicada por cada uno), el análisis consistió en la identificación y clasificación de los distintos fragmentos temporales de cada secuencia atendiendo a los siguientes criterios: el tipo de conocimiento promovido en los alumnos (conocimiento conceptual, procedimental o estratégico), y el tipo de tarea instruccional llevada a cabo

atendiendo a las tres fases que forman parte de la secuencia instruccional prototípica (la presentación de la estrategia, su práctica guiada y su práctica autónoma).

Finalmente cabe destacar que los datos que este estudio documenta son empíricos y reflejaron lo siguiente: unos niveles bajos de construcción de conocimiento explícito (verbalizable) y, por el contrario, un notable conocimiento implícito adquirido sobre los aspectos de la enseñanza estratégica, es decir, una buena aplicación de la secuencia “modelo” de enseñanza estratégica. En este sentido, cinco de los seis profesores fueron capaces de enseñar algunos aspectos estratégicos (no únicamente procedimentales) del diagrama de decisión (la técnica de aprendizaje enseñada), de organizar la actividad utilizando tareas pertenecientes a las tres fases de la secuencia instruccional, y de desarrollar una aplicación no rutinaria o repetitiva de lo que aprendieron (tomando en algunos casos decisiones personales adecuadas en relación a soluciones no tratadas directamente en el curso).

2.1.4. Estudio 4:

En este estudio se evalúan las creencias, la capacidad reflexiva y la competencia instruccional de un grupo de “Student Teachers” (ST) durante una experiencia formativa de un año (curso académico) de duración. Ésta trató sobre la enseñanza asociada a SRL y formaba parte del plan-programa de estudios de la carrera de los participantes. Concretamente esta experiencia presentó las siguientes tres partes:

-Instrucción reflexiva: Consistió en un periodo de tres meses de instrucción sobre los principios de SRL y se llevó a cabo desde la propia perspectiva de la autorregulación y desde un enfoque reflexivo. De esta manera, la metodología que se utilizó se basó en “study teams”. Los ST fueron divididos en grupos de seis miembros aproximadamente y tras la elección de un tema relacionado con SRL (métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación, modelos teóricos...) la tarea consistió en documentarse y estudiar dicha temática implicándose en procesos de investigación, debate, resolución de dificultades... y finalmente en la elaboración del producto final requerido (trabajo escrito, presentación-exposición).

Dos tutores asesoraron a los ST durante este periodo (ayudándoles en las dificultades surgidas) y, a su vez, supervisaron el progreso de los distintos equipos de estudio.

-Intervención: Se trató de un periodo de prácticas de tres meses en el que los ST se incorporaron en colegios de educación primaria para desempeñar la labor instruccional desde el enfoque de SRL.

-Seguimiento: Consistió en un periodo de seguimiento (también de tres meses) en el que se observó a los ST en las aulas y se les entrevistó de cara a registrar la integración (consolidación) de los principios instruccionales de SRL en sus creencias y prácticas.

Fueron 36 ST los que participaron en este estudio y éstos, a su vez, fueron divididos en dos condiciones: la condición “instrucción-intervención” (23 ST) y la condición “intervención-instrucción” (13 ST). Los primeros tuvieron en primer lugar el periodo orientado a la instrucción y en segundo lugar la fase de intervención, y los segundos, al revés, primero el periodo de intervención y segundo el periodo de instrucción. Con esta diferenciación se investigó el cambio (o no cambio) de creencias, el nivel reflexivo y la competencia instruccional (de acuerdo a la metodología de SRL) de los ST tanto en una como en la otra condición. Es decir, se trató de comprobar si el orden de los periodos podía ser un influyente en el cambio de creencias, reflexiones y prácticas de los ST.

Se utilizó la siguiente metodología:

- “*A teaching-beliefs questionnaire*”: para registrar las creencias iniciales de los ST en lo que al papel del profesor y la postura ante el aprendizaje auto-dirigido se refiere.
- “*A vignette test*”: para evaluar el razonamiento reflexivo (cantidad de argumentos y el nivel de pensamiento reflexivo utilizado) de los ST. El test presentaba dos situaciones problemáticas típicas de aula para que los ST proporcionaran respuestas y comentarios a las siguientes cuestiones: a) describir-analizar la situación problema, b) proporcionar una evaluación de la situación problema desde el punto de vista del aprendizaje auto-dirigido, y c) ofrecer algunas pautas sobre cómo actuar ante esa situación.

Este test fue administrado en cuatro ocasiones (al principio, después del primer periodo de tres meses, después del segundo periodo (a los seis meses), y tras el último periodo (a los nueve meses)), y en cada ocasión se planteó dos situaciones diferentes pero semejantes en complejidad.

- “*A behavioural checklist*”: para medir la práctica instruccional de los ST, a éstos se les observó dos veces (una en el periodo de intervención y la otra en el periodo de seguimiento) a través de un instrumento de observación consistente en una lista de las categorías conductuales

características de la enseñanza asociada a SRL. Esta lista contenía cinco elementos (1) foco en los intereses del alumno y evaluación de los conocimientos previos, 2) introducción del tema de la sesión, 3) exploración de la temática durante el trabajo individual, 4) ayudas para la comprensión, 5) resumen y cierre de la sesión) los cuales a su vez presentaban los ítems (prácticas instruccionales) correspondientes (17 en total). El procedimiento de puntuación consistió en registrar la presencia de las distintas categorías a través de una escala de tres puntos (0 = apenas presente; 1 = medianamente presente; 2 = claramente presente).

El tipo de resultados que aporta este estudio son datos empíricos y, resumidamente, vinieron a indicar lo siguiente:

Por una parte, no se identificaron diferencias significativas entre los grupos ya que, al finalizar la experiencia, se registraron mismas creencias y similares niveles de razonamiento reflexivo, tanto si primero asistieron al periodo de instrucción y después al periodo de intervención, como al revés. En ningún caso se registró cambio de creencias y todos los ST permanecieron con una postura positiva sobre SRL a lo largo de todo el periodo de formación. Pero hay que matizar que en ambas condiciones, cuando sí se identificó cierta bajada de creencias (éstas fueron algo más conservadoras, es decir, menos positivas en relación al SRL), fue tras el periodo de intervención aunque, al final, prácticamente volvieron a las creencias positivas iniciales.

Por otra parte, en ambas condiciones el nivel de razonamiento reflexivo y, sobre todo, el número de argumentos expuestos para apoyar las creencias (positivas) sobre SRL aumentaron tras el periodo de instrucción.

Y por último, sobre la competencia instruccional manifestada por los ST, se señala que en las prácticas observadas la primera vez (en el periodo de intervención) se encontró un efecto significativo a favor de los ST de la condición “instrucción-intervención” (sobre todo en la parte de resumen y cierre de la sesión), pero finalmente, en el periodo de seguimiento, los ST de ambos grupos manifestaron prácticas similares.

2.1.5. Estudio 5:

El quinto estudio que aparece en la tabla se basa en un programa de formación dirigido a profesores con experiencia y, en esta ocasión, se mide el efecto de éste tanto en las prácticas instruccionales manifestadas por los profesores como en los resultados de aprendizaje de los alumnos. De hecho, se evalúa de manera más precisa el

rendimiento de los alumnos que el nivel de implementación de los profesores de las estrategias deseadas.

El programa trató de la enseñanza de las Ciencias basada en proyectos (concretamente se trabajó el proyecto curricular sobre la calidad del agua), tuvo una duración de 10 semanas, y las actividades de desarrollo profesional principalmente fueron diseñadas para familiarizar a los profesores con los objetivos, el contenido, y las tareas del proyecto que se iban a implementar en el aula. Las sesiones realizadas (cuatro en total y de seis horas cada una aproximadamente) adoptaron un formato de “workshop” (sesiones presenciales basadas en el texto-guía del proyecto curricular), se llevaron a cabo, más o menos, una vez al mes durante el tiempo que duró la puesta en práctica del proyecto, y se realizaron en los diferentes colegios participantes del distrito. En general lo que se persiguió promover en los profesores fue el conocimiento pedagógico y de “subject-matter” específico, y las actividades llevadas a cabo consistieron principalmente en revisiones e instrucción del currículo, y en intercambios de información entre los profesores.

Cabe destacar que en el segundo año de implementación del mismo proyecto curricular (ya que en el artículo de estos investigadores se hace referencia a dos estudios realizados en dos años consecutivos) se introdujeron algunas novedades en estas sesiones de formación de los profesores, fruto de los resultados de aprendizaje manifestados por los alumnos del año anterior. Concretamente, los análisis de las pruebas de rendimiento de los alumnos sacaron a la luz las dificultades que éstos encontraron en unos ítems concretos (aquellos relacionados con el concepto de líneas divisorias de aguas cuando se representan en un mapa convencional de dos dimensiones) y la no mejoría sustancial entre los pre y los post-test, por lo que se concluyó que los alumnos (tal y como se llevó a cabo la unidad curricular) no aprendieron lo que se pretendía. De este modo, como decimos, las actividades formativas del segundo año fueron diseñadas, principalmente, para ayudar a los profesores a centrarse en esta área donde los alumnos habían mostrado dificultad. Es decir, se decidió que esa área de dificultad fuera uno de los principales elementos para discutir con los profesores en su preparación para la implementación del proyecto curricular “the water quality”. Así, por ejemplo, el primer “workshop” fue diseñado para la focalización en estos tres objetivos principales: 1) familiarizar a los profesores con la unidad curricular (incluyendo los materiales necesarios, la programación, las actividades de aula...), 2) modelar detalladamente una de las actividades iniciales de la unidad centrada en el concepto de línea divisoria de aguas y en el de movimiento del

agua sobre la tierra, y 3) practicar con el “model-it” (una herramienta de software usada en la unidad considerada crucial para promover la comprensión del alumno de las interacciones complejas en una línea divisoria de aguas. Consecuentemente, los profesores participantes en este “workshop” tuvieron una amplia experiencia con el programa y las actividades de la unidad.

Por lo demás, al igual que en el año anterior, el contenido de los “workshops” fue el específico y el pedagógico relacionado con la enseñanza de las Ciencias basada en proyectos (concretamente, lo vinculado con la unidad sobre la calidad del agua), las sesiones se llevaron a cabo los sábados, se basaron en los materiales curriculares, y las actividades realizadas fueron: revisión del curriculum, revisión tecnológica, y enseñanza modelada. En relación a esto último (y para la actividad práctica sobre las líneas divisorias de agua), los “workshop leaders” modelaron las estrategias de enseñanza que los profesores utilizarían en sus aulas y con sus alumnos, y posteriormente también hicieron a los profesores realizar la actividad tal y como lo harían sus alumnos. Esto creó el contexto idóneo para discutir (con los profesores) sobre los ítems relacionados con la cartografía donde los alumnos del año anterior habían encontrado las dificultades, y sobre el por qué tan pocos alumnos respondieron correctamente en el post-test.

En cuanto a la medición, el rendimiento de los alumnos fue evaluado a través de pruebas estadísticas estandarizadas, y las prácticas instruccionales de los profesores, a través de la observación. Eso sí, en relación a la observación llevada a cabo, los investigadores no especifican ni el número de profesores a los que se les observó ni el número de veces que se observó la práctica de cada profesor, y tampoco se hace alusión a ningún sistema de categorías empleado. De esta manera, en este estudio (en relación al desempeño que manifestaron los profesores) no se presentan datos empíricos y concretos como en los estudios anteriores, se expone una descripción general de lo que hicieron los profesores. Breve y resumidamente se comenta la buena implementación por parte de los profesores de las estrategias instruccionales trabajadas en los “workshops”. Concretamente se señala que muchos profesores llevaron a cabo con sus alumnos una estrategia de repaso donde los mapas de líneas divisorias de aguas fueron representados con preguntas similares a aquellas mostradas a los profesores en el “workshop”. Es decir, que la mayoría de los profesores presentes en el “workshop” usó la estrategia que había sido modelada en éste. Por otra parte, también se añade que estos profesores utilizaron mapas con mayor frecuencia en las actividades siguientes.

Sin embargo, respecto a los resultados de aprendizaje de los alumnos, sí se aportan datos empíricos. Exactamente se presentan los porcentajes de respuestas

correctas de los alumnos tanto del primer como del segundo año, y claramente se evidencia la mejoría de un año para otro: en el primer año, y respecto a las puntuaciones en los pre-tests, solo se registró un aumento del 8% y del 6% (en las respuestas correctas de los dos ítems analizados para el estudio), y en el segundo año, un 13% y 31% respectivamente.

Con la obtención de estos datos, los investigadores destacan la identificación de las dificultades de aprendizaje de los alumnos como un factor influyente en la mejora de las prácticas de los profesores y, consecuentemente, en el rendimiento de los alumnos. Exponen cómo, tras la identificación de estas dificultades, pudieron revisar las sesiones de formación e hipotetizar cambios para ayudar mejor a los profesores a enseñar o incidir en esas dificultades del alumnado. Y es de este modo cómo se rediseñaron los “workshops” de la manera en que hemos expuesto y cómo, posteriormente, se produjo ese impacto positivo en las prácticas de los profesores y, finalmente, en el aprendizaje de los alumnos.

2.1.6. Estudio 6:

El sexto estudio revisado que aparece en la tabla tiene que ver con la disciplina de las matemáticas pero también haciendo hincapié en el planteamiento del aprendizaje auto-regulado. Concretamente se trata de una experiencia de formación de un mes de duración, dirigida a profesores con experiencia, y los objetivos fueron la promoción tanto del conocimiento matemático como pedagógico de los profesores para la enseñanza de la comprensión matemática a los alumnos. El conocimiento matemático se centró en el desarrollo de las destrezas de resolución de problemas realistas de los propios profesores (perspectiva de aprendiz), y el conocimiento pedagógico en las destrezas de planificación de sesiones y actividades didácticas para la promoción tanto de la comprensión profunda matemática como del aprendizaje auto-regulado del alumno (perspectiva de profesor). Las sesiones de formación dirigidas a los profesores adoptaron el formato de “workshops” y exactamente se llevaron a cabo cuatro (una por semana y de cuatro horas cada una). La estructura de las mismas fue la siguiente:

1º) Presentación (por parte del instructor) del tema y los contenidos de la sesión.

2º) Realización de prácticas por parejas. Estas prácticas consistieron en resoluciones de tareas matemáticas, y en análisis de sesiones didácticas (concretamente, de sus planificaciones) grabadas en vídeo.

3º) Puesta en común de la resolución de la tarea y/o de la evaluación de la sesión.

4º) Discurso-coloquio reflexivo sobre la interpretación de las ideas matemáticas, las dificultades de comprensión y los casos pedagógicos.

Por otro lado, como parte del “training”, los profesores impartieron sus clases habituales (practicando en ellas y con sus alumnos las distintas actividades matemáticas y pedagógicas de los talleres) y, posteriormente (en los siguientes “workshops”), reflexionaban y discutían sobre sus experiencias con el resto de compañeros.

Una de las peculiaridades de este estudio fue que la muestra (64 profesores) fue dividida en dos condiciones: con apoyo auto-regulatorio (34 profesores) y sin apoyo auto-regulatorio (30 profesores).

En relación a los profesores del grupo “SRL support”, éstos recibieron la formación a través del método “IMPROVE” (Mevarech y Kramarski), un método de auto-cuestionamiento meta-cognitivo que en este estudio se aplicó desde dos perspectivas de SRL: perspectiva de aprendiz y perspectiva de profesor. En ambas perspectivas los profesores usaron las preguntas meta-cognitivas de auto-guía antes, durante y después de la realización de las tareas, tanto si se trataba de resolver problemas por ellos mismos (perspectiva de aprendiz) como de planificar sesiones para esos problemas (perspectiva de profesor). De esta forma, para esta condición, las preguntas meta-cognitivas fueron insertadas en los materiales de los “workshops”, y los profesores fueron animados a usarlas explícitamente en la resolución de sus tareas y en las discusiones colectivas.

Por otra parte, el instructor de este grupo también presentó a los profesores los estudios de investigación llevados a cabo con el método “IMPROVE” aplicado en alumnos, y discutió con ellos sobre el modo de usar el auto-cuestionamiento meta-cognitivo durante el aprendizaje y la enseñanza.

Por su parte, los profesores del grupo “no-SRL support” siguieron el mismo programa de formación y realizaron las mismas tareas, solo que sin ningún tipo de tratamiento auto-regulatorio.

Respecto a las variables de aprendizaje del profesor estudiadas, tal y como se expone en la tabla, este estudio se interesó en evaluar tanto el conocimiento adquirido (matemático y pedagógico) como la práctica instruccional manifestada por los profesores. La variable conocimiento fue medida a través de pruebas-tareas (pre- y post-) y la variable práctica educativa, a través de la observación.

Ésta última fue evaluada después de los post-tests y a través del análisis cualitativo de dos sesiones dobles (de 90 minutos cada una) grabadas en video y

pertenecientes únicamente a dos profesores (uno del grupo “SRL support” y otro del grupo “no-SRL support”). Estas sesiones fueron transcritas y analizadas atendiendo a estas dos dimensiones: 1ª) la promoción de la comprensión matemática profunda del alumno (a través de los criterios: conclusiones, explicaciones y pensamientos de alto nivel manifestados por los alumnos), y 2ª) el apoyo al planteamiento de enseñanza que promueve SRL (a través de los criterios: auto-opiniones y conclusiones de los alumnos, resolución activa de problemas, y el discurso compartido-elaborado entre todo el grupo-clase).

Con esta metodología utilizada, el tipo de resultados que aportan estos investigadores son, por un lado, datos empíricos (en relación a la variable conocimiento) y, por otro, descripciones (sobre las dos prácticas analizadas).

Por una parte, en cuanto a las destrezas sobre resolución de problemas (conocimiento matemático), los profesores del grupo “SRL support” superaron a los profesores del grupo sin apoyo de SRL. Concretamente, donde más diferencias fueron registradas fueron en los ítems que evaluaban los procesos de alto nivel de resolución de problemas (los procesos de conexión y, sobre todo, de reflexión y auto-regulación). Además, respecto a la precisión de los razonamientos matemáticos, también se encontraron diferencias significativas, obteniendo mayores puntuaciones los profesores del grupo que recibió apoyo auto-regulatorio.

Por otra parte, en relación al conocimiento pedagógico, los profesores del grupo “SRL support” también superaron a los profesores del otro grupo. En este caso donde más diferencias se encontraron fue en la prueba realizada de planificación de sesiones en las categorías de: demandas de la tarea y planteamiento de enseñanza.

Y finalmente, acerca de la prácticas instruccionales, los investigadores (apelando a los extractos de interacción transcritos) exponen las diferencias entre la práctica del profesor de la condición “SRL support” y la práctica del profesor de la condición “no-SRL support”, siendo la primera más exitosa que la segunda en lo que a la promoción de la comprensión profunda matemática y el aprendizaje auto-regulado se refiere. Por ejemplo, especifican que en la primera práctica la mayoría de las conclusiones fueron elaboradas por los alumnos (más que expuestas directamente por el profesor), que éstos proporcionaron respuestas con razonamientos y establecieron comparaciones entre las gráficas y que, en general, el profesor de esta condición promovió una mayor participación de los alumnos.

2.1.7. Estudio 7:

El séptimo estudio revisado, centrado en un grupo de 12 profesores con experiencia que participó en un proceso de formación sobre las estrategias de aprendizaje y la enseñanza de las mismas, explora cómo fue la introducción (por parte de estos profesores) de las estrategias de aprendizaje en sus aulas y cómo éstos, a su vez, percibieron la respuesta de los alumnos a esta enseñanza estratégica.

El proceso de formación (de un año y medio de duración aproximadamente) comenzó con un curso de dos días sobre la temática de las estrategias de aprendizaje, y después se caracterizó por el plan de cooperación entre profesores desplegado. Este plan, que nació de la sugerencia de los propios profesores para observarse entre ellos y llevar a cabo reflexiones conjuntas sobre sus intervenciones, consistió principalmente en las observaciones entre los mismos profesores (aquellos que impartían la misma asignatura) y en las posteriores reflexiones colectivas que mantuvieron sobre las prácticas observadas. El investigador de este estudio también tomó parte en estos procesos de observación y reflexión.

Por otra parte, durante el tiempo que duró el programa, los profesores también tuvieron reuniones de reflexión, por una parte, de equipo (con todos los profesores del mismo curso académico) y, por otra, de ciclo (con todos los profesores de la misma etapa educativa).

En el artículo no se especifica la frecuencia y duración de las sesiones de observación y reflexión, ni la estructura y el contenido de las mismas.

Como hemos comentado y como queda recogido en la tabla, el estudio pone el foco en las prácticas instruccionales de los profesores (con el objetivo de comprobar cómo éstos facilitaron el uso de las estrategias de aprendizaje en el aula), y en sus percepciones (para registrar cómo, desde su perspectiva, los alumnos experimentaron el uso de las estrategias). Y respecto a la metodología empleada, el investigador llevó a cabo, por una parte, observaciones (tomando notas) de las intervenciones de aula (concretamente observó a los profesores en nueve sesiones cada semestre; 27 sesiones en total) y de las reuniones de reflexión, y por otra parte, entrevistas grupales (exactamente seis entrevistas con los grupos de profesores del mismo curso y 12 “meetings” con los grupos de profesores del mismo ciclo).

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas atendiendo a estas cuatro categorías: la introducción de estrategias, las estrategias de aprendizaje y las

adaptaciones instruccionales, las tareas y estrategias utilizadas, y el aprendizaje promovido.

Por último, en relación a los resultados de este estudio, cabe señalar que lo que se aportan son descripciones (de carácter más bien general) de lo que los profesores hicieron en sus aulas y de lo que discutieron en las reuniones colectivas. En general, estas descripciones indicaron un tratamiento instruccional satisfactorio (por parte de los profesores) de las estrategias de aprendizaje y, a su vez, una buena repercusión en los alumnos. Por ejemplo, en el artículo se exponen comentarios como los siguientes:

En relación a cómo los profesores introdujeron las estrategias en sus clases, se comenta cómo algunos profesores optaron por introducir las estrategias de aprendizaje (subrayado, mapas conceptuales, el uso de “keywords”...) poco a poco (una a una) y dependiendo del contenido y las tareas planteadas a los alumnos, y otros, en cambio, ofrecieron a los alumnos un curso explícito sobre las mismas. Éstos últimos, en sus clases y una vez finalizado este curso introductorio, recordaron a los alumnos las estrategias en los momentos en los que surgía la oportunidad de utilizarlas a la hora de realizar las tareas.

Respecto a las adaptaciones instruccionales llevadas a cabo, por ejemplo, se comenta cómo algunos profesores (antes de llevar a cabo las discusiones con todo el grupo clase sobre el cierre-resumen de la unidad tratada) trabajaron previamente y de manera individual con los alumnos que presentaban más dificultades, para ayudarles a resumir. Se añade que estos profesores posteriormente comentaron en las reuniones reflexivas las buenas percepciones acerca de este tipo de adaptaciones introducidas, ya que observaron una participación mayor por parte de estos alumnos en las discusiones colectivas.

En cuanto a la categoría “aprendizaje promovido” se expone, por ejemplo, que los profesores (en sus programaciones semanales y en las planificaciones concretas de sus sesiones) explicitaron por escrito las metas y los objetivos concretos a alcanzar con las distintas tareas. De hecho se comenta que los profesores, al comienzo de las clases, normalmente escribían en la pizarra estos objetivos para explicitarlos a los alumnos. Por otra parte, cuando tenían tiempo, también dedicaban los últimos minutos de la sesión a reflexionar sobre lo aprendido cada día. Se dice que algunas veces esta reflexión la llevaban a cabo de manera colectiva con todo el grupo clase, otras veces la planteaban por parejas, otras pidiendo a los alumnos escribir breves diarios...

En definitiva, el estudio concluye con buenas valoraciones sobre la enseñanza estratégica llevada a cabo por los profesores, ya que tal y como se expone: “Los alumnos fueron introducidos en el planteamiento meta-cognitivo y en las estrategias de aprendizaje (que, además, las utilizaron en tareas concretas), gracias a la instrucción de los profesores que, entre otros aspectos, presentaron los objetivos y las metas al comienzo de las sesiones, y suscitaron la reflexión sobre estas metas y los logros relacionados con las mismas al final de las sesiones”.

2.1.8. Estudio 8:

Este estudio también se basó en una experiencia de formación destinada a profesores con experiencia. En esta ocasión, al igual que en el estudio de Roehrig y colaboradores, en donde se incidió en la formación fue en las prácticas instruccionales denominadas efectivas (o basadas en evidencias). Concretamente, esta vez se trataron las siguientes áreas: estrategias de lectura, evaluación formativa (feedback educativo continuo), refuerzo conductual positivo, y participación de las familias.

Fue un proceso de formación que duró alrededor de 16 meses y, exceptuando el “workshop” de tres días que tuvo lugar en el verano (de instrucción, revisión bibliográfica, discusión...), el resto del programa fue dedicado a la elaboración conjunta de los manuales de las estrategias instruccionales de cada área mencionada, y a las distintas pruebas de implementación informal que se llevaron a cabo para ir perfilando progresivamente estos manuales. Así, como estamos exponiendo, el programa no solo fue planteado para promover la implementación de las estrategias instruccionales deseadas, sino también para incidir en la previa elaboración colaborativa de los manuales de estas estrategias por parte de los investigadores, los profesores, los padres... De hecho, gran parte del artículo se dedica a describir las fases previas a la implementación formal para detallar cómo este colectivo elaboró poco a poco los manuales.

Exactamente participaron 18 profesores y su aprendizaje tras el proceso de formación fue evaluado atendiendo a su nivel de implementación de las prácticas instruccionales de los manuales. Para ello se utilizó una escala de evaluación de fidelidad (a través de entrevistas) y lo que se aporta con este estudio son datos empíricos. Concretamente se presentan las diferencias entre el grupo experimental (estos 18 profesores) y el grupo que sirvió de condición control en relación al grado de implementación de las estrategias instruccionales efectivas de cada área foco de estudio (recordamos: estrategias de lectura, evaluación formativa (feedback educativo continuo), refuerzo conductual positivo, y participación de las familias).

Los datos presentados son bastante positivos ya que se registró un nivel total de implementación de las estrategias de los manuales del 62%. Las prácticas que mejor fueron implementadas por los profesores fueron las del área de “refuerzo conductual positivo” (con un 76% de implementación), y aquellas que resultaron algo más difíciles de llevar a cabo fueron las estrategias de lectura (53%). No obstante, todas ellas presentaron un nivel de implementación superior al 50%.

2.1.9. Estudio 9:

Una vez más nos encontramos con un estudio centrado en explorar los cambios manifestados por un grupo de profesores tras su participación en unas condiciones de formación determinadas. Concretamente, en esta ocasión se trató de un amplio grupo de profesores con experiencia (94 en total) que fueron distribuidos en tres condiciones de aprendizaje diferentes: un contexto de aprendizaje no organizado, es decir, un contexto de aprendizaje informal (32 profesores), un contexto de “coaching” entre iguales y recíproco (28 profesores), y un tercer contexto de grupos colaborativos (34 profesores). (En el artículo no se detallan las actividades y características formativas propias de cada condición). Y el objetivo del estudio radica en registrar los cambios de conocimientos, creencias, emociones, intenciones y de prácticas (todo ello relacionado con el planteamiento de enseñanza vinculado con SRL) que los profesores de las tres condiciones mostraron a lo largo del año que duró la investigación. Por otra parte, también se exploran las actividades de aprendizaje a través de las cuales los profesores experimentaron esos cambios, por ejemplo: experimentación, reflexión sobre la propia práctica, obtención de ideas a través de otros, experiencias de disonancia o discrepancia...

El procedimiento de recolección y análisis de datos fue a través de auto-informes. Los profesores, vía e-mail y a través de diarios digitales, cada seis semanas tuvieron (tenían) que describir y enviar a los investigadores una experiencia de aprendizaje experimentada (en total cada profesor comunicó seis experiencias a lo largo del año). La descripción de las experiencias tenía que adoptar el formato de breves historias o relatos (anécdotas) y presentar, por lo menos, estas cuestiones: ¿qué he aprendido?, ¿cómo?, ¿qué pensamientos, sentimientos, inquietudes han surgido?, ¿cuál fue la razón?, ¿qué otras personas han estado implicadas?, ¿qué relación existe con SRL?

Posteriormente las experiencias fueron analizadas atendiendo a las variables de “actividades de aprendizaje” (experimentación, reflexión sobre la práctica, obtención de ideas a través de otros) y de “resultados de aprendizaje” (cambios en las prácticas, los

conocimientos, creencias...). Cabe señalar que el estudio ofrece una explicación detallada de cada categoría (cuándo se categorizó a una actividad o a un resultado como tal) y presenta ejemplos concretos de cómo se procedió a la hora de analizar las experiencias comunicadas por los profesores.

En relación al tipo de resultados, este estudio presenta datos empíricos (las frecuencias y porcentajes de las actividades y los resultados-cambios de aprendizaje comunicados por los profesores), y concretamente indica lo siguiente:

Los profesores principalmente revelaron cambios de conocimientos y creencias (el 50% de los casos), algunos cambios de emociones (35%), pocos en lo que a intenciones para la práctica se refiere (13.5%), y apenas cambios en las prácticas instruccionales (1.4%).

Por otra parte, en relación a las actividades de aprendizaje, “experimentación” y “reflexión sobre la práctica” fueron las más mencionadas, es decir, los profesores comunicaron haber experimentado aprendizajes principalmente a través de estas dos actividades. Exactamente, los profesores pertenecientes a la condición de “coaching” entre iguales y a la de grupos colaborativos fueron los que más indicaron la “experimentación”, y los profesores en contexto de aprendizaje no organizado principalmente destacaron la actividad de “reflexión sobre la práctica”.

2.1.10. Estudio 10:

El décimo estudio es otro ejemplo de investigación sobre el desarrollo de los profesores en lo que a la enseñanza de SRL se refiere. En la misma línea que los anteriores, este estudio se basó en una experiencia de formación dirigida a profesores con experiencia (exactamente esta vez fueron 10 profesores de cuatro colegios distintos los que participaron), de un año de duración, y la actividad formativa que se proporcionó consistió en lo siguiente:

-“Workshop” y reunión inicial: Todos los profesores comenzaron con una misma sesión introductoria (de una hora y media) en la que se les presentó los principios instruccionales de SRL. Posteriormente, en los distintos colegios, cada grupo de profesores se reunió con los investigadores para empezar a establecer las metas comunes y las estrategias instruccionales acordes a las mismas.

-Colaboración: A lo largo del año el investigador principal colaboró con cada profesor de manera individual y en su propia aula en las tareas de planificación, enseñanza y “debriefing” (evaluación de la práctica). Estas sesiones conjuntas inicialmente se llevaron a cabo una vez por semana pero, conforme fue pasando el curso

y el profesor fue mostrando mayor dominio y seguridad, fueron disminuyendo en frecuencia.

-Visitas de los “research assistants”: Éstos también ayudaron a los profesores en sus propias aulas en relación a los procedimientos de evaluación del progreso y los resultados de los alumnos.

-Auto-reflexión: Para promover la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas se les pidió que reflexionaran (y registraran por escrito en sus diarios) sobre sus esfuerzos instruccionales relacionados con SRL.

-“All-schools meetings”: A lo largo del año también tuvieron lugar tres reuniones con los 10 profesores juntos. Éstas comenzaban con una puesta en común inicial de los éxitos y las dificultades encontradas, continuaban con una discusión más específica y por grupos sobre los problemas y las estrategias utilizadas en las clases, y terminaban con el cierre colectivo para compartir las ideas surgidas en los grupos.

Con estos apoyos ofrecidos, al final del año los investigadores se interesaron por el aprendizaje de los profesores, concretamente se detuvieron en examinar: la capacidad reflexiva de los profesores (si los profesores reflexionaron o no sobre su práctica), su conocimiento (si adquirieron o no nuevos conocimientos conceptuales), sus prácticas instruccionales (si incorporaron o no cambios en sus prácticas) y, finalmente, si los profesores percibieron o no logros en sus alumnos.

Los procedimientos de recogida de datos consistieron en las notas-resumen recogidas en las reuniones mantenidas con todos los profesores juntos y, por otra parte, en las entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo a final de año. En estas entrevistas a los profesores se les pidió que describieran los éxitos y las dificultades manifestadas por los alumnos, las consecuencias que ellos mismos habían experimentado como profesores, sus percepciones sobre el proceso de formación, si lo recomendarían a otros compañeros...

Posteriormente las entrevistas fueron transcritas y analizadas atendiendo a las cuatro preguntas principales del estudio: ¿reflexionaron los profesores sobre su práctica?, ¿elaboraron nuevos conocimientos?, ¿introdujeron cambios en sus prácticas instruccionales?, ¿percibieron logros en los alumnos?

Y respecto al tipo de resultados, este estudio aporta narraciones (con alusiones concretas a los turnos-líneas de las transcripciones y a ejemplos literales) de lo descrito y contado por los propios profesores en las entrevistas y reuniones. A partir de estas descripciones los investigadores extraen las interpretaciones y conclusiones,

mayoritariamente positivas, en lo que al aprendizaje del profesor y alumno en relación a SRL se refiere.

En relación a la primera cuestión, los investigadores concluyen que tanto los profesores como los alumnos reflexionaron sobre sus respectivos procesos de aprendizaje. Por ejemplo, los profesores (en todas las reuniones grupales y en siete entrevistas) comunicaron que los alumnos se manifestaron como aprendices activos ya que dieron muestras de pensar más activamente sobre su aprendizaje (por ejemplo, un profesor expuso: *“ahora un alumno mío piensa en estrategias todo el tiempo”*). Por otra parte, en relación a ellos mismos, los profesores (en ocho entrevistas) describieron cómo pensaron activamente sobre la enseñanza mientras revisaban sus prácticas (por ejemplo, un profesor, en relación a la implementación de SRL en sus clases de inglés y humanidades, dijo: *“me ha forzado a sentarme y pensar sobre los alumnos con más dificultades y me ha ayudado a ser más reflexivo sobre cómo ayudarles”*)

Respecto a si los profesores adquirieron o no nuevos conocimientos, los investigadores (basándose de nuevo en lo dicho por éstos) llegaron a la conclusión de que sí adquirieron nuevos “insights” sobre la enseñanza vinculada a SRL y que estos “insights” reflejaron cambios conceptuales en sus conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos profesores expresaron: *“SRL me ha ayudado a darme cuenta que necesito hablar menos y ofrecer más tiempo y oportunidades para que ellos piensen”*, *“me gusta el ajuste de pensamiento, la desaceleración, porque normalmente estamos demasiado pendientes del tiempo y de proporcionales a los chicos información, tareas..., por las fechas tope y los objetivos a cumplir..., pero de esta manera al final acabas haciendo mucho por ellos y eso no favorece la autonomía”*.

En cuanto a las prácticas instruccionales, igualmente los profesores describieron cambios positivos que incorporaron. Hablaron de mejoras relacionadas con los métodos empleados, las rutinas de aula, la habilidad para ajustar la instrucción a las necesidades de los alumnos... Por ejemplo, un profesor explicitó: *“he aprendido a usar el cuestionamiento y a intentar comprender cómo los alumnos piensan y resuelven las tareas antes de pasar a ofrecerles directamente las estrategias”*. Otros profesores expresaron que SRL les proporcionó una estructura para su enseñanza basada en una clara visión de las metas, concretamente uno dijo: *“realmente me gusta el hecho de que se basa en los alumnos a nivel individual, me gusta porque da un foco y una estructura a tu enseñanza, me ayuda a mantener la meta en mente”*, y otro añadió: *“SRL me ayudó a sentarme y analizar qué es lo que había ocurrido”*.

Por último, sobre si los profesores percibieron o no logros en los alumnos, en todas las entrevistas y reuniones señalaron resultados beneficiosos en sus alumnos. Concretamente hicieron alusión a mejoras de los alumnos en cuanto a: seguridad, comprensión de las demandas de las tareas, estrategias de aprendizaje, auto-conciencia, auto-gestión, autonomía, responsabilidad, y control sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En definitiva, en este estudio se recalcan los resultados positivos obtenidos en relación a la reflexión activa y la auto-regulación sobre la enseñanza que mostraron los profesores, así como a la construcción de nuevo conocimiento que manifestaron. Los investigadores añaden que las descripciones de los profesores sugieren que los cambios en el conocimiento pudieron estar asociados con cambios instruccionales y con los consiguientes logros apreciados en los alumnos.

Cabe añadir que estos investigadores realizaron un segundo estudio para evaluar el mantenimiento de los profesores de estos cambios registrados. De esta manera, durante un año, llevaron a cabo el seguimiento de siete de los 10 profesores y, además, contaron con tres profesores nuevos. Para estos últimos la actividad formativa presentó las mismas características y condiciones que en el año anterior y, para los siete repetidores, la novedad radicó en que las visitas al aula por parte del investigador principal se vieron notablemente reducidas (se llevaron a cabo un par de ellas por semestre).

Por otra parte, se utilizaron los mismos procedimientos de recolección y análisis de datos, solo que esta vez las preguntas de las entrevistas fueron dirigidas a cuestionar a los profesores sobre: los éxitos y las dificultades manifestadas por los alumnos, los resultados sobre ellos mismos como profesores, si algunos aspectos de SRL habían llegado a formar parte de su práctica diaria, los obstáculos y desafíos encontrados sobre la instrucción de SRL, qué es lo que seguirían haciendo sobre esta instrucción en el futuro...

Los resultados, de nuevo conclusiones extraídas a partir de las respuestas ofrecidas en las entrevistas, vinieron a indicar que los profesores cambiaron sus interacciones con los alumnos de manera sostenida ya que siguieron con la instrucción de SRL a pesar de la notable disminución del apoyo ofrecido por parte del investigador principal. Por ejemplo, se adjuntan comentarios literales de los profesores del tipo: *“lo he automatizado con los alumnos de la misma manera que se hizo con nosotros en relación a pensar sobre qué y cómo lo estábamos haciendo, ahora, la estrategia y el repertorio del cuestionamiento (qué estás haciendo, cuál es tu tarea, qué tienes que*

hacer, qué es lo que has intentado...) está bien asentado”. Además, los profesores también expresaron su intención de seguir con las estrategias asociadas a SRL, y sus comentarios sugirieron que habían adquirido una nueva comprensión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y no simplemente un conjunto de procedimientos instruccionales.

2.1.11. Estudio 11:

Este estudio evalúa los efectos de un programa de formación dirigido a un grupo de profesores de educación infantil. La temática del programa también se centró en el aprendizaje auto-regulado y su instrucción, y en este caso (al igual que en el estudio de Fishman y colaboradores) el impacto del programa se midió tanto en los profesores (esta vez, en su conocimiento y competencia auto-regulatoria) como en los alumnos (sus destrezas auto-regulatorias).

Exactamente el periodo de formación duró cinco semanas, se llevó a cabo a través de sesiones instruccionales (una por semana) de dos horas cada una, y el contenido del mismo se basó en el modelo cíclico de auto-regulación (integrado por las fases de pre-acción, acción, y post-acción) y en los distintos procesos y estrategias de cada una. De este modo, la organización por sesiones fue la siguiente:

1ª sesión (introducción): Se trató de una sesión introductoria para introducir los contenidos del curso y para explicar la metodología que utilizarían. En esta primera sesión también se realizó y discutió un role-playing como forma de presentar los métodos instruccionales asociados a SRL. Asimismo, también se discutió sobre las expectativas de los profesores sobre el “training” y sobre sus métodos actuales de enseñanza.

2ª sesión (la fase auto-regulatoria de pre-acción): Se trataron las características del proceso de establecimiento de metas y las estrategias cognitivas y meta-cognitivas asociadas al mismo. Para ello se realizó un juego introductorio, en el que los profesores fueron divididos en dos grupos (con instrucciones estructuradas y con instrucciones no-estructuradas) de cara a enfatizar la importancia del establecimiento apropiado de metas y, posteriormente, se proporcionó el “input” teórico. Finalmente, con el fin de que lo visto en la sesión pudiera ser integrado por los profesores en su rutina diaria de clase, se explicó un método adaptado a los niños y, como tarea de transferencia, se les pidió que lo practicasen en sus clases.

3ª sesión (la fase auto-regulatoria de acción): En esta sesión se presentaron y trabajaron los principales elementos de la fase de acción. También se realizó una

actividad introductoria (para ver las semejanzas y diferencias en relación a las estrategias de resolución de problemas de los propios profesores) y a continuación tuvo lugar la parte teórica de la sesión. Se prestó especial atención al papel del “private speech” y del “thinking aloud” (utilidad, problemas, soluciones, las experiencias de los participantes al respecto...) y se trataron las estrategias de concentración-distracción, las estrategias para tratar los pensamientos negativos y el pensamiento de recompensa... Finalmente, al igual que en la sesión anterior y como tarea de transferencia, a los profesores se les pidió que practicasen las distintas estrategias vistas en sus clases.

4ª sesión (la fase auto-regulatoria de post-acción): En esta sesión principalmente se trató el elemento-componente auto-regulatorio de atribución (interna/externa y variable/estable) y se explicó haciendo alusión a los propios patrones atributivos de los profesores. Por otro lado, también se trabajó con un ejemplo de auto-reflexión para consolidar el conocimiento sobre esta fase de post-acción. Finalmente, en la misma línea que en las sesiones anteriores, a los profesores se les pidió que practicasen las distintas estrategias propias de esta fase con sus alumnos.

5ª sesión (resumen y conclusión): En esta última sesión se proporcionó un resumen del modelo auto-regulatorio, y se discutieron ejemplos de la vida real en las aulas.

A lo largo de las cinco semanas del programa (como complemento a las sesiones formativas) los profesores también llevaron a cabo un diario reflexivo sobre lo trabajado en el curso.

La muestra del estudio fue de 35 profesores (19 formaron el grupo experimental y 16 el grupo control) y 97 alumnos (48 del grupo experimental y 49 del grupo control), y la metodología utilizada consistió en cuestionarios (pre- y post-) para los profesores y en entrevistas estructuradas (pre- y post-) para los alumnos.

El cuestionario de los profesores (con motivo de registrar tanto su propia competencia auto-regulatoria como su conocimiento para promover SRL) consistió en tres escalas: la escala general de auto-regulación (ítems relacionados con los componentes de las tres fases y sus procesos), la escala de métodos (ítems que interrogaron a los profesores sobre el uso de los cuatro métodos tratados en las sesiones: “support”, “encouragement”, “verbal rewards”, y “modelling”), y la escala-test de conocimiento sobre auto-regulación (básicamente éste cuestionó a los profesores sobre su conocimiento de los métodos para apoyar SRL en las actividades de educación infantil).

Por otra parte, las entrevistas (que se llevaron a cabo de manera individual con cada alumno y se grabaron en vídeo) fueron dirigidas a medir las destrezas auto-regulatorias a través de diálogos con una marioneta. Cada alumno tuvo que explicarle (a la marioneta) cómo poder aprender a andar en bici y, adicionalmente, tuvo que responder a preguntas relacionadas con la auto-regulación en las tres fases (pre-acción, acción, y post-acción). Ejemplo: “Quiero ir al colegio en bici pero no sé andar en bici, ¿cómo puedo aprender?, ¿cómo debería empezar?, ¿qué debería hacer después?, ¿qué hago al final?”.

El tipo de resultados que aporta este estudio son datos empíricos, y exactamente presenta las diferencias registradas entre los grupos (experimental y control) tanto de los profesores (en relación al conocimiento sobre SRL y la competencia para promoverlo), como de los alumnos (su competencia auto-regulatoria manifestada). Tanto en lo que se refiere a los profesores como a los alumnos, aquellos pertenecientes al grupo experimental obtuvieron mejores resultados que los del grupo control, y se identificaron diferencias significativas entre ellos.

Concretamente, en relación a los profesores, los del grupo experimental obtuvieron mejores puntuaciones en el test de conocimiento sobre SRL, en la escala general-global de auto-regulación (fases pre-acción, acción, y post-acción juntas), y en la escala individual de la fase de pre-acción. Respecto a esto último, y en relación a la medición de las estrategias de las distintas fases, los investigadores añaden que el hecho de que solo se encontraran diferencias significativas en la sub-escala de la fase de pre-acción puede ser explicado por la falta de costumbre por parte de los profesores de incidir en las planificaciones de sus tareas, y es por esta razón por lo que pudieron beneficiarse más de las estrategias de pre-acción trabajadas.

Y en cuanto a los alumnos, los del grupo experimental mejoraron significativamente en la mayoría de las variables. Éstos describieron las fases de las actividades de una manera más detallada y exacta.

2.1.12. Estudio 12:

La experiencia de formación estudiada en esta investigación, al igual que en los estudios de Perry y colaboradores y del investigador Tillema, fue destinada a “Student teachers” (ST). En esta ocasión la temática tuvo que ver con el ámbito de la tecnología educativa y, una vez más, desde un enfoque de SRL. Es decir, se llevó a cabo con el objetivo de promover en los ST tanto competencias relacionadas con la tecnología educativa como competencias de aprendizaje auto-regulado (para ellos mismos). Por

otra parte, la peculiaridad de esta experiencia radica en que se trató de un curso semi-presencial (de 3 meses de duración) en el que, excepto cinco sesiones presenciales, el resto de las actividades se llevaron a cabo de manera online. Concretamente el curso presentó cuatro módulos consecutivos (de entre una y tres semanas) y en cada uno de ellos se planteó a los ST una tarea diferente para desarrollar distintas estrategias de aprendizaje. Las tareas, de manera resumida, consistieron en lo siguiente:

Tarea 1: Se trató de una actividad introductoria planteada con la metáfora de la navegación (el curso como un viaje marítimo) y a los ST, en líneas generales, se les pidió: elegir un tipo de barco (de entre los siguientes: crucero, bote de pesca, lancha-motora, submarino, buque de vapor, carabela, velero), exponer sus razones personales, y escoger (por grupos) un nombre y un símbolo para el barco seleccionado. Esta tarea se llevó a cabo con el objetivo de que los ST se familiarizaran con la plataforma, el modo de aprendizaje a distancia, y con los compañeros y, a su vez, para establecer las bases para lograr una colaboración efectiva online e incidir en SRL.

Tarea 2: Se centró en el estudio de tres “WebQuest” educativas distintas y, básicamente, se trató de discutir sobre las ventajas y los inconvenientes de cada una, sugerir posibles mejoras, y de elegir cuál podría resultar la más adecuada para una actividad interdisciplinar en los colegios. Esta tarea también conllevó trabajo a nivel individual y por grupos.

Tarea 3: Consistió en el análisis individual y en la posterior discusión y realización de un informe final (en grupos) sobre el estudio de tres proyectos escolares reales llevados a cabo por grupos de profesores en sus aulas.

Tarea 4: De nuevo, con la metáfora de la navegación, se les pidió que volvieran a elegir un tipo de barco y que explicaran las razones de su elección. Esto sirvió como punto de partida para una reflexión individual inicial sobre la experiencia de aprendizaje, y para una posterior discusión colectiva sobre: las competencias adquiridas, las dificultades encontradas, los nuevos conocimientos, las impresiones sobre la comunicación vía ordenador y su posible uso en los colegios...

De este modo, este estudio (a lo largo del curso) se centró en explorar la práctica o competencia auto-regulatoria manifestada por los ST (95 en total), y lo hizo a través del análisis de la interacción (online) que éstos mantuvieron durante la realización de las distintas tareas. Es decir, registrando los indicadores de acciones auto-regulatorias en los mensajes que los ST intercambiaron.

Exactamente se analizaron 1949 mensajes y los indicadores que se utilizaron fueron establecidos en base al modelo de SRL de Zimmermann (1998; 2000). Así, atendiendo a las fases (planificación, ejecución, evaluación) y a los componentes de éste (cognitivos-metacognitivos, emocionales-motivacionales), y al modo de trabajar (individual o en grupo), se establecieron los 12 indicadores siguientes: Planificación individual cognitiva-metacognitiva, planificación conjunta cognitiva-metacognitiva, planificación individual motivacional-emocional, planificación conjunta motivacional-emocional, ejecución individual cognitiva-metacognitiva, ejecución conjunta cognitiva-metacognitiva, ejecución individual motivacional-emocional, ejecución conjunta motivacional-emocional, evaluación individual cognitiva-metacognitiva, evaluación individual motivacional-emocional, evaluación conjunta cognitiva-metacognitiva, y evaluación conjunta motivacional-emocional.

Finalmente, respecto a los resultados aportados (datos empíricos), destacar que el 46% de los mensajes analizados presentaron, al menos, una manifestación de SRL y que los indicadores más frecuentes fueron los relacionados con las acciones cognitivas de ejecución conjunta. En general, predominaron los indicadores de ejecución (45'15%), les siguieron los de evaluación (33'35%) y, por último, los indicadores de planificación (21'49%).

Los investigadores, en relación al mayor porcentaje de los indicadores de ejecución en comparación con los de las otras dos fases, señalan que fue bastante predecible teniendo en cuenta que los ST afrontan las actividades en los modos a los que están acostumbrados desde su etapa escolar. Es decir, centrándose en las tareas y prestando poca atención a la planificación y a la evaluación que, según añaden, son aspectos que, al menos en el sistema educativo italiano, son tratados tradicionalmente por los profesores y con poca implicación de los alumnos.

2.1.13. Estudio 13:

Este estudio se centra en la evaluación de las prácticas instruccionales de un grupo de profesores (en este caso, 68 profesores con experiencia) pero, a diferencia de los estudios de intervención anteriores, no con el objetivo de estudiar el efecto de un programa de formación concreto (de hecho, el estudio no se basa en ninguna experiencia formativa), sino para conocer y clarificar qué hacen los profesores en sus aulas habituales. Concretamente, y vinculado con el enfoque de SRL, el estudio se centra en la evaluación de las prácticas de estos 68 profesores con el objetivo de comprobar si éstas son más propias de una enseñanza tradicional-transmisiva, de una

enseñanza activadora, o de una enseñanza orientada a promover los procesos de aprendizaje auto-regulado en los alumnos.

La metodología utilizada fue la observacional y para ello se construyó un sistema de categorías de acciones instruccionales observables (y mutuamente excluyentes) para clarificar la distinción entre enseñanza tradicional, enseñanza activadora (la que promueve un papel activo en los alumnos), y enseñanza orientada hacia los procesos de aprendizaje de los alumnos (enseñar a los alumnos cómo aprender). Exactamente este último término se refirió a las prácticas instruccionales que se dirigen a ayudar a los alumnos a desarrollar sus procesos de aprendizaje, y con los dos últimos estilos de enseñanza se pretendió diferenciar entre “poner a los alumnos a trabajar” (“activating”), y ayudarles a aprender cómo aprender (“process-oriented teaching”).

De este modo, las estrategias instruccionales de los profesores fueron agrupadas en siete categorías (aunque el estudio se centró únicamente en las cinco primeras): explicación, formulación de preguntas, participación del alumno, feedback, “coaching”-supervisión, estrategias procedimentales y metodológicas, y tipo de tareas. Y, a su vez, cada una de estas siete categorías estuvo compuesta de un número de sub-categorías observables. De esta forma, parte de estas sub-categorías fueron consideradas como propias de la enseñanza tradicional (como las cuatro primeras dentro de la categoría de “explicación”), otras se consideraron características de la enseñanza activadora (por ejemplo, las sub-categorías de la categoría “formulación de preguntas” ceñidas a la activación de conocimientos, las sub-categorías de la categoría “participación del alumno”, las sub-categorías de la categoría “feedback” relacionadas con el feedback informativo y ceñido a los conocimientos), y otras fueron consideradas como propias de “process-oriented teaching” (como las sub-categorías de “explicación” referidas a la explicación de los componentes del proceso de aprendizaje: metas, evaluación-reflexión, relevancia...; las sub-categorías de “formulación de preguntas” relacionadas con las preguntas dirigidas a la activación de conocimientos sobre el propio proceso de aprendizaje: actividades o tareas de aprendizaje, analizar/supervisar, y relevancia-interés de los conocimientos; y las sub-categorías de “feedback” asociadas con el feedback informativo referido a la conexión entre los resultados de aprendizaje y los procesos de aprendizaje puestos en marcha).

Por otra parte, se desarrolló un sistema observacional informático online (a través del cual se registró la frecuencia y duración de las categorías mencionadas) y un observador, con este programa instalado en su ordenador, fue quien llevó a cabo las

observaciones y los registros de las sesiones de los 68 profesores. Además, las sesiones fueron grabadas.

El estudio planificó observar dos clases de cada profesor pero finalmente no fue posible esta doble observación en todos los casos y a algunos solo se les observó una vez. En total fueron 130 sesiones observadas y la duración de cada una osciló entre los 30 y los 50 minutos.

Cabe matizar que todas las observaciones tuvieron lugar dentro de un periodo de tres meses, y todas aquellas de un mismo colegio (ya que participaron profesores de seis colegios distintos) fueron hechas durante un máximo de 10 días (preferiblemente consecutivos).

En relación a los resultados (datos empíricos), exactamente se presentan las frecuencias (número de veces cada 30 minutos) y la duración (porcentaje de tiempo de la sesión) de las distintas categorías y sub-categorías observables y registradas. Recordamos, aquellas variables consideradas características de la enseñanza tradicional-transmisiva, de la enseñanza activadora (la que promueve un papel activo en el alumno), y de la enseñanza orientada a los procesos de aprendizaje (la que ayuda a los alumnos a aprender cómo aprender). Y, resumidamente, se encontró que las estrategias instruccionales asociadas a la enseñanza activadora fueron las más predominantes (43% del tiempo total), después las vinculadas con la enseñanza tradicional-transmisiva (30%) y, finalmente, las prácticas más escasas fueron las asociadas a la enseñanza orientada a la promoción de los procesos de aprendizaje de los alumnos (5%).

Los investigadores concluyen diciendo que para ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de SRL un cambio en las prácticas instruccionales es necesario, pero no únicamente un cambio de la instrucción centrada en la transmisión de conocimientos a aquella focalizada en el papel activo de los alumnos, sino también hacia la enseñanza que ayuda a los alumnos cómo aprender a través de la guía y el asesoramiento sobre sus procesos de aprendizaje.

2.1.14. Estudio 14:

Este estudio se centró en explorar las prácticas instruccionales de un grupo de profesores con experiencia y, de la misma manera que en el estudio anterior, no se trató tanto de comprobar el efecto del programa formativo en ellas (que en este caso sí que los profesores estuvieron expuestos a ciertas condiciones de formación organizadas), ni de comparar las prácticas de unos y otros, como de describirlas únicamente. Concretamente el interés radicó en describir las prácticas efectivas en lo que a la

enseñanza de las Ciencias basada en proyectos se refiere, y por esta razón, de una muestra de 25 profesores solo se escogieron las prácticas de dos profesores, aquellos cuyos alumnos obtuvieron altas calificaciones en pre- y post-tests.

La metodología, al igual que en el estudio anterior, fue observacional. Exactamente, a lo largo de la implementación de los distintos proyectos de Ciencias (de una duración de entre ocho y 12 semanas cada uno), el personal de la universidad grabó en vídeo las clases de 10 profesores (aproximadamente tres veces por semana) y, posteriormente, éstas se analizaron atendiendo a los criterios que detallamos a continuación. No obstante, en este estudio, como hemos anticipado, únicamente se presentan las descripciones de la práctica instruccional de dos profesores y, concretamente, de cada uno de ellos se analizaron 15 sesiones aproximadamente.

Los criterios de análisis utilizados (por considerarlos características esenciales de la enseñanza de las Ciencias basada en proyectos) fueron los siguientes:

Curriculum: El grado en el que los contenidos del curriculum fueron cubiertos por el profesor, tanto las actividades como los conceptos principales.

Tiempo: El tiempo proporcionado a los alumnos para el aprendizaje de los conceptos principales, y para la implicación-participación en las investigaciones y en el resto de actividades de razonamiento llevadas a cabo en el aula.

Precisión (contenidos): La precisión del profesor a la hora de explicar las ideas y los conceptos científicos.

Conocimiento pedagógico del curriculum: La metodología y enseñanza del curriculum por parte del profesor; el grado de profundidad en las explicaciones; las ayudas ofrecidas a los alumnos para la comprensión y resolución de los problemas; el uso de “driving questions” y de actividades contextualizadoras en el transcurso de la unidad; el uso de analogías y metáforas; la promoción de destrezas de pensamiento de alto nivel como, por ejemplo, el énfasis en obtener evidencias y extraer conclusiones; el tratamiento de las “misconceptions” (sesgos interpretativos) de los alumnos para mejorar su aprendizaje; el modo de llevar a cabo la investigación y de integrar los conceptos científicos en las experiencias del día a día.

Uso tecnológico: La frecuencia con la que los medios tecnológicos fueron utilizados en el aula, el nivel de seguridad y dominio mostrado por el profesor, y la manera de llevar a cabo y de integrar las actividades tecnológicas dentro del proyecto.

Colaboración: Las oportunidades ofrecidas para el trabajo en grupos y la discusión de ideas entre los alumnos.

Actitud hacia los alumnos: El nivel de respeto y empatía manifestados por el profesor hacia los alumnos, el nivel de deseo demostrado sobre sus éxitos, los esfuerzos mostrados para animarles a esforzarse y, finalmente, su implicación a la hora de promover la independencia y auto-regulación.

Respecto a los resultados de este estudio, que consistieron en las descripciones generales de los dos profesores (fruto de la síntesis de las 15 sesiones observadas y analizadas de cada uno), señalamos (por su vinculación con la temática de nuestro trabajo) los rasgos instruccionales que se destacaron de cada profesor en relación al cuarto criterio (“conocimiento pedagógico del curriculum”).

Por ejemplo, del primer profesor se resalta que: recurrió frecuentemente al uso de las analogías, supervisó el aprendizaje de los alumnos, llevó a cabo investigaciones e integró los conceptos científicos en las experiencias cotidianas de éstos, planteó la “driving question” en varias ocasiones a lo largo de la unidad, hizo referencia a la actividad contextualizadora realizada (un paseo por los alrededores del colegio para observar los efectos de la polución) en varios momentos, y modeló y ejemplificó conceptos científicos. Sin embargo, también se puntualiza que: por una parte, no “presionó” (insistió) mucho a los alumnos para que éstos logaran la comprensión o elaboración de las ideas por su cuenta y, por otra parte, que presentó pocas manifestaciones para promover los procesos de pensamiento de alto nivel, y poco tratamiento de las “misconceptions” de los alumnos.

Y en cuanto al otro profesor, se destaca que éste si “presionó” lo suficiente a los alumnos para que llegaran a las comprensiones y conclusiones prácticamente solos, que cuestionó a los alumnos en numerosas ocasiones (y raramente él les ofreció las respuestas rápidamente), y que recurrió a la “driving question” y a la actividad contextualizadora a lo largo de toda la unidad.

2.1.15. Estudio 15:

Este estudio, desde la perspectiva de los “student teachers” (recién graduados), formadores de profesores, profesores y de los alumnos, explora las experiencias de aprendizaje activo (y sus obstáculos) facilitadas tanto en los centros de formación del profesorado como en los colegios, y para ello utiliza una metodología de encuesta. Concretamente, con los “Student Teachers” (ST; en total 204 participantes) y los formadores de profesores (63) se empleó un cuestionario, y con los profesores (11) y los alumnos (80) se mantuvieron entrevistas.

Respecto al cuestionario, por un lado, éste incluyó una escala sobre el aprendizaje activo (los ítems trataron sobre las cualidades principales de los procesos de aprendizaje activo) y, por otro, presentó una serie de preguntas abiertas para registrar las experiencias y las opiniones de los participantes sobre el aprendizaje activo en la formación del profesorado. Estas preguntas fueron: 1) Describe entre una y tres situaciones de aprendizaje (en tus estudios universitarios) en las que tú experimentaste ser un aprendiz activo, 2) ¿cuáles son los obstáculos más destacados para el aprendizaje activo en la formación del profesorado?, y 3) ¿cómo la formación podría ofrecer a los profesores la preparación necesaria para enseñar a los alumnos SRL?

En lo que a las entrevistas se refiere, éstas suscitaron una discusión abierta y algunas de las preguntas que se formularon fueron las siguientes:

Para los profesores:

-¿Cómo intentas en tu enseñanza hacer que los alumnos sean aprendices activos?, ¿qué métodos utilizas?

-Describe qué es el aprendizaje activo (en general y con tus propios alumnos), ¿qué demanda al profesor y a los alumnos?, ¿cómo es el aprendizaje de tus alumnos en relación a lo que estás describiendo?

-¿Cuál son, en tu opinión, los obstáculos más importantes para promover el aprendizaje activo y auto-regulado en las aulas?

-¿Piensas que la formación que recibiste en la universidad te preparó lo suficientemente como para enseñar de acuerdo a los métodos asociados con el aprendizaje activo?, ¿por qué?

Para los alumnos:

-¿Cómo describirías o definirías qué es el aprendizaje activo?

-¿Con cuánta frecuencia has tenido el tipo de experiencias que describes?

-¿Cómo piensas que los alumnos pueden ser aprendices activos?, ¿qué tipo de métodos se requieren?

-¿Cuál son, en tu opinión, los obstáculos más importantes para el aprendizaje activo y auto-regulado en los colegios?

El tipo de resultados que este estudio aporta son, por una parte, datos empíricos procedentes de la escala del cuestionario (concretamente las diferencias, presentadas en medias, entre las respuestas de los ST y los formadores de profesores) y, por otra,

narraciones (organizadas y presentadas por categorías) sobre lo que los distintos ST, los formadores, los profesores y los alumnos describieron y contaron en las preguntas abiertas del cuestionario y en las entrevistas.

Como resultado principal cabe destacar que en ambas instituciones (centros de formación del profesorado y colegios) se identificaron indicadores de aprendizaje activo en las aulas pero, por otro lado, se añade que solo unos pocos profesores son los que utilizan los métodos instruccionales de este aprendizaje y, además, principalmente a través del planteamiento de tareas cerradas. En este sentido, en el estudio se encontró que la experiencia-actividad de aprendizaje activo más común (aquella que fue señalada más veces tanto por los ST como por los formadores) fue la relacionada con el trabajo intensivo de los ST con sus tareas. Sin embargo, las experiencias más escasas fueron: el uso de las redes electrónicas para buscar información para las tareas planteadas, la documentación fuera del campus, y la planificación y realización de proyectos amplios. Y es que, se puntualiza, las prácticas de aprendizaje activo menos señaladas fueron las que correspondían con las cualidades típicas de los contextos-tareas abiertas de aprendizaje (aquellas que exigen la propia iniciativa, planificación, experimentación, elaboración y auto-evaluación de los alumnos).

Por otra parte, cabe añadir que se detectaron discrepancias entre las respuestas de los ST y las de los formadores, ya que se encontraron diferencias significativas en casi todos los ítems. Concretamente los formadores consideraron las condiciones de aprendizaje más positivamente que los ST.

2.1.16. Estudio 16:

Conviene aclarar que este último trabajo revisado no presenta un estudio científico como tal, pero lo consideramos oportuno incluir por su afinidad con la temática de nuestra investigación: SRL y desarrollo profesional.

Concretamente, en el artículo de este trabajo se describe y justifica de manera detallada un programa de formación dirigido a ST sobre SRL y planteado desde una doble perspectiva: desde la perspectiva del ST como aprendiz (por tanto, con el objetivo de promover su propio aprendizaje auto-regulado) y desde la perspectiva del ST como profesor (consecuentemente, con el objetivo de incidir en la instrucción de SRL). El programa tuvo una duración de 18 meses y presentó las siguientes condiciones-actividades:

-*Tres trimestres de cursos intensivos* (por las tardes) sobre: pedagogía general y específica de cada dominio, psicología educativa, y tecnología educativa. En el artículo, en relación a estos cursos (los dos primeros), se especifica:

El curso de psicología educativa tuvo una duración de 13 semanas y supuso un contexto adecuado para promover en los ST una comprensión conceptual sobre las estrategias de SRL. Éste incluyó dos sesiones centradas en la teoría de la motivación y la volición, y en las aplicaciones instruccionales de SRL en el aula. En estas sesiones los ST leyeron y discutieron literatura seleccionada y también analizaron casos concretos de enseñanza.

Por otra parte, en el curso sobre pedagogía específica del lenguaje, los ST tuvieron que diseñar una unidad instruccional sobre literatura pero incidiendo, a la vez, en la lecto-escritura. Cabe señalar que tres ST eligieron diseñar una unidad que incluía, además, instrucción de SRL.

Esta actividad de diseño proporcionó a los ST oportunidades para ejercitar su SRL.

-“*Internship*”: A lo largo del programa (y de los cursos), la mayoría de los ST hicieron prácticas en colegios como suplentes a tiempo completo (papel principalmente de observador). En relación a esta actividad, los ST (en sus diarios) tuvieron que escribir semanalmente sobre sus reflexiones acerca de las prácticas observadas y sobre cuáles de éstas ellos consideraban que podrían usar en sus propias clases cuando les tocara.

-“*Student teaching field experience*”: Tras la finalización de los cursos, los ST tuvieron un periodo de intervención de 13 semanas (tres meses aproximadamente) bajo la guía de un profesor de aula (cooperador) y un supervisor de la universidad. Durante esta experiencia los ST desarrollaron e implementaron sesiones didácticas que fueron revisadas por estos profesores-cooperadores y supervisores. Además, después de cada intervención, a los ST también se les pidió que escribieran anotaciones en los diarios reflexivos sobre sus análisis de las sesiones para, más tarde, discutir sobre ello con los supervisores (quienes, a su vez, observaron a los ST al menos cuatro veces durante este periodo).

Al final, los ST redactaron una memoria reflexiva sobre su experiencia en la que incluyeron los análisis de sus aprendizajes y estilos de enseñanza, así como descripciones de cómo alcanzaron las metas.

Por otra parte, durante la experiencia, los ST también llevaron a cabo un portfolio como documentación de su trabajo. A través del mismo se pretendió incidir en

su aprendizaje auto-regulado, exigiendo planificación, acción, y reflexión sobre la acción.

Finalmente cabe añadir que el artículo también aporta un ejemplo exitoso de implementación. Concretamente se describe la clase de un ST cuando éste tuvo la oportunidad (en su practicum) de implementar una sesión de la unidad didáctica que él mismo había diseñado para la promoción de SRL a través de la enseñanza de la literatura. Se hace hincapié tanto en la perspectiva de aprendiz (lo que el ST demostró ejercitar en cuanto a su propia auto-regulación) como en la perspectiva de profesor (lo que el ST hizo para promover el aprendizaje auto-regulado en los alumnos). Resumidamente se expone el caso de este ST que, tras percibir preocupación y ciertas manifestaciones de ansiedad en sus alumnos (por la próxima despedida de éstos del colegio para pasar al instituto), planteó una sesión para incidir en las destrezas auto-regulatorias. Ésta presentó las siguientes tres partes:

1) Una primera “lluvia de ideas” conjunta sobre los rasgos que caracterizan a un superviviente (optimismo, seguridad, persistencia, auto-control...). Aquí el ST utilizó la estrategia de reformular las intervenciones de los alumnos. Por ejemplo, ante el “que nunca abandona” el ST respondió con “persistente”, y ante el “observar (atender) a lo que estás haciendo” él contestó “auto-supervisión”.

2) Lectura en voz alta de la historia de una joven que se enfrenta de manera desadaptativa a situaciones escolares difíciles.

3) Trabajo en grupos y puesta en común final para discutir sobre las posibles estrategias auto-regulatorias (adaptativas) que la joven podría haber utilizado para superar las situaciones.

2.2. Análisis comparativo e interpretación:

De estos 16 estudios revisados sobre el desarrollo profesional de los profesores (la mayoría, en lo que a la enseñanza de SRL se refiere) podemos resaltar lo siguiente:

En primer lugar, como anticipamos y hemos podido comprobar, no todos ponen el foco de estudio en la relación (programa-aprendizaje profesores) que hace falta explorar y evidenciar para encontrar posibles respuestas a la problemática planteada en este trabajo (*cómo ayudar a los profesores a aprender y desarrollar la enseñanza asociada a SRL*). Como acabamos de detallar, los cuatro últimos estudios se centran únicamente en: explorar lo que hacen los profesores en sus aulas ordinarias (el tipo de enseñanza que promueven: tradicional-transmisiva, activadora, u orientada a los procesos de aprendizaje; Bolhuis y Voeten, 2001); describir prácticas instruccionales

ejemplares de la enseñanza de las Ciencias basada en proyectos (Tal y otros, 2006); investigar si y qué tipo de experiencias de aprendizaje activo se promueven en los centros de formación del profesorado y en los colegios (Niemi, 2002); y en describir las condiciones de aprendizaje de un programa de formación dirigido tanto al desarrollo de SRL en los propios “student teachers” como a la promoción de la instrucción asociada a este aprendizaje (Randi, 2004). Aún siendo estudios con aportaciones relevantes y necesarias, puesto que también necesitamos saber sobre lo que realmente se hace en las aulas (para calibrar la distancia que existe respecto a las prácticas ideales y así plantear metas de cambio factibles), y cuáles son las prácticas ejemplares que nos indican el ideal a perseguir, son estudios que resultan insuficientes para la investigación que nos ocupa.

En segundo lugar, de los 12 estudios que se centran en investigar la relación o el efecto del programa de formación proporcionado en los resultados de aprendizaje de los profesores (y algunos también en el rendimiento de los alumnos), podemos destacar que:

Por una parte, no todos los estudios miden o exploran el aprendizaje adquirido de los profesores atendiendo a sus prácticas instruccionales, que es la variable que se ha demostrado que tiene un efecto más fuerte y directo en el rendimiento de los alumnos (que otras características más distantes del profesor como sus creencias y su conocimiento, que no necesariamente se traducen en acciones; Muijs y Reynolds, 2002; en Roehrig et al., 2008) y, por tanto, la que puede resultar más significativa e interesante de registrar. De hecho, hay evidencias que demuestran la relación entre la baja calidad de implementación de las prácticas prescritas (por parte de los profesores) y los resultados de aprendizaje poco satisfactorios de los alumnos (por ejemplo, Andreassen y Braten, 2010).

Así, como hemos visto, de estos 12 estudios, los dos últimos (Perels et al., 2009; Delfino et al., 2010) se centran en aspectos cognitivos o en características distintas a las acciones instruccionales, y los 10 restantes se detienen en la variable “prácticas” para valorar el aprendizaje de los profesores. Sin embargo, de estos 10, tal y como hemos visto en la descripción de cada estudio:

- Dos de ellos se centran en esta variable en exclusiva: el de Perry y colaboradores (Perry et al., 2004; Perry et al., 2006; Perry et al., 2007), concretamente en las prácticas facilitadoras de SRL (toma de decisiones, control de la dificultad de la tarea, auto-evaluación...), y el de Duchnowski y otros (2006), en

las prácticas ideales-prescritas en lo que a estrategias de lectura, evaluación formativa, refuerzo conductual positivo y participación de las familias se refiere.

- Y los otros ocho, de manera complementaria a la medición de otras variables: Por ejemplo, el estudio de Roehrig y otros (2008) también registra las auto-reflexiones de los profesores sobre su uso de las prácticas efectivas objeto de aprendizaje (las relacionadas con aspectos motivacionales, auto-regulatorios, instruccionales y de gestión del aula); el de Badia y Monereo (2004) también mide el conocimiento (explícito-verbalizable) sobre las estrategias de aprendizaje; en el estudio de Tillema (2000, 2004) se evalúa principalmente las creencias y la capacidad reflexiva de los “student teachers”; el de Fishman y colaboradores (2003) también se centra en las valoraciones de los profesores (sobre las actividades realizadas en los “workshops” y el diseño del currículum sobre “Project-Based Science”: PBS) y en el rendimiento de los alumnos; a Kramarski y Revach (2009) también les interesa el conocimiento adquirido por los profesores (matemático y pedagógico sobre SRL); Postholm (2010) se detiene también en las percepciones de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos ante la introducción de estrategias de aprendizaje en el aula; y los estudios de Bakkenes et al. (2010) y Butler et al. (2004), como hemos visto, se caracterizan por estudiar una amplia variedad de variables de los profesores aparte de las prácticas instruccionales asociadas a SRL: conocimiento, reflexiones, intenciones, percepciones sobre los logros de los alumnos...

Por otra parte, de estos 10 estudios, los siete primeros utilizan una metodología observacional para registrar las prácticas instruccionales de los profesores y el resto emplean una metodología de encuesta (cuestionarios, auto-informes, entrevistas...). Incidimos en esta diferenciación debido a que asumimos que no es lo mismo evaluar los cambios instruccionales a través de una y otra metodología. Relacionado con la tendencia bastante común de las personas a sobreestimar nuestras habilidades (sobre todo cuando sabemos poco sobre algo que incluso en esos momentos ni contamos con unos mínimos para detectar cuándo lo estamos haciendo pobremente; Kruger y Dunning, 1999; en Roehrig et al., 2008), está el hecho de que en general los profesores tienden a sobrevalorar sus prácticas. Por esta razón consideramos que los tres estudios que solo utilizaron las valoraciones de los profesores como fuente de identificación de los efectos del programa en sus prácticas (Duchnowski et al., 2006; Bakkenes et al., 2010; Butler et al., 2004) pueden ser menos fiables e informativos que los otros siete

(Perry et al., 2004, 2006, 2007; Roehrig et al., 2008; Badia y Monereo, 2004; Tillema, 2000, 2004; Fishman et al., 2003; Kramarski y Revach, 2009; Postholm, 2010).

Ahora bien, incluso en estos siete que emplean la observación como método, encontramos diferencias debido a que, como hemos descrito, no todos llevaron a cabo el proceso de observación (y análisis posterior) con la misma sistematicidad y rigurosidad (exhaustividad), y/o sobre la misma cantidad de sesiones instruccionales. En este sentido los dos primeros estudios utilizaron una metodología más meticulosa (precisa) y una observación más prolongada en el tiempo que los otros cinco.

Por ejemplo, en los estudios de Perry y otros (Perry et al., 2004; Perry et al., 2006; Perry et al., 2007) se observó a una media de 15 profesores por estudio, a cada uno de ellos se le observó tres veces durante el periodo de prácticas de tres meses, y la observación se llevó a cabo a través de un protocolo que contenía un sistema concreto y bien definido de categorías. Por su parte, en el estudio de Roehrig y colaboradores (2008) se llevaron a cabo los estudios de caso y la observación de seis profesores, a cada uno de ellos se le observó en tres momentos diferentes del curso (al principio, en otoño y en primavera) y entre dos y cuatro veces cada vez, y también se utilizó un instrumento de observación con un sistema concreto y bien definido de categorías.

En cambio, en los estudios de Badia y Monereo (2004), Tillema (2000, 2004), Fishman y otros (2003), Kramarski y Revach (2009) y en el de Postholm (2010), la observación y el análisis de las prácticas de los profesores, o no fue tan sistemática y rigurosa, o no se llevó a cabo de manera tan procesual (en varias ocasiones a lo largo del proceso de intervención), que es como se obtiene una información más completa y real.

Por ejemplo, en el primero (Badia y Monereo, 2004), no se especifica el número de veces o sesiones que se observó y analizó de cada profesor y, respecto al procedimiento de análisis, aunque si se dejan claros los criterios de evaluación en los que se basaron para analizar las prácticas, lo que no se clarifica de la misma manera son los indicadores que se utilizaron para valorar esos criterios.

En el segundo (Tillema, 2000, 2004) cabe resaltar que se utilizó un instrumento de observación y registro bien estructurado y detallado, pero la observación únicamente se llevó a cabo en dos momentos puntuales: una vez en todo el periodo de intervención de tres meses y otra, durante el periodo de seguimiento de tres meses también.

En el tercero (Fishman y otros, 2003) no se especifica ni el número de profesores observados ni el número de veces que se observó a cada uno durante los dos meses y

medio que duró el programa, y tampoco se hace mención a ningún sistema de categorías de observación y análisis posterior.

En el cuarto (Kramarski y Revach, 2009), solo se observó a dos profesores (uno de cada condición), únicamente una vez a cada uno de ellos en el mes que duró el programa, y la observación no se llevó a cabo a través de ningún instrumento específico de registro.

Y en el quinto (Postholm, 2010), la observación de los 12 profesores del estudio tampoco se llevó a cabo con ningún sistema de categorías (el investigador se ciñó a coger notas sin ningún tipo de selección y descripción previa de las conductas a observar) y, además, las sesiones observadas no fueron grabadas.

De este modo, esto nos hace pensar que esto pudo influir, por una parte, en el tipo de resultados presentados (los cuatro primeros (Perry et al., 2004, 2006, 2007; Roehrig et al., 2008; Badía y Monereo, 2004; Tillema, 2000, 2004) aportan datos empíricos concretos pero los otros tres (Fishman et al., 2003; Kramarski y Revach, 2009; Postholm, 2010), solo narraciones y descripciones de las prácticas observadas) y, por otra, en los propios resultados-hallazgos encontrados. En este sentido cabe señalar que de los 12 estudios focalizados en el estudio de la relación entre el programa de formación y el aprendizaje de los profesores, los estudios de Perry y colaboradores (concretamente, Perry et al., 2004) y el de Roehrig y otros (2008) son los que registraron los resultados de aprendizaje (de los profesores) más modestos y, además, a pesar de que los programas de sus estudios fueron de los más duraderos (1 año) y de los que mejor dotados estaban en cuanto a las condiciones de aprendizaje ofrecidas.

Así, tras lo expuesto en estas líneas, encontramos una posible explicación a esta diferenciación de resultados. Los estudios que registraron los resultados de aprendizaje de los profesores más modestos son los que: a) evaluaron la variable “prácticas instruccionales”, b) a través de una observación sistemática, rigurosa y en varios momentos de la intervención, y c) finalmente aportaron datos empíricos. Por otra parte, aquellos que obtuvieron los resultados más satisfactorios son los que coincide que:

- O bien no evaluaron la variable “prácticas” sino otras características de los profesores (creencias, conocimiento...), y a través de la metodología de encuestas;

- evaluaron la variable “prácticas” pero no a través de la observación;

- o bien evaluaron la variable “prácticas” y con una metodología observacional, pero con poca sistematicidad y rigurosidad (no sistema de categorías-indicadores específico, pocos profesores y prácticas analizadas) y/o únicamente de manera puntual.

Además, varios de estos estudios no presentaron datos empíricos, únicamente descripciones y narraciones de lo que hicieron los profesores.

En definitiva, tal y como queda representado en la tabla 2, de los 16 estudios revisados, solo dos (el de Perry et al., 2004, 2006, 2007, 2008 y el de Roehrig et al., 2008) cumplieron con todos los criterios que, según lo argumentado en estas líneas, hacen que un estudio centrado en la problemática que nos ocupa sea lo más revelador y fiable posible. Insistimos, estos dos estudios investigaron de manera rigurosa (a través de una observación sistemática y en varios momentos de la intervención) los efectos o la relación de la experiencia formativa proporcionada con los resultados de aprendizaje (las prácticas instruccionales) de los profesores, y finalmente aportaron datos empíricos al respecto. Por consiguiente, para nuestra investigación y los estudios que presentaremos a continuación principalmente nos detuvimos y apoyamos en las aportaciones de estos dos estudios:

1) Perry y colaboradores encontraron una correlación de .57 ($p < .05$) entre la evidencia empírica sobre las prácticas promotoras de SRL observadas en los “Student Teachers” (ST) (Perry et al., 2004; Perry et al., 2006) y la evidencia empírica sobre el contenido asociado a SRL registrado en las discusiones post-observación de “mentoring” de su programa (Perry et al., 2008). Con estos datos sugieren que la cantidad de contenido sobre SRL registrado en estas discusiones estuvo asociado con la cantidad (exitosa) de prácticas relacionadas con SRL observadas en las clases de los “ST”. Es más, estos investigadores también encontraron una pequeña pero significativa relación predictiva estadística entre las prácticas de los “ST” y el estilo de “mentoring” (más o menos explícito) de los tutores en estas discusiones post-observación. De este modo, los “ST” que recibieron un andamiaje más explícito (es decir, más referencias explícitas a SRL y más enlaces explícitos entre sus prácticas observadas y las prácticas “modelo” facilitadoras de SRL) obtuvieron, en general, unas puntuaciones más altas sobre su instrucción de SRL que aquellos que recibieron un andamiaje más implícito.

2) Por su parte Roehrig y colaboradores (2008), si recordamos, entre las posibles razones que exponen sobre la mayor efectividad que manifestaron la mitad de sus profesores estudiados, señalan, por un lado, la comunicación que mantuvieron los profesores con sus mentores y, por otro, la conciencia meta-cognitiva de los profesores. En relación a lo primero argumentan que no solo pudo influir la cantidad de discusiones que los profesores mantuvieron con sus mentores (en este sentido, los profesores más efectivos tuvieron más encuentros con sus mentores), sino también el contenido de las mismas. Al respecto, los profesores más efectivos tuvieron más conversaciones sobre

	FOCO ESTUDIO	CONDICIONES FORMACIÓN	VARIABLE (evaluada o explorada)	METODOLOGÍA	TIPO RESULTADOS	RESULTADOS (Apdzj. Prof.)
1) Perry, Phillips & Dowler (2004); Perry, Phillips & Hutchinson (2006); Perry, Hutchinson & Thauberger (2007, 2008) ¹⁾	RELACIÓN ENTRE PROGRAMA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE PROFESORES	Enseñanza modelada, análisis prácticas mentores, co-diseño sesiones, instrucción, intervención con observación, reflexión prácticas. 1 año	Prácticas	Observación (sistemática, rigurosa, no puntual)	Datos empíricos	Modestos (2004) Exitosos (2006)
2) Roehrig, Bohn, Turner & Pressley (2008) ²⁾		Instrucción, modelado, intervención con observación, auto-evaluación prácticas, reflexión. 1 año	Prácticas, reflexiones	Observación (sistemática, rigurosa, no puntual)	Datos empíricos	Modestos
3) Badia & Monereo (2004) ¹⁾		Instrucción directa. 15 horas	Conocimiento, prácticas	Cuestionario, observación	Datos empíricos	Exitosos (prácticas) Bajos (conocimiento)
4) Tillema (2000, 2004) ¹⁾		Instrucción-reflexión, intervención. 1 año	Creencias, razonamiento reflexivo, prácticas	Cuestionario, test, observación	Datos empíricos	Exitosos (nivel reflexión)
5) Fishman, Marx, Best & Tal (2003) ³⁾		Instrucción, enseñanza modelada. 2 ½ meses	Rendimiento (alumnos), prácticas , opiniones (profesores)	Test, observación , cuestionarios	Datos empíricos (rendimiento alumnos) y narraciones-descripciones (prácticas)	Exitosos
6) Kramarski & Revach (2009) ⁴⁾		Instrucción, realización tareas, análisis casos, intervención, reflexión prácticas. 1 mes	Conocimiento, prácticas	Pruebas (pre-/post-), observación	Datos empíricos (conocimiento) y descripciones (prácticas)	Exitosos
7) Postholm (2010) ¹⁾		Instrucción, y observación-reflexión prácticas entre los propios profesores. 1 ½ año	Prácticas , percepciones logros alumnos	Observación , entrevistas	Narraciones-descripciones	Exitosos
8) Duchnowski, Kutash, Sheffield & Vaughn (2006); Kutash, Duchnowski & Lynn (2009) ²⁾		Instrucción, co-elaboración de manuales instruccionales. 16 meses	Prácticas	Cuestionarios (escalas de fidelidad)	Datos empíricos	Exitosos
9) Bakkenes, Vermunt & Wubbels (2010) ¹⁾		3 condiciones: 1) aprendizaje informal, 2) "coaching" entre iguales y recíproco, 3) grupos colaborativos. 1 año	Conocimiento, creencias, emociones, intenciones, prácticas , actividades aprendizaje	Auto-informes	Datos empíricos	Exitosos (conocimiento, creencias) Bajos (prácticas)
10) Butler, Novak, Jarvis & Beckingham (2004) ¹⁾		Instrucción, co-planificación, co-enseñanza, co-evaluación, auto-reflexión, reflexión conjunta. 1 año	Reflexiones, conocimiento, prácticas , percepciones logros alumnos	Entrevistas	Narraciones-descripciones	Exitosos
11) Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder (2009) ¹⁾		Instrucción, intervención, auto-reflexión. 5 semanas	Conocimiento, competencia (profesores), rendimiento (alumnos)	Cuestionarios, entrevistas	Datos empíricos	Exitosos
12) Delfino, Dettori & Persico (2010) ¹⁾		Realización tareas online. 3 meses	Competencia auto-regulatoria	Análisis interacción online	Datos empíricos	Exitosos
13) Bolhuis & Voeten (2001) ¹⁾	NO RELACIÓN, SOLO ESTUDIO-DESCRIPCIÓN DE: →		Prácticas (tipos de enseñanza)	Observación	Datos empíricos	
14) Tal, Krajcik & Blumenfeld (2006) ³⁾			Prácticas ejemplares	Observación	Narraciones-descripciones	
15) Niemi (2002) ¹⁾			Experiencias aprendizaje activo	Cuestionarios, entrevistas	Datos empíricos	
16) Randi (2004) ¹⁾			Condiciones aprendizaje		Narraciones-descripciones	

Tabla 2: Resumen interpretativo de los 16 estudios revisados atendiendo a las categorías empleadas para su análisis

¹⁾ Enseñanza SRL; ²⁾ Prácticas instruccionales basadas en evidencias; ³⁾ Enseñanza de las Ciencias basada en proyectos; ⁴⁾ Matemáticas y SRL

las prácticas ejemplares objeto de aprendizaje (estrategias instruccionales y de gestión de aula) que los profesores menos efectivos y, además, fue luego en estas prácticas en concreto donde manifestaron mejores resultados de desempeño.

Y en relación a lo segundo (la conciencia meta-cognitiva de los profesores), estos investigadores, a través de la comparación de los datos de las encuestas de auto-valoración que entregaron a los profesores (para recoger sus valoraciones sobre su uso de las prácticas que estaban siendo aprendidas) con sus propias valoraciones procedentes de sus observaciones de las prácticas de los profesores, lo que encontraron fue que las auto-reflexiones de los profesores más efectivos sobre sus éxitos y dificultades (relacionadas con el uso de las prácticas siendo aprendidas) fueron más precisas que las de los menos efectivos. Estos últimos fueron menos realistas y tendieron a creer que lo estaban haciendo mejor de lo que realmente lo estaban haciendo. De este modo lo que estos investigadores sugieren es que la precisión de las auto-valoraciones de los profesores sobre su uso de las prácticas deseadas (y, por tanto, sobre las dificultades a las que se enfrentan y los tipos de mejoras que necesitan hacer) pudo jugar un papel en la efectividad y el desarrollo de las prácticas de los profesores.

Y aún siendo conscientes de que con sus datos no pueden determinar una relación direccional entre las diferencias de conciencia meta-cognitiva de los profesores y el desarrollo profesional manifestado por éstos, lo cierto es que también asumen que identificaron una relación y, además, argumentan que probablemente los profesores que tuvieron discusiones más “substantive” con sus mentores son los que mejor pudieron valorar sus habilidades (y, consecuentemente, los que mostraron una mejor implementación de las prácticas ejemplares). En este punto de la argumentación también aluden al estudio de Harrison y colaboradores (2005) en relación al papel que ejerce el “mentoring” para ayudar a los profesores a desarrollar su capacidad de reflexión crítica.

Finalmente concluyen diciendo que los resultados de su estudio sugieren que los profesores se benefician de las condiciones de “mentoring” cuando tienen suficientes destrezas meta-cognitivas (para procesar, interpretar y usar la información proporcionada) y, más importante aún, que estas destrezas de auto-reflexión de los profesores interactúan con las destrezas de los mentores.

Así, a pesar de la prudencia con la que tenemos que interpretar los datos de estas dos investigaciones, debido a que no nos revelan una relación causal, consideramos que arrojan nuevas luces a la cuestión que nos ocupa (*cómo ayudar a los profesores a*

aprender y desarrollar la enseñanza asociada a SRL). Ahora bien, como los propios investigadores de estos estudios señalan, más investigación es necesaria en este campo, concretamente acerca de las siguientes cuestiones:

-¿Cuánto y qué tipos de andamiaje los “student teachers” necesitan para desarrollar las prácticas promotoras de SRL?, específicamente, ¿cómo de explícito el discurso sobre SRL y su instrucción tiene que ser para que tenga un impacto positivo en la enseñanza y, a la larga, en el aprendizaje de los alumnos? (Perry et al., 2008)

-¿Cómo tiene que ser la interacción entre mentores y “student teachers” para que se den óptimas oportunidades para el desarrollo de estos últimos, es decir, para que éstos realmente se beneficien de la ayuda ofrecida? (Roehrig et al., 2008)

Y ahí es donde se sitúan los estudios que presentamos a continuación.

2.3. Estudio precedente (Sánchez et al., 2009):

2.3.1. Introducción: presentación, objetivos

El estudio que precede a los propios de este trabajo supuso un paso previo exploratorio para la posterior investigación que nos propusimos.

Antes de nada cabe aclarar que los estudios que hemos realizado y que presentamos a continuación nacen de la siguiente presunción: si los formadores y/o mentores son conocedores, no solo de la innovación sobre SRL y de las prácticas instruccionales (ideales) derivadas de la misma, sino también de lo que los profesores hacen en sus intentos por promover este aprendizaje en los alumnos (hasta dónde llegan y qué dificultades de aprendizaje encuentran en su proceso de formación), podrán ofrecerles una ayuda más específica (focalizada hacia esas dificultades detectadas) y, por tanto, más efectiva para su rendimiento instruccional y, a la larga, para el aprendizaje de los alumnos. Desde una perspectiva reflexiva (la defendida para nuestros estudios) se asume que teniendo conocimiento de lo que hacen los profesores y de las dificultades con las que se encuentran en sus labores instruccionales, se les puede ayudar a tomar conciencia de estas (sus) acciones y limitaciones (así como de la distancia de las mismas respecto a las nuevas prácticas que se persiguen) antes de pasar a proponerles y/o pautarles los cambios o las nuevas pautas de actuación, y es así como se pueden ver inmersos en procesos de aprendizaje significativos. (Al igual que se plantea con los alumnos. Sánchez, García-Rodicio y Acuña, 2008).

Ahora bien, ¿qué es lo que hacen los profesores?, ¿qué nivel de logro alcanzan?, ¿y qué dificultades manifiestan en el proceso de formación? Este estudio precedente se

llevó a cabo con el fin de dar respuesta a estas preguntas. Concretamente, el objetivo fue registrar las prácticas y dificultades instruccionales manifestadas por un grupo de profesores a la hora de incidir con sus alumnos en la fase auto-regulatoria de planificación, específicamente, en el proceso de establecimiento de metas. Para ello se llevó a cabo un estudio de intervención.

El objetivo planteado fue de índole exploratorio-descriptivo y lo que se estudió fue el comportamiento instruccional de los participantes (su aprendizaje) durante un programa de formación concreto. La temática de éste fue la intervención en dificultades de lecto-escritura desde el enfoque instruccional de SRL.

Veamos con más detalles las características del estudio.

2.3.2. Método:

- Participantes:

El tipo de muestra que se utilizó para el estudio fue un grupo de “student teachers” (ST). Concretamente fueron alumnos del último curso de la carrera de psicología y alumnos de la carrera de logopedia. Participaron alrededor de 20 estudiantes en el programa de formación pero el estudio se centró en la mitad (10).

Los alumnos de psicología participaron voluntariamente, ya que la experiencia no entraba dentro de su plan de estudios y ésta fue ofrecida al margen de la carrera como una oportunidad para tener una experiencia real de intervención con alumnos con dificultades de lecto-escritura. Por su parte, la participación de los alumnos de logopedia fue obligada ya que para ellos sí que la experiencia de formación formó parte de su plan de estudios.

- Condiciones de aprendizaje:

El programa de formación tuvo una duración de seis meses y presentó las siguientes tres partes:

1) Instrucción:

Primeramente (por los meses de octubre y noviembre (año 2003)) se llevó a cabo un seminario de formación inicial de 15, 20 horas aproximadamente e impartido por dos investigadores del equipo que, a su vez, eran profesores de las carreras de los ST (uno de la carrera de Psicología y otro de la carrera de Logopedia). El investigador y a su vez profesor de la carrera de Psicología impartió el curso para los alumnos de Psicología, y el investigador y a su vez profesor de la carrera de Logopedia impartió el mismo curso

para los alumnos de Logopedia. Por tanto, se trató del mismo seminario formativo pero impartido en dos grupos diferentes.

¿Cuál fue el propósito y contenido del curso?

Éste se centró en repasar las bases teóricas del modelo de intervención que más tarde se utilizaría en el periodo de intervención pero, sobre todo, incidió en éste. Como vimos en el último apartado del capítulo 1, este modelo va dirigido al tratamiento específico de las dificultades en lecto-escritura desde el enfoque cognitivo (procesamiento estratégico y meta-cognitivo del alumno).

Así, en el curso se trataron cuestiones tales como: los procesos cognitivos implicados en las tareas de leer y escribir, el proceso de adquisición de estas tareas, las dificultades que surgen y en qué procesos, así como todo lo vinculado con la teoría de la auto-regulación. Pero, como decimos (y debido a que la mayoría de estos temas los ST ya los habían visto en los trimestres o cursos pasados), donde realmente se hizo hincapié fue en el modelo de intervención propiamente dicho, en sus dos vertientes: la específica (habilidades de lectura y escritura) y la relacionada con la capacidad de auto-regulación. (Recordar figura 1, pág. x). Especialmente se incidió en las técnicas y los procedimientos específicos de evaluación e intervención en lecto-escritura, así como en los protocolos concretos de actuación para promover el aprendizaje auto-regulado. Éstos últimos (tal y como se detalló en el apartado de “aplicación” del punto 1.4.) planteados desde el modelo cíclico de auto-regulación de Zimmerman y, por tanto, atendiendo a las tres fases auto-regulatorias (planificación, ejecución y evaluación) y a los procesos implicados en cada una de ellas.

Respecto a la metodología utilizada en este seminario, como el objetivo fue promover en los ST una comprensión profunda del modelo (tanto de su teoría como de sus procedimientos), se llevaron a cabo diversas actividades: sesiones teóricas, lecturas profundas y analíticas de artículos, análisis de casos, role-playing, y el co-diseño (cada ST con su tutor-mentor asignado) de la primera sesión de intervención.

2) Intervención:

El periodo de intervención tuvo una duración de cinco meses (de enero a mayo). A cada ST se le asignó un alumno con dificultades de lecto-escritura y durante ese periodo (dos veces por semana y en sesiones de 30 ó 45 minutos; un total de 30 sesiones aproximadamente) intervino con él de manera individual y siguiendo el modelo de intervención del seminario.

La primera sesión de intervención que cada ST llevó a cabo fue la co-diseñada con su tutor, y todas las sesiones (con el propósito de incidir en la auto-regulación del alumno) presentaron la misma estructura de las tres fases auto-regulatorias: inicialmente un episodio de planificación, después el episodio central de ejecución o desarrollo monitorizado de las tareas, y finalmente el episodio de evaluación.

En relación a la dimensión específica, cada ST, en función de la problemática del alumno (diagnosticada inicialmente a través de las pruebas estandarizadas de evaluación oportunas), trabajó uno u otro dominio (lectura o escritura) y a través del procedimiento de intervención específico correspondiente.

3) Reflexión sobre la práctica:

A lo largo del periodo de intervención y de manera intercalada (cada dos semanas más o menos), los ST tuvieron sesiones individuales de tutoría o supervisión de su práctica con su tutor (mentor) asignado (es decir, sesiones de “mentoring”). Para los ST de la carrera de Psicología su tutor fue el investigador (y formador del seminario) que a la vez era el profesor de su carrera, y para los ST de la carrera de Logopedia su tutor fue el investigador (y el formador del seminario) que era a su vez el profesor de su carrera.

Todos los ST tuvieron, al menos, cuatro de estas sesiones.

Principalmente fueron sesiones de resolución conjunta de los problemas surgidos en la intervención y, en general, de reflexión conjunta sobre las prácticas realizadas. Con estas sesiones se pretendía ayudar a los ST a tomar conciencia de sus acciones y dificultades encontradas y, en un segundo lugar, ayudarles a concretar las pautas de actuación para las siguientes intervenciones con el alumno.

- *Procedimientos de recolección y análisis de los datos:*

Metodología observacional:

Todas las sesiones de los 10 ST (tanto las de intervención como las de tutoría) fueron grabadas en audio. A cada ST se le repartió una grabadora y él mismo fue quien grabó las sesiones. Llevaba la grabadora a las sesiones, la colocaba encima de la mesa y la conectaba al principio de cada sesión.

Este estudio se centró únicamente en las sesiones de intervención (ST-alumno). Concretamente de cada ST, para la transcripción y el posterior análisis, se cogieron entre cuatro y nueve sesiones de diferentes momentos del periodo de intervención (del inicio, la mitad, y del final). Aunque cada ST grabó todas sus sesiones, en el proceso de

recopilación de los datos (de todas las grabaciones) hubo algunos problemas y es por eso por lo que finalmente no se pudo contar con todas las sesiones de todos los ST. De ahí que de algunos solo se pudiera recopilar cuatro o cinco sesiones.

Respecto al procedimiento de análisis empleado, se utilizó el sistema de análisis de la práctica educativa diseñado por algunos de los investigadores del estudio (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano, 2008). El primer paso de este sistema consiste en descomponer la sesión práctica en sus episodios integrantes. En el caso de las sesiones de intervención de este estudio, los episodios fueron fácilmente identificados por coincidir con las fases auto-regulatorias trabajadas (planificación, desarrollo o ejecución monitorizada de tareas, y evaluación). Y el segundo paso supone descender a la unidad de análisis inferior y básica del sistema, los ciclos de interacción, para desde ahí analizar tres dimensiones educativas: el *qué* (contenido público que se elabora), el *cómo* (mediante qué estructuras de participación), y el *quién* (el nivel de participación de los diferentes integrantes).

Cabe aclarar que para este estudio, aunque las sesiones transcritas fueron leídas con detenimiento desde el principio hasta el final, solo los episodios de planificación fueron analizados en profundidad y dentro de éstos, solo se estudió la dimensión *qué*, es decir, el contenido elaborado (explicitado) en los diferentes ciclos o, en otras palabras, lo que se promovió en ellos. Concretamente interesó registrar en qué medida los ST promovieron los procesos auto-regulatorios implicados en la fase de planificación, especialmente, el proceso de establecimientos de metas. Como explicaremos a continuación, la promoción de este proceso se analizó tomando como referencia el modelo teórico e ideal del proceso de establecimiento de metas (extraído de la teoría revisada sobre auto-regulación: Zimmerman, 1998, 2000; Schunk y Ertmer, 2000; Schunk, 2003), y a través del sistema de categorías elaborado a partir del mismo modelo y de investigaciones previas.

Categorización:

La figura 2 representa el modelo teórico del proceso de establecimiento de metas que se utilizó en el estudio como referencia. Este modelo se deriva de la teoría revisada sobre auto-regulación, concretamente del modelo cíclico de las tres fases defendido por Zimmerman y, dentro del mismo, de la parte relacionada con la fase de planificación y el papel que ejerce el proceso de establecimiento de metas en la misma. En esta primera fase principalmente se dan estos tres movimientos que aparecen en el gráfico: la revisión del estado actual, la comparación con los standards, y la formulación de la nueva meta.

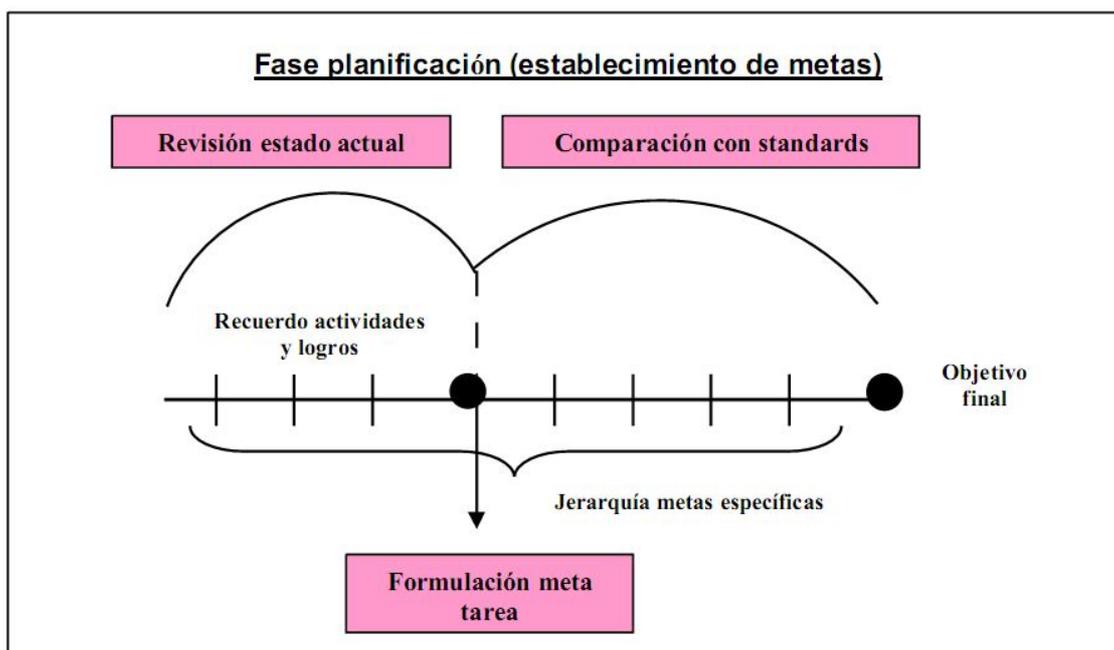


Figura 2: Esquema representativo del proceso de establecimiento de metas “ideal”

En primer lugar, el aprendiz echa una mirada hacia atrás para recordar qué ha logrado y cómo (a través de qué actividades, estrategias, ayudas...) hasta el momento. Acto seguido mira hacia delante para: 1º recordar el objetivo final que se ha planteado alcanzar a medio-largo plazo, y 2º establecer la siguiente meta específica (dentro de esa jerarquía de sub-metas que conducen al objetivo o meta final). Y finalmente, tras esa revisión de la situación actual y ese recordatorio de los standards a alcanzar (el distante y los próximos), lo que lleva a cabo es la formulación de la meta inmediata para la tarea que se dispone a ejecutar en el momento y así dar los nuevos pasos.

A partir de este modelo, y de observaciones y análisis de interacciones entre profesor-alumnos de previas investigaciones del propio equipo, se identificaron los recursos instruccionales (“moves”) asociados a cada uno de los tres movimientos mencionados (y, a su vez, los más comunes utilizados por los profesores). De esta manera, así surgió el sistema de categorías concreto para el análisis de las sesiones de intervención (ver tabla 3). Se elaboró una plantilla (anexo 3) y a través de ella es como se registraron los recursos más y menos utilizados por ST y, por tanto, el grado en el que el proceso de establecimiento de metas (por medio de sus tres componentes) fue promovido por éstos. Consecuentemente, se identificaron los recursos que resultaron ser más accesibles para los ST así como los más complicados para ellos.

COMPONENTES O SUBPROCESOS	RECURSOS INSTRUCCIONALES (“MOVES”)
Revisión del estado actual del alumno	-Recuerdo de actividades anteriores: consiste en retomar lo realizado los días anteriores (qué tarea se hizo, qué ejercicios...) Ejemplo: “El otro día estuvimos leyendo las listas de sílabas. Primero la lista de sílabas que tenían “r” y luego la lista de sílabas que tenían “l”. Después leímos las tarjetas de sílabas en las que había tanto de “r” como de “l”...”
	-Recuerdo de logros obtenidos: se trata de recordar cómo se realizó la tarea el día anterior (qué resultados se obtuvieron, qué se consiguió, éxitos, fallos...) Ejemplo: “El otro día lo hiciste muy bien, ¿te acuerdas?, porque de la lista de frases que preparé (24 en total), conseguiste el reto que nos propusimos, ¿verdad?. Se trataba de hacer 19 bien y conseguiste leer 19 frases respetando las palabras que aparecían en ellas, sin inventarte ninguna”
	-Recogida y/o muestra de evidencias: retomar las pruebas de evaluación de los primeros días para ver qué tipos de errores se cometen, con qué frecuencia, y cuáles merecen un tratamiento.
Comparación con los standards	-Definición o recuerdo del problema: viene a ser la formulación conjunta del problema que presenta el alumno en función de las evidencias observadas. Por tanto, el motivo por el que se va a trabajar colaborativamente. Ejemplo: “Entonces de los fallos que hemos visto, nos damos cuenta que el problema está en que cambiamos la “n” por la “m”, ¿verdad?. ¿Qué te parece si empezamos a trabajar por ahí?”
	-Objetivo general de intervención: se trata de explicitar la meta general que va a estar detrás de toda la intervención. El motivo principal por el que se va a trabajar durante el tiempo establecido. Ejemplos: “para mejorar la lectura”, “para no cometer fallos en escritura”, “para conseguir que nos guste la lectura y para aprender”. Es decir, el fin último que se pretende conseguir.
	-Formulación de la meta específica: consiste en concretar, operativizar el objetivo de intervención de cara a la sesión que se va a llevar a cabo ese día y para las sesiones sucesivas que hagan falta. Viene a ser la meta cercana y alcanzable para poder trabajar de forma progresiva y desde el punto inicial que se necesite. Ejemplo: “Vamos a ver si conseguimos leer bien aquellas palabras que contienen “l” y “r” en sílabas trabadas (gir, bru, blu, gri, bro, gla...)”.
Meta de la tarea	-Formulación de la meta de la tarea: el objetivo concreto e inmediato que se quiere alcanzar con el ejercicio del día (el reto, incentivo de la tarea del día). Normalmente expresado en términos numéricos o explicitando el nuevo desafío con la eliminación de alguna ayuda del procedimiento que se está utilizando. Ejemplos: “no cometer más de 5 fallos”; “escribir 3 palabras bien de las 6 que se van a escribir”; “leer 2 párrafos seguidos sin interrupciones”; “conseguir leer despacio (exagerando y alargando los fonemas de las sílabas trabadas) y bien (sin vacilar, repetir, confundir) al menos 5 palabras de las 10 que aparecen en la lista”.
Tarea: Explicación de la actividad o ejercicio que se va a realizar (en qué consiste, pasos a seguir, qué estrategias o procedimiento se va a utilizar, con qué ayudas...)	

Tabla 3: Sistema de categorías para el análisis de las sesiones de intervención ST-alumno

Un ejemplo de cómo se procedió a la hora de analizar los fragmentos de la interacción propios de los episodios de planificación se muestra a continuación:

INTERACCIÓN	RECURSO	COMPONENTE
<p>Instructora: A ver, vamos a recordar dónde lo dejamos, que hace mucho que no nos vemos</p> <p>Alumna: Pues a ver, yo el último día que nos vimos, estuvimos leyendo frases de dos líneas, casi de tres, algunas... eeehhh... No me acuerdo más</p> <p>Instructora: Muy bien, hicimos eso.</p>	Recuerdo actividades	Revisión del estado actual del alumno
<p>Y a ver, estamos leyendo párrafos para... ¿Cuál es nuestro objetivo?</p> <p>Alumna: Para no seguir repitiendo las palabras</p> <p>Instructora: Para no repetir ¿no?</p>	Meta específica	Comparación con los estándares
<p>Y por ahora lo vamos consiguiendo ¿Si o no?</p> <p>Alumna: Si</p> <p>Instructora: Si ¿no?</p>	Recuerdo logros	Revisión del estado actual del alumno
<p>Y dijimos que íbamos a pasar a...</p> <p>Alumna: Tres líneas</p> <p>Instructora: A tres líneas, porque ya las de dos las leíamos bien</p> <p>Alumna: Si</p> <p>Instructora: Vale. Hoy he traído frases de tres, pero vamos a hacer una cosa, a ver si te parece bien ¿vale?</p>	Meta tarea	Formulación de la meta de la tarea
<p>Te explico, mira. (Le está enseñando unas hojas), cuando hemos leído otras veces,</p> <p>Alumna: (asiente)</p> <p>Instructora: siempre hemos cometido algún fallo ¿no?</p> <p>Alumna: Si</p> <p>Instructora: Está bien, no pasa nada, porque eran muchas frases y hemos cometido poquitos errores. Bueno, cada vez han sido menos (está pasando hojas), hasta el último día, que sólo hemos cometido un error ¿no? Te acuerdas</p> <p>Alumna: Si</p> <p>Instructora: Éste (se lo señala).</p>	Recuerdo logros (otra vez)	Revisión del estado actual del alumno
<p>Entonces hoy vamos a empezar con las de tres, pero vamos a leerlas bien todas</p> <p>Alumna: Vale</p> <p>Instructora: O por lo menos lo vamos a intentar ¿vale?</p>	Meta tarea (otra vez)	Formulación de la meta de la tarea

Tabla 4: Ejemplificación del procedimiento de análisis.

2.3.3. Resultados y discusión:

- Frecuencias:

Los primeros datos presentados (ver tabla 5) tienen que ver con la frecuencia con que cada ST utilizó cada recurso instruccional en el total de sus sesiones analizadas, y la frecuencia total (y el porcentaje) de cada recurso, es decir, la suma de las frecuencias de todos los ST para cada recurso.

COMPONENTES	RECURSOS	STUDENT TEACHERS										TOTAL	%
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º		
Revisión estado actual	<i>Recuerdo actividades</i>	6	4	6	3	3	1	4	0	4	1	32	57%
	<i>Recuerdo logros</i>	5	3	0	2	1	1	2	1	1	1	17	30%
	<i>Recogida y/o muestra evidencias</i>	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	6	75%
Comparación con standards	<i>Definición o recuerdo problema</i>	0	1	1	3	1	3	3	1	0	0	13	20%
	<i>Objetivo intervención</i>	4	2	0	1	2	1	5	0	1	2	18	28%
	<i>Meta específica</i>	0	3	4	4	1	4	8	1	2	2	29	45%
Formulación meta tarea	<i>Meta de la tarea</i>	0	1	0	1	1	1	2	0	0	1	7	11%
Sesiones-tareas		9	6	6	8	4	4	8	8	6	5	64	

Tabla 5: Frecuencia de recursos por ST, totales y porcentajes

Antes de nada conviene aclarar que dentro de los recursos (categorías) estudiados hay diferencias. Hay recursos que, por el papel que desempeñan, se tienen que dar, si no en todas, en casi todas las sesiones, ya que son decisivos para llevar a cabo la continua actualización del ciclo auto-regulatorio (en este estudio, concretamente, la actualización de la fase de planificación y, dentro de ésta, el proceso de establecimiento de metas) y, en cambio, hay otros recursos que no hace falta explicitarlos diariamente porque no requieren de tanta actualización o recuerdo y, por tanto, no es necesario hacer hincapié en ellos de manera tan frecuente. Perry et al. (2008) hacen una observación similar en relación a las categorías de su estudio. En el estudio de estos investigadores se dice que el hecho de que todas las categorías no aparecieran en todas las sesiones no les sorprendió porque ellos asumen que los profesores no incluyen todos los elementos facilitadores de SRL en todas sus clases o en todas las discusiones sobre su práctica. Ellos ponen como ejemplo el hecho de que los profesores normalmente no promueven la auto-evaluación del alumno cuando están en una clase en la que están introduciendo nuevos conceptos o nuevas unidades de estudio.

Así, en este estudio, entre los recursos que requerían de una manifestación continua están los siguientes: el recuerdo de actividades, el recuerdo de logros, la formulación y/o recuerdo de la meta específica, y la formulación de la meta de la tarea. Y entre los menos frecuentes están: la recogida y/o muestra de evidencias, la definición y/o recuerdo del problema, y la formulación y/o recuerdo del objetivo final de la intervención.

El recurso “*recogida y/o muestra de evidencias*” se queda en un segundo plano porque es un “move” que normalmente solo es utilizado en la primera sesión de intervención. Es en ese momento cuando se necesitan recoger las evidencias iniciales que demuestran el problema que presenta el alumno pero más adelante, una vez formulado el problema, ya no aparece este recurso. En las siguientes sesiones, cuando se requiere retomar los resultados del alumno para acordar los nuevos retos del día, lo que se usa es el “move” de “recuerdo de logros”. De ahí que digamos que el “move” de “recogida y/o muestra de evidencias” solo es necesario en la primera sesión, a no ser que a lo largo de la intervención haga falta cambiar de problema y recurrir a las pruebas de evaluación iniciales para echar mano de los datos obtenidos en éstas. Por esta razón, el porcentaje correspondiente a este recurso se calculó teniendo en cuenta únicamente las primeras sesiones de intervención analizadas. Aquí cabe matizar que (por problemas en el proceso de registro y recopilación de los datos) no de todos los ST se pudo conseguir (y, por tanto, analizar) su primera sesión. De ahí que en la tabla (en la fila correspondiente a este recurso) aparezca tanto la casilla del tercero como de décimo instructor con una raya (de estos instructores no se tuvo sus primeras sesiones).

Con el recurso “*definición y/o recuerdo del problema*” ocurre algo parecido. Es en la primera sesión donde más es utilizado debido a la necesidad de formular en ese momento cual es el problema por el que van a trabajar, y a partir de ahí, ya no se requiere su uso de forma tan regular como otros “moves”. No obstante, su uso suele ser mayor que el recurso referido a las evidencias debido a que no solo abarca definición del problema sino también recuerdo del mismo. De este modo, cuando el ST ve necesario (porque considera que no está del todo presente en la conciencia del alumno), lo recuerda. También puede ocurrir (como comentábamos) que en mitad de la intervención se tenga que formular un nuevo problema, en ese caso también sale a la luz este “move”. En las casillas correspondientes al tercero y décimo ST y en relación a este recurso también aparecen las rayas como señalización de la falta de las primeras sesiones.

El recurso “*objetivo de intervención*” también entra dentro de los recursos que se dan con menos frecuencia por razones similares. Es sobre todo en la primera sesión cuando este “move” tiene cabida y luego ya a lo largo de la intervención solo se recuerda cuando se ve oportuno. Este objetivo de intervención es la meta final y general que se quiere alcanzar, y lo que se manejan (o se deberían manejar) diariamente en las sesiones son las metas jerárquicas y operativas que se derivan de ésta.

Por tanto, dejando de lado estos tres recursos que no requieren de una explicitación tan continua como el resto y que, como vemos en la tabla, presentan un nivel bajo de aparición en las sesiones (definición problema = 20% y objetivo intervención = 28%; el recurso de recogida y/o muestra evidencias presenta un nivel alto (75%) porque, como se aclaró líneas más arriba, el porcentaje se calculó teniendo únicamente en cuenta las primeras sesiones), centrémonos en los recursos de explicitación constante:

Excepto el recurso de *recuerdo de actividades*, que presenta un porcentaje por encima de 50 (57%) y, por tanto, refleja un nivel de aparición bastante bueno (de hecho, como observamos, excepto un ST, todos utilizaron este recurso al menos una vez y, además, la mayoría en más de dos sesiones), el resto de recursos (recuerdo de logros, meta específica y meta de la tarea) presenta porcentajes modestos de aparición (por debajo del 50%).

En relación al recurso de *recuerdo de logros* (30%), si bien es cierto que (y al igual que ocurre con el recurso de recuerdo de actividades), excepto un ST, todos lo utilizaron alguna vez, esta vez la mayoría lo utilizó solamente en una ocasión y solo dos ST lo emplearon con más frecuencia.

Sobre la *meta específica* (45%), también podemos señalar: excepto el primer ST, todos los demás llevaron a cabo este recurso en, al menos, una sesión. Pero cabe subrayar que, para ser un recurso que requiere una explicitación frecuente, solo dos ST consiguieron explicitarlo en todas sus sesiones (el sexto ST en sus cuatro sesiones analizadas y el séptimo ST en sus ocho sesiones analizadas). Cinco ST explicitaron la meta específica en menos de la mitad de sus sesiones.

Respecto al recurso *meta de la tarea* (11%), siendo uno de los que necesita actualización y explicitación continua (según las teorías de la auto-regulación y la motivación basada en el logro), fue el elemento menos utilizado. Y todavía más llamativo aún: cuatro ST no lo promovieron en ninguna de sus sesiones.

En resumen, haciendo referencia a los recursos más necesarios para la actualización continua de metas, excepto el último recurso (la formulación de la meta inmediata de la tarea) que, como acabamos de comentar, cuatro ST no lo utilizaron en ninguna de sus sesiones, el resto de elementos (recuerdo actividades, recuerdo logros, y meta específica) fueron promovidos en al menos alguna ocasión por casi todos los ST. Eso sí, los datos señalan que a los ST les cuesta promoverlos a lo largo de todas sus sesiones. No les resulta difícil hacerlo de manera esporádica, en alguna de sus sesiones,

pero no lo hacen de manera continua. Concretamente, a la hora de recordar los logros obtenidos hasta la fecha y, sobre todo, en el momento de formular la meta concreta del día, presentan más dificultades. Al parecer les resulta más complicado promover estos elementos que no otros como el “recuerdo de actividades”, que lo hacen casi todos y, además, con bastante frecuencia (en la mayoría de sus sesiones).

Mirando el proceso de establecimiento de metas en su conjunto (esa interacción entre los tres movimientos: la revisión del estado actual, comparación con los standards, y la formulación de la meta de la tarea del día), los investigadores señalan que los ST promovieron en mayor medida la revisión del estado actual y la comparación con los standards, y de manera mucho más escasa, la formulación de la meta de la tarea. También matizan que la revisión del estado actual, en la mayor parte de los casos, se llevó a cabo de manera simplificada o incompleta ya que el recurso de recuerdo de logros no se utilizó con tanta frecuencia como el de recuerdo de actividades.

- *Patrones:*

En el estudio no solo se llevó a cabo la identificación de la presencia, o ausencia, de los distintos recursos instruccionales (categorías) y el recuento de frecuencias (por una parte, de cada ST (en sus diferentes sesiones) y, por otra, de cada recurso (en todos los ST)), sino que también, gracias a este primer paso y, además, al estudio en profundidad de cada caso, se identificaron los siguientes patrones de comportamiento en las sesiones de los ST:

PATRONES	
0	Tarea
1	Revisión del estado actual + tarea
2	Revisión del estado actual + comparación incompleta con los standards y/o pseudo-meta + tarea
3	Revisión del estado actual + comparación con los standards (con o sin pseudo-meta) + tarea
4	Revisión del estado actual + comparación con los standards + meta + tarea

Tabla 6:

- *Patrón 0:* Sesiones en cuyos episodios de planificación solo aparece la explicación de la tarea a realizar.
- *Patrón 1:* Sesiones en cuyos episodios de planificación, aparte de explicar la tarea del día, aparece un recuerdo de las actividades realizadas el día anterior así como la mención a los logros obtenidos ese día (“revisión del estado actual del alumno”).

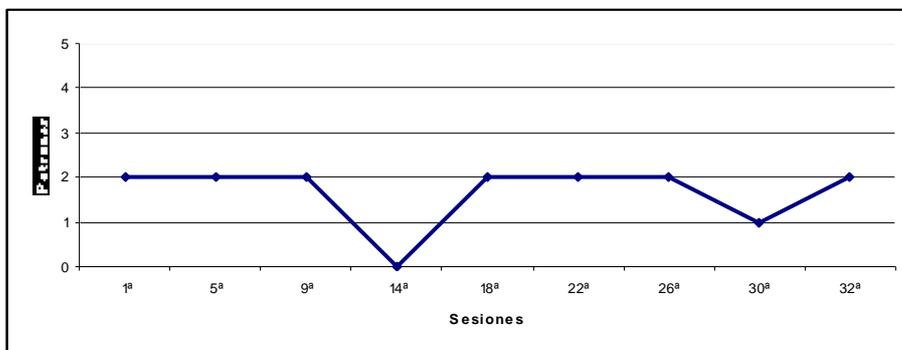
- *Patrón 2*: Sesiones que, aparte de presentar una “revisión del estado actual del alumno”, presentan cierta referencia al estado futuro que se desea alcanzar (“comparación con los standards”). Lo que ocurre es que las sesiones que se agrupan bajo este patrón establecen una comparación incompleta porque establecen como meta a alcanzar un objetivo muy general y lejano, normalmente el objetivo general de toda la intervención. Estos casos pueden presentar además (no siempre) una pseudo-meta de la tarea del día, entendiéndose como tal un indicio de meta de la tarea pero que no llega a serlo porque no se sustenta en una meta (específica) operativa y cercana y, por tanto, solo se trata de un mero margen de error o de un reto expresado únicamente en términos numéricos.

- *Patrón 3*: Sesiones que presentan una “revisión del estado actual del alumno” y una correcta comparación con los standards. En estos casos la comparación respecto al estado futuro es completa porque, o bien con o sin referencia al objetivo general de intervención, además, se formula la meta específica u operativa para trabajar.

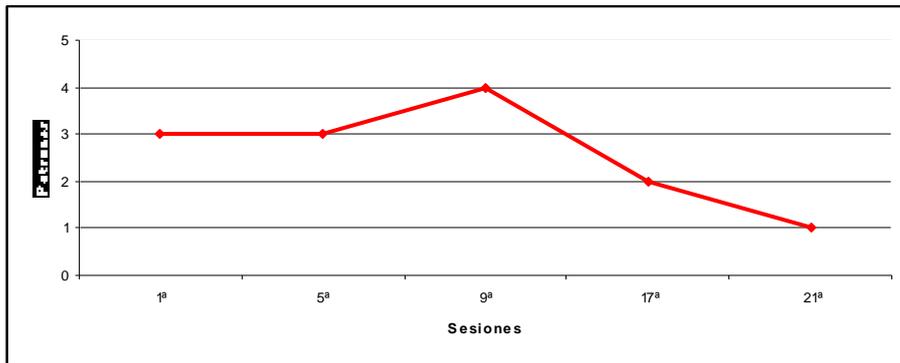
- *Patrón 4*: Sesiones cuyos episodios presentan un tratamiento de todos los componentes del modelo teórico ideal de establecimiento de metas: revisión del estado actual, comparación con los standards, formulación de la meta de la tarea del día, y la explicación de la tarea en sí.

De este modo, con la identificación de estos cinco patrones, de cada ST se identificó: 1º) el patrón predominante en cada una de sus sesiones analizadas y 2º), la trayectoria de patrones manifestada a lo largo de su intervención (a lo largo de sus “x” sesiones analizadas). Recordemos que de cada ST se analizaron entre cuatro y nueve sesiones de intervención. Veamos qué trayectorias se identificaron:

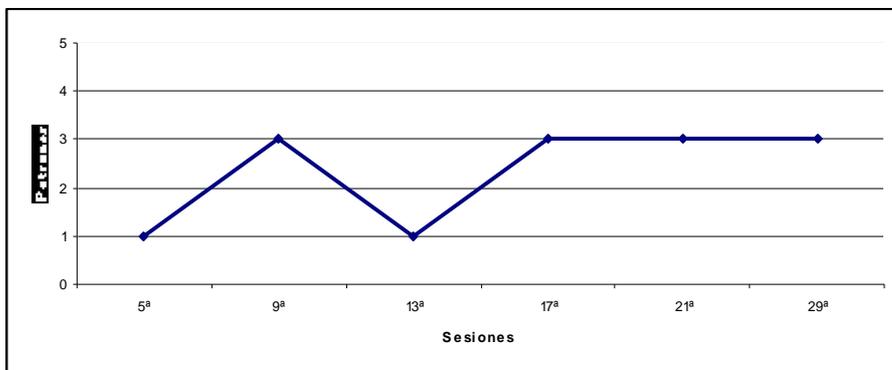
1º ST:



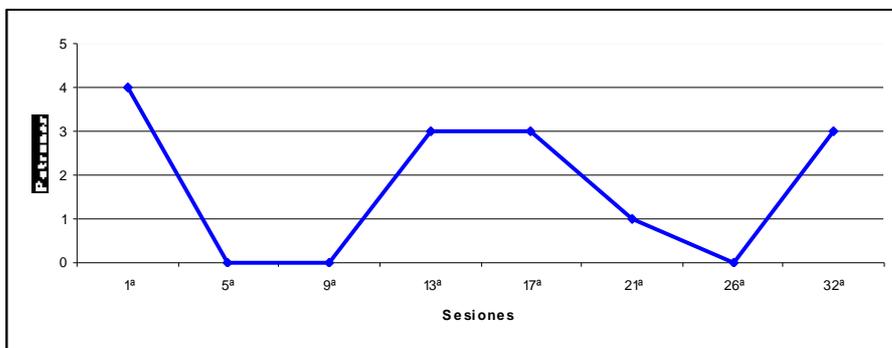
2º ST:



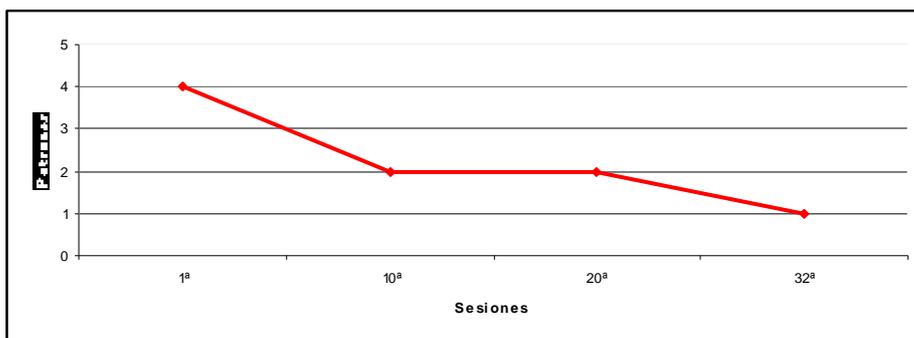
3º ST:



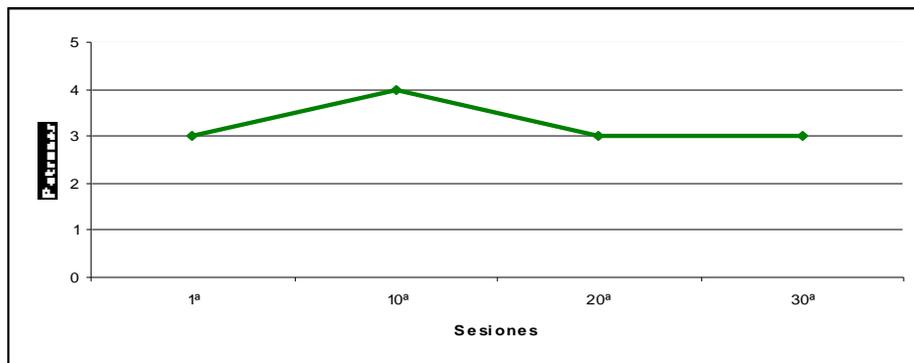
4º ST:



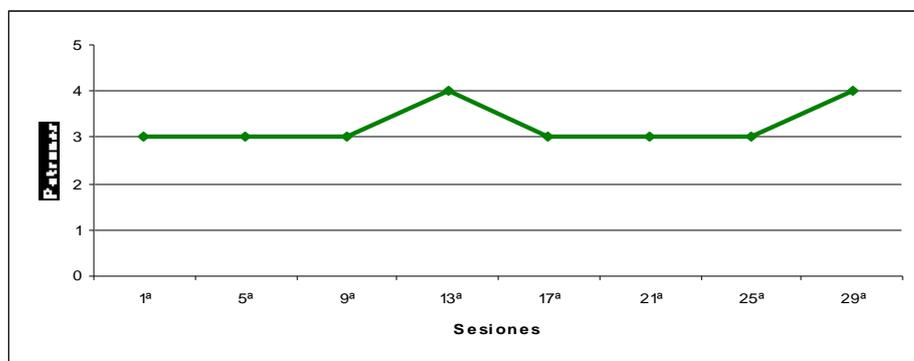
5º ST:



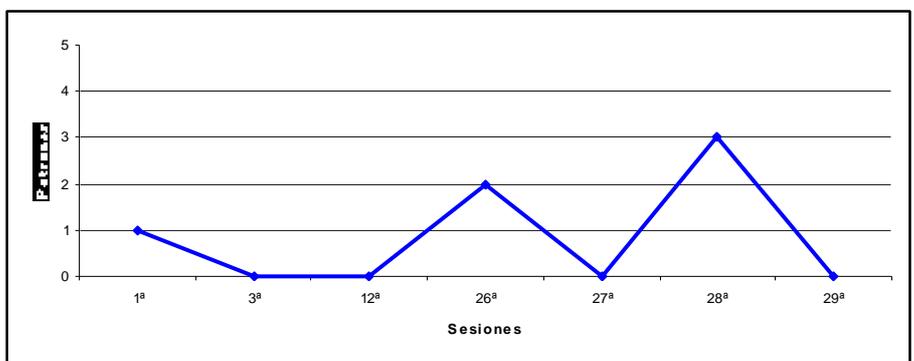
6º ST:



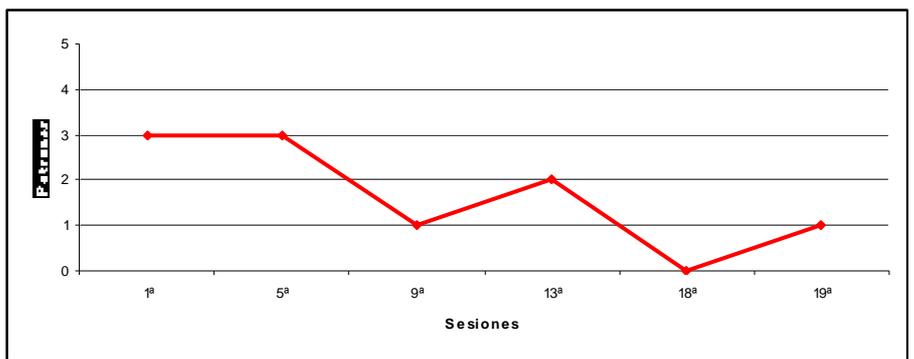
7º ST:



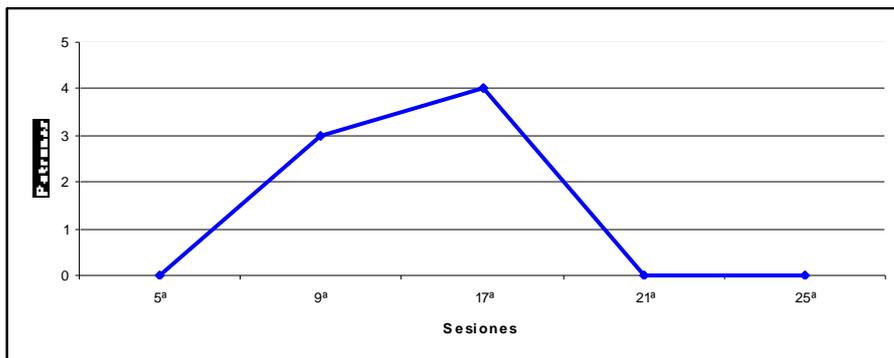
8º ST:



9º ST:



10° ST:



Gráfica conjunta

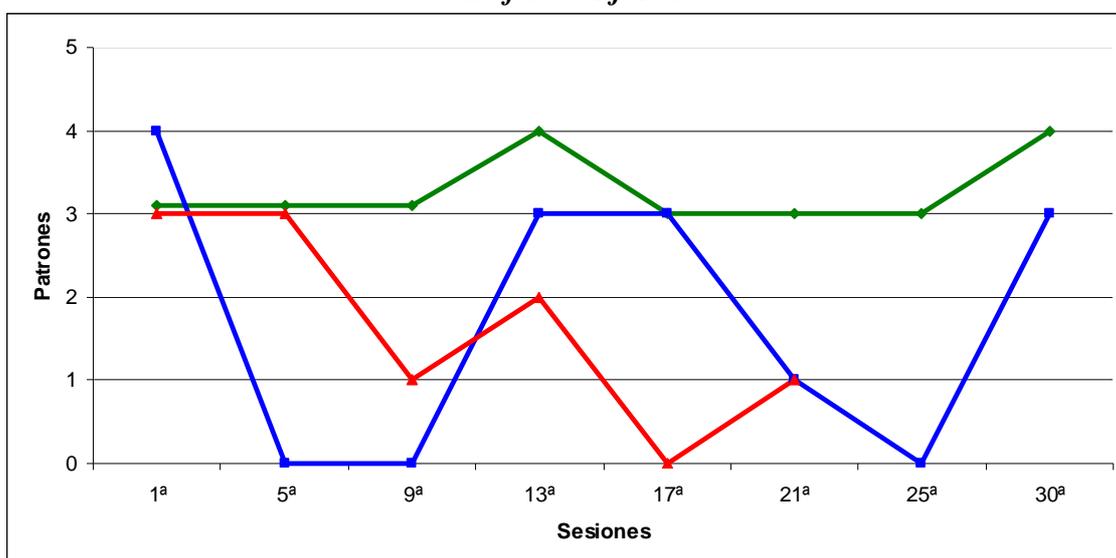


Figura 3: Los tres tipos de trayectorias de aprendizaje que manifestaron la mayoría de los ST

Como se puede apreciar en las distintas gráficas particulares y, de manera más representativa, en la gráfica conjunta, los ST mostraron principalmente tres tipos de trayectorias a lo largo del periodo de intervención: una trayectoria oscilante o de altibajos (azul), una trayectoria descendente (rojo), y una trayectoria mantenida en los patrones instruccionales más completos del proceso de establecimiento de metas (verde).

En relación a la trayectoria oscilante, tal y como podemos observar en las gráficas individuales, tres ST mostraron esta evolución: el cuarto, el octavo y el décimo ST. Estos ST no mostraron un comportamiento regular y constante a lo largo de sus sesiones sino que, por el contrario, manifestaron variaciones de patrones. En algunas sesiones consiguieron llevar a cabo, si no el patrón modelo, el patrón más cercano a éste, pero en cambio en otras descendieron hasta el patrón más simple.

En cuanto a la trayectoria descendente, otros tres ST (el segundo, quinto y noveno) presentaron esta evolución. Estos ST, en las primeras semanas de intervención mostraron unos patrones instruccionales muy próximos al patrón modelo (incluso el quinto ST manifestó el patrón modelo en su primera sesión y el segundo ST en su novena sesión) pero, conforme fueron transcurriendo los meses, fueron decayendo y quedándose en los patrones más simples.

Y en relación a la trayectoria mantenida en los patrones instruccionales más completos asociados al proceso de establecimiento de metas, solo dos ST (el sexto y el séptimo) manifestaron esta evolución. Como observamos, a lo largo de todo el periodo de intervención se mantuvieron principalmente en el tercer patrón (de éste no bajaron) y, además, en algunas de sus sesiones llegaron a presentar el patrón modelo.

Cabe añadir que los ST primero y tercero mostraron unas trayectorias diferentes a las tres que se acaban de exponer. El primer ST presentó una evolución bastante regular a lo largo de su intervención, pero llevando a cabo los patrones medios y los más simples (no presentó el patrón modelo ni el más próximo a éste en ninguna de sus sesiones), y el tercer ST mostró una trayectoria distinta a las demás en cuanto que en la primera fase de la intervención fue bastante oscilante (llevó a cabo tanto patrones bastante completos como simples), y en la segunda fase consiguió mantenerse en el patrón más cercano al patrón modelo.

Con la identificación de los patrones y el estudio de las trayectorias en cada ST se apreció con mayor claridad lo que se señaló una vez conocidas las frecuencias totales

de cada elemento instruccional estudiado y las frecuencias de cada ST en cada uno de los recursos.

En su momento se señaló que excepto la formulación de la meta diaria (que cuatro ST no la presentaron en ninguna de sus sesiones), el resto de elementos instruccionales (de continua explicitación) fueron promovidos en al menos alguna ocasión por la mayoría de los ST, eso sí, lo que pareció que les resultó complicado a los ST fue el promoverlos a lo largo de todas sus sesiones, es decir, mostrarse constantes en su uso a lo largo de todo el periodo de intervención. Pues bien, las trayectorias de patrones identificadas reflejan lo mismo. Excepto esos cuatro ST que, al no presentar la formulación de la meta diaria en ninguna de sus sesiones, no llegaron a manifestar el patrón modelo en ninguna ocasión (estamos hablando de los ST primero, tercero, octavo y noveno), los otros seis ST manifestaron este patrón en al menos alguna de sus sesiones. Y de los cuatro primeros, excepto el primer ST, los otros tres sí que llegaron a presentar el patrón más cercano al patrón modelo en al menos una sesión. Pero, al igual que se destacó anteriormente, la dificultad parece estar en el mantenimiento o en la constancia del patrón instruccional deseado. Como acabamos de ver en las gráficas, solo dos ST mostraron una trayectoria mantenida y, además, en estos casos se trató de un mantenimiento principalmente en el patrón 3, no en el patrón modelo.

- *Dificultades:*

Con el estudio detallado de estos 10 casos y con el apoyo de los datos concretos obtenidos que se acaban de exponer, se llegaron a identificar las siguientes dificultades concretas de los ST a la hora de promover el proceso de establecimiento de metas:

- Como se comentó líneas más arriba en relación al movimiento de “revisión del estado actual”, los ST parecieron encontrar más fácil el uso del recurso “recuerdo de actividades llevadas a cabo” que el de “recuerdo de logros obtenidos”. De este modo, este último recurso lo utilizaron en menor medida (30%) y, por consecuencia, en muchas ocasiones la promoción que hicieron del movimiento de revisión del estado actual se quedó simplificada. Éste se quedó limitado exclusivamente a un simple recuerdo de las tareas realizadas en la sesión anterior y no entró en profundizar cómo las hicieron y, sobre todo, qué logros concretos obtuvieron con ellas. Ahí encontraron dificultades los ST, es decir, a la hora de explicitar con los alumnos los logros concretos obtenidos el día anterior.

- Como también señalamos anteriormente, otro recurso que no resultó ser muy accesible para los ST fue la formulación de la meta específica (45%: menos de la mitad

de las sesiones presentaron este elemento). Con el estudio de casos lo que se observó con mayor claridad en algunas de las sesiones fue que varios de los ST no consiguieron concretar el objetivo general y final de la intervención en una meta más específica y accesible. De este modo, en algunas sesiones el objetivo que se explicitaba con el alumno era únicamente el general y distante de la intervención y en otras, directamente, no se explicitaba ninguna meta u objetivo y se pasaba directamente a la explicación de la tarea a realizar. Por tanto, el movimiento “comparación con los standards”, principalmente a la hora de concretar el objetivo final (definirlo operativamente a través de metas progresivas y específicas), presentó dificultades para los ST.

- Otra dificultad muy visible fue la relacionada con la formulación de la meta diaria. Recordemos que solo un 11% de las sesiones presentaron una correcta formulación de la meta de la tarea del día. Con o sin previa explicitación de la meta específica, la mayoría de los ST se estancó durante la intervención (o trivializó el tratamiento) debido a que no llevaron a cabo la renovación constante y adecuada de las metas diarias. Es decir, esas sub-metas o retos (sustentados en la meta específica planteada) establecidos cada día en función de los logros obtenidos en las sesiones anteriores. La mayoría de los ST, o no establecían esta sub-meta diaria con los alumnos o, si lo hacían, lo que planteaban era un simple margen de error aislado, es decir, ni cimentado en una meta específica bien definida ni conectado con los resultados del día anterior. Con esto se comprobó que a más especificidad y concreción requerida, más dificultad para los ST.

El uso más reducido del recurso “recuerdo de logros” (en comparación con el de “recuerdo de actividades”) pudo estar asociado al uso escaso de la “formulación de la meta diaria”. Si no se establece una meta clara para la tarea concreta del día (un estándar concreto a alcanzar), difícilmente pueden ser valorados con precisión los logros concretos obtenidos al finalizarla y, por tanto, no es de extrañar que éstos pasen más desapercibidos a la hora de revisar la situación actual.

Una última dificultad o limitación detectada en los ST tuvo que ver con su conciencia meta-cognitiva. Las limitaciones que acabamos de exponer y que salieron a la luz durante la fase de análisis e interpretación de los datos (a los meses de terminar la experiencia de formación) no se vieron correspondidas con las valoraciones que los propios ST hicieron de sus prácticas en las sesiones de tutoría (“mentoring”). Los investigadores del estudio (al escuchar algunas de las grabaciones de las sesiones de tutoría que mantuvieron los ST con sus tutores) se dieron cuenta que los ST, en general, daban por válidas muchas de sus actuaciones que luego se vieron en los análisis que no

fueron tan ajustadas al modelo y que, como hemos visto, algunas de ellas presentaban esas limitaciones. Este optimismo excesivo o sobre-valoración de las propias prácticas (y falta de reconocimiento de las limitaciones) también es destacado en otros estudios (Weinstein (1988) y Borko et al. (1992), ambos citados en Borko y Putnam, 1996; y más recientemente, Roehrig et al., 2008).

A su vez, esta falta de correspondencia entre lo que los ST dijeron hacer y lo que realmente hicieron es claramente subrayada por Kane, Sandretto y Heath (2004). Estos investigadores, basándose en lo propuesto en su día por Agyris y Schön, recalcan que hay que considerar los dos tipos de teorías de la acción existentes: las utilizadas por los profesores para explicar las razones de sus acciones, en las que se apoyan sus metas e intenciones (teorías asumidas por los profesores), y las teorías que realmente determinan sus acciones (teorías en uso). Así, estos dos tipos de teorías permiten distinguir entre lo que los profesores piensan y dicen acerca de su práctica, de lo que realmente hacen. Por esta razón Kane y colaboradores resaltan que el uso indiscriminado de estos dos tipos de teorías conduce a que se infieran erróneamente las características de las prácticas de los profesores a partir de las teorías que aducen éstos cuando reflexionan sobre dichas prácticas.

2.3.4. Conclusiones finales y direcciones futuras:

Retomando el objetivo del estudio (conocer cómo se manifiestan instruccionalmente los ST y qué dificultades encuentran al mantener los diálogos meta-cognitivos con sus alumnos para planificar las sesiones de trabajo y, más concretamente, para establecer las metas compartidas del trabajo diario) se concluye diciendo que:

Si bien es cierto que seis ST (de los 10) promovieron un adecuado establecimiento de metas en algún momento puntual de su intervención, solo dos ST consiguieron hacerlo apropiadamente a lo largo de todas sus sesiones. Al parecer, la dificultad no radicó tanto en poder llevar a cabo el patrón instruccional asociado al proceso teórico de establecimiento de metas, sino en mantenerlo durante un periodo concreto, en este caso, durante un periodo de cinco meses. Por otra parte, como acabamos de especificar en el punto anterior, los ST manifestaron una serie de dificultades concretas.

Así, con la identificación de estos patrones y dificultades lo que se llegó a apreciar es que la mayoría de los ST acabaron convirtiendo el episodio de planificación en su conjunto en una mera rutina diaria con poca funcionalidad. Las planificaciones

presentaron, si no todos, algunos de los recursos instruccionales asociados al proceso de establecimiento de metas defendido por los investigadores de SRL pero, en general, éstas carecieron de calidad y sentido ya que en ellas no se promovió la actualización efectiva de las metas. Una conclusión parecida es señalada por Perry y colaboradores, en este caso, en relación al tipo de tareas que promovieron los ST: *“the teachers focused more on giving students choices, control over challenge, opportunities to self-evaluate, and to collaborate than on the tasks/activities and the quality/level of self-regulation in which students are engaged (i.e., what students were making choices about or evaluating)”* (2004, pág. 1874); *“most of the tasks we observed in both mentors’ and student teachers’ classrooms did not incorporate all of the attributes in our definition of complex tasks. In these task environments we observed opportunities for students to make choices, modify tasks, and evaluate outcomes. However, many of the decisions they made were procedural (didn’t lead to the kind of high-level decision making that is involved in SRL), and self-evaluation often was limited to matching answers with those on the board or in the back of a book”* (2006, pág. 252).

De este modo, a la vista de estos resultados, una de las preguntas que surgió fue la siguiente: ¿cómo aún ofreciendo a los ST unas condiciones, por una parte, de instrucción explícita y, por otra, de intervención real con reflexión continua sobre la práctica (durante cinco meses), solo dos ST consiguieron mantenerse en el patrón modelo y en el más próximo a éste?

Principalmente, al igual que lo plantean Roehrig y otros (2008), la posible explicación que se encontró fue la conciencia meta-cognitiva (poco precisa) de los ST que pudo influir en su aprendizaje. Además, los tutores (como a lo largo de la experiencia no observaron las prácticas de los ST) no tuvieron acceso a las verdaderas acciones sino a las creencias optimistas sobre éstas de los ST y, por tanto, la reflexión sobre la práctica que suscitaron en las sesiones de tutoría o “mentoring” pudo ser superficial y no fructífera. Pudo pasar que el esfuerzo de éstos por promover la revisión conjunta de las prácticas no llegara a cuestionarlas realmente y que, consecuentemente, no se produjeran los cambios significativos en la práctica de la mayoría de los ST.

Como aclaramos al principio, este estudio supuso el antecedente inmediato de los propios de este trabajo. Gracias a él, como hemos expuesto, se pudo obtener cierto conocimiento sobre el proceso de aprendizaje al que se enfrentan los ST en sus intentos por promover el establecimiento de metas con sus alumnos y, de esta manera, también se pudo conocer la distancia que se genera entre el patrón instruccional ideal y el/los patrón/es que manifiestan los ST. Además, se identificaron las dificultades concretas

que expusimos y, muy revelador, se detectó esa limitación en relación a las sesiones de reflexión sobre la práctica debido a la sobrevaloración de los ST y a la no observación de las prácticas por parte de los tutores.

Con estas aportaciones y estos nuevos conocimientos se dio paso al primer estudio. Adelantamos que se basó en una experiencia de formación similar a la de este estudio precedente pero, como veremos, con algunas modificaciones en las condiciones de formación fruto de este conocimiento obtenido sobre la práctica. Concretamente, donde se puso especial atención fue en la toma de conciencia por parte de los ST de sus limitaciones. Visto lo ocurrido en este estudio, principalmente lo que se pretendió promover o asegurar en los nuevos ST fue una mayor conciencia de sus dificultades a la hora de establecer metas compartidas con los alumnos.

Capítulo 3

“ESTUDIOS EMPÍRICOS”

3.1. Estudio 1: Análisis de una segunda experiencia de formación

3.1.1. Introducción: presentación general, objetivos

Conviene comenzar recordando la suposición general sostenida en esta investigación: cuanto más se atienda o se sepa sobre el proceso de aprendizaje-adquisición al que se enfrentan los ST, y sus dificultades, a la hora de llevar a cabo las prácticas de enseñanza asociadas con la promoción del aprendizaje auto-regulado (en esta investigación, concretamente, aquellas asociadas con el establecimiento conjunto de las metas), mejor (más acertada y eficaz) será la ayuda de los formadores y/o mentores para ayudarles a promover esta enseñanza. Porque tal y como señalan Roehrig y otros, “*mere access to a mentor does not ensure that mentees became better teachers*” (2008, pág. 685), o como añaden Perry et al apelando a lo dicho por Clarke y Riecken: “*working with students teachers is a complex and uncertain activity that requires knowledge about how teachers learn. It requires that mentors become co-investigators in the practices being learned (e.g., ways of promoting SRL)...*” (2000, pág 347, en Perry et al., 2006). Y en el estudio precedente, como acabamos de ver, fue llamativo como aún ofreciendo a los ST unas condiciones, por una parte, de instrucción explícita y, por otra, de intervención real con reflexión sobre la práctica (a lo largo de cinco meses), se obtuvieron esos resultados tan poco halagüeños.

Pues bien, tras conocer ese proceso (los patrones y trayectorias) de aprendizaje que manifiestan los ST a la hora de implementar las prácticas asociadas con el establecimiento conjunto de las metas y sus dificultades (aquellas relacionadas con la concreción a la hora de plantear metas específicas y con la renovación constante de las mismas), y atendiendo a la limitación de los ST sobre su conciencia meta-cognitiva, en este estudio nos propusimos afinar las condiciones del programa (sobre todo, las sesiones de tutoría o “mentoring”) y estudiar nuevamente las trayectorias de aprendizaje

de los ST durante el proceso de formación. De nuevo, a través de la observación y el análisis detallado de sus prácticas instruccionales.

Detengámonos en las características del estudio prestando especial atención a las novedades respecto al anterior.

3.1.2. Método:

- Participantes:

Al igual que en el estudio precedente, en éste también participaron “student teachers” (ST) del último curso de la carrera de Psicología y del segundo curso de la carrera de Logopedia. De los primeros comenzaron 10 estudiantes (ocho alumnas y dos alumnos) y de los segundos fueron cuatro alumnas. Durante la experiencia abandonó una alumna de Psicología por lo que finalmente acabaron siendo 13 participantes en total.

De nuevo, las razones por las que cada grupo de estudiantes participó en la experiencia de formación fueron distintas: al igual que en el estudio previo, en el caso de los estudiantes de Psicología, su participación fue voluntaria porque la experiencia fue ajena a su plan de estudios y en horas fuera de su horario académico, y en el caso de los estudiantes de Logopedia, su participación fue obligada porque para ellos la experiencia sí formaba parte de su plan de estudios (concretamente se trataba del practicum de lecto-escritura de su carrera). Sin embargo, creemos que los participantes de ambos grupos asumieron la experiencia con una buena y similar motivación para participar y aprender de ella. Para todos los estudiantes la experiencia supuso una actividad significativa en la medida en que todos se vieron comprometidos personalmente para hacerse responsables del proceso de intervención de un caso real.

También se les anticipó al principio de la experiencia que recibirían un certificado de participación en un proyecto de investigación.

Por otra parte y en relación a los conocimientos previos de los participantes, a pesar de proceder de carreras y cursos diferentes, consideramos que todos ellos emprendieron la experiencia con una formación similar en lo que a intervención en dificultades de lecto-escritura y auto-regulación se refiere. Ambos grupos de estudiantes ya habían cursado en sus respectivas carreras una asignatura sobre esta temática y, además, impartida por los dos miembros del equipo de investigación que en esta experiencia fueron, primero, sus formadores (en el seminario formativo) y,

posteriormente, sus tutores-mentores (en las sesiones de tutoría del periodo de intervención).

- *Condiciones de aprendizaje:*

Tal y como se ha ido anticipando en las páginas anteriores, este estudio se basó en una experiencia de formación similar a la del estudio precedente (misma duración de seis meses y mismos ingredientes: instrucción explícita, intervención, y reflexión sobre la práctica), pero con algunos retoques fruto de los resultados y el conocimiento extraído del estudio previo. Veamos cada una de las actividades ofrecidas a los ST y, sobre todo, las novedades incorporadas:

1) Instrucción:

El componente de instrucción de la experiencia adoptó el mismo formato y presentó el mismo contenido así como la misma metodología que en el estudio precedente. Es decir, se trató de un seminario inicial de formación de entre 15 y 20 horas aproximadamente (que también se llevó a cabo por los meses de octubre y noviembre, esta vez del año 2007) en el que se repasaron los mismos conocimientos teóricos pero, sobre todo y al igual que en el seminario del estudio previo, donde se incidió principalmente fue en el modelo bidimensional de intervención en dificultades de lecto-escritura que se utilizaría en el posterior periodo de intervención. Recordemos, un modelo que incide en el tratamiento específico en las habilidades propias de las tareas de leer y escribir y, simultáneamente, en el desarrollo de la capacidad auto-regulatoria del alumno. (Recordar figura 1, pág. x).

Como en el estudio anterior, con este seminario se perseguía promover en los ST una comprensión profunda del modelo, por tanto, también se llevaron a cabo la misma diversidad de actividades: no solo sesiones teóricas sino también lecturas profundas y analíticas, análisis de casos reales, role-playing y, finalmente, el co-diseño de la primera sesión de intervención (cada ST, de manera individual, con su mentor correspondiente).

La novedad del seminario de esta experiencia radicó en que en su última sesión se reservó un tiempo para tratar con los participantes sobre las dificultades detectadas en las prácticas de los ST del estudio anterior, y las que posiblemente ellos encontrarían en su proceso. Así, se trató de una advertencia para que los ST supieran de antemano qué posibles problemas podrían encontrar y para que estuvieran atentos en su intervención en el momento en que notaran que estaban incidiendo en ellos. La idea fue simplemente anticiparlos, ya que su tratamiento profundo y la reflexión en torno a ellos se realizaría

en las sesiones de tutoría a nivel individual, y a la luz de las propias prácticas y problemas surgidos de cada uno.

La lista de problemas que se presentó en este seminario fue la siguiente:

- *No se establece la jerarquía de metas oportuna y, por tanto, se trabaja con una única meta (normalmente con el objetivo general de intervención).*
- *Se omiten las metas específicas y las metas de las tareas y, por tanto, se va directamente a la explicación y a la realización de las tareas.*
- *Existe un excesivo diálogo producido por alargar demasiado el aspecto regulatorio.*
- *Los episodios de planificación se convierten en algo rutinario, cansino y recitativo.*
- *Se trivializa el trabajo específico debido a que no hay avance. No existe introducción de nuevos retos en las tareas (metas diarias) y por esa razón se produce un estancamiento en el trabajo.*

Conviene señalar también que los dos formadores que impartieron este seminario (uno con el grupo de ST de Psicología y otro con el grupo de ST de Logopedia) fueron los mismos que en el estudio precedente. En aquél, como se aclaró en su momento, también fueron los tutores de las sesiones de tutoría (“mentoring”) y, a su vez, formaron parte del equipo de investigación del estudio y por ello también intervinieron en el proceso de análisis y discusión de los datos.

En este estudio, los mismos formadores también fueron los tutores de las sesiones de “mentoring” y también formaron parte del equipo de investigación.

2) Intervención:

Esta fase de la experiencia no se vio modificada respecto a la del estudio previo.

A cada ST se le asignó un alumno con dificultades de lecto-escritura y las sesiones de trabajo individual se llevaron a cabo con una frecuencia de dos veces por semana, en sesiones de 30/45 minutos aproximadamente, y a lo largo de los cinco meses que duró el periodo de intervención (de enero a mayo del 2008). Descontando las vacaciones de Semana Santa y las festividades propias de este periodo del curso académico, el número medio de sesiones de trabajo por niño fue de 25.

Como en el estudio anterior, cada ST comenzó la intervención evaluando la situación educativa particular de su alumno para la obtención del diagnóstico (y para el posterior co-diseño de la primera sesión junto con su tutor), y la terminó de la misma manera, también evaluando al alumno, solo que esta última vez para comprobar los efectos de la intervención. Tal y como se especificó en el apartado 1.4., las pruebas de evaluación que se emplearon tanto en uno como en otro momento fueron: el TALE (Toro y Cervera, 1980), un cuestionario abreviado sobre conciencia segmental (anexo 1), y una prueba de sílabas complejas (anexo 2).

La intervención propiamente dicha se ajustó igualmente al modelo bidimensional de intervención trabajado en el seminario. A nivel de auto-regulación, todas las sesiones presentaron la misma estructura y dinámica de las tres fases (planificación, desarrollo monitorizado de las tareas, y evaluación), y en relación al tratamiento específico, cada ST (en función de la problemática particular de su alumno) trabajó uno u otro dominio (lectura o escritura, o ambos) y a través del procedimiento de intervención específico correspondiente.

Algunos alumnos asistieron a estas sesiones de intervención en su mismo colegio (un colegio concertado de Salamanca), y otros tuvieron que desplazarse hasta las instalaciones de Logopedia de la Universidad Pontificia de Salamanca. Pero todos ellos tuvieron que salir de sus clases ordinarias para acudir a estas sesiones individuales de apoyo.

3) Reflexión sobre la práctica:

Al igual que en el estudio previo, a lo largo del periodo de intervención y de manera intercalada, los ST tuvieron una serie de sesiones individuales de tutoría o “mentoring” con el tutor (mentor) asignado. La función de estas sesiones fue la misma: proporcionar momentos reglados, y guiados por un tutor, de discusión y reflexión sobre las prácticas para resolver conjuntamente los problemas o dudas surgidos en la intervención, y para llevar a cabo el seguimiento de la implementación de las prácticas asociadas al modelo de intervención propuesto. En otras palabras, para proporcionar ayuda y seguimiento durante el proceso de intervención.

Ahora bien, estas sesiones presentaron ciertas diferencias respecto a las del estudio precedente debido a los resultados obtenidos en el mismo. Concretamente, como venimos argumentando, debido al nuevo conocimiento obtenido sobre el proceso y las dificultades de aprendizaje de los ST a la hora de llevar a cabo la planificación de las sesiones de trabajo y, más específicamente, el establecimiento conjunto de las metas.

Asimismo, para este estudio también se tuvo en cuenta el factor relacionado con la conciencia meta-cognitiva de los ST.

Diferencias:

- Los tutores (mentores) que guiaron estas sesiones de supervisión (que a su vez, como aclaramos, fueron los formadores del seminario de instrucción) fueron los mismos que los del estudio anterior que, si recordamos, en aquél también formaron parte del equipo de investigación y, por tanto, también participaron en el proceso de análisis y discusión de los datos del estudio. Con esto queremos señalar que los tutores, para este estudio, contaban con mayor experiencia en su rol de tutor-mentor y, más importante aún, con conocimiento sobre el proceso y las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan los ST a la hora de incidir con los alumnos en la fase auto-regulatoria de planificación y, dentro de ella, en el planteamiento compartido de las metas. E igual de importante, sobre las limitaciones de la conciencia meta-cognitiva de los ST.

- A su vez, debido a esta mayor conciencia sobre la dificultad del proceso al que se enfrentan los ST, los tutores llevaron a cabo las sesiones con mayor regularidad y, sobre todo, con una sensibilidad mayor sobre las dificultades ya conocidas. De este modo, esta vez cada ST asistió a, al menos, seis de estas sesiones y, además, éstas se llevaron a cabo de manera exacta cada cuatro sesiones de intervención con los alumnos. Por otro lado, los tutores se ciñeron a un guión preestablecido similar al empleado en el estudio precedente pero se atuvieron a una nueva instrucción: dedicar parte de la sesión (preferiblemente la última parte, a no ser que a lo largo de la sesión surgiera una buena ocasión) a la reflexión explícita sobre las dificultades identificadas en el estudio anterior (las anticipadas en el seminario) a la luz de las propias prácticas y problemas de cada ST. Este guión (al igual que en el estudio previo) presentó las siguientes partes solo que con el añadido del último punto:

Fase de escucha activa y de recapitulación: Se trata del momento inicial de la sesión en el que el ST tiene la palabra para hablar de su experiencia a lo largo de las cuatro sesiones de intervención mantenidas antes de asistir a esta tutoría. De este modo, el ST comenta tanto sus observaciones, valoraciones, como los problemas o dudas que le preocupan. En esta fase, el tutor (mentor) se limita a escuchar de manera activa e ir anotando los diferentes problemas planteados. Finalmente, antes de pasar a la otra fase, recapitula estos problemas y los somete a la confirmación del ST para cerciorarse de que los ha recogido satisfactoriamente.

Fase de identificación-definición y resolución conjunta de los problemas: En esta fase el tutor toma las riendas de la sesión y se centra en los problemas planteados por el ST, uno a uno. Aclaramos que “tomar las riendas” no significa que el tutor asuma toda la participación en esta fase, lo que viene a decir es que dirige el proceso pero anima en todo momento al ST para que contribuya en la identificación y posterior solución del problema.

En un primer momento se implican en identificar con claridad el verdadero núcleo del problema, y en definirlo en términos del lenguaje formal propio del modelo planteado en el seminario. Esto es paso obligado antes de adentrarse en la búsqueda de solución ya que muchas veces el planteamiento inicial del ST no revela con claridad el verdadero problema existente (muchas veces ni siquiera él lo visualiza), y además es expresado de manera intuitiva. Por ello es necesaria una indagación y reformulación conjunta del problema. Hecho esto, ya en un segundo lugar, ambos se centran en la resolución del problema. En esta tarea, el tutor invita al ST a pensar en diferentes alternativas y deja que asuma cierta responsabilidad.

Fase de tratamiento de cuestiones o problemas no planteados por los ST: Se trata del momento en que el tutor plantea la revisión de puntos que considera importantes y que no han sido tratados en las fases anteriores. Pueden ser o bien aspectos que a él le interesa comprobar cómo se están trabajando o aplicando y que los ST no los han mencionado, o problemas detectados por él pero no identificados por los ST. Estos últimos pueden ser detectados, o bien a la hora de observar las prácticas (en la condición “on line” que explicaremos líneas más abajo), o bien a través del discurso de los ST (condición “off line”, que también explicaremos más adelante).

Es importante aclarar que en esta fase (y sobre todo en las primeras sesiones) solo se tratan aquellas cuestiones y problemas más relevantes que necesitan ser aclarados por su gran influencia en la intervención o porque necesitan ser corregidos para no volver a cometer los errores. Todo lo demás se deja de lado para no saturar y agobiar al ST con demasiadas correcciones.

Fase de reflexión sobre las dificultades identificadas en el estudio precedente

(parte nueva de este estudio): Este es el momento de retomar las dificultades que se anticiparon en el seminario. Para ello el tutor invita al ST a reconsiderar los problemas tratados a lo largo de la sesión para ver si en ellos se refleja alguna dificultad de las detectadas en los ST del estudio pasado. Se da tiempo a que el ST por sí mismo reconozca la dificultad con la que se ha encontrado y solo si éste se muestra muy despistado y no toma conciencia por sí solo, se le desvela la dificultad concreta haciendo referencia a sus propias confesiones y/o prácticas.

Esta reflexión sobre las dificultades se empezó a realizar pasadas las primeras intervenciones de los ST, para no sobrecargarles con mucha información y para no convertir estas primeras tutorías en algo muy exigente. Por otro lado, normalmente esta reflexión se dejaba para el final de la sesión, a no ser que a lo largo de ésta surgiera una ocasión buena para tratarlas debido a que el ST daba muestras evidentes tras su discurso de estar incidiendo en alguna de ellas. En ese caso se aprovechaba tal oportunidad para explicitarla en ese mismo momento.

- La última diferencia tuvo que ver con la conciencia meta-cognitiva manifestada por los ST en el estudio precedente. Conocida la discrepancia entre las valoraciones de los ST sobre sus prácticas y los patrones instruccionales identificados tras el análisis detallado de las mismas, y asumiendo que los tutores se vieron dificultados para promover una reflexión profunda en los ST por no haberles observado intervenir (y por solo haber tenido acceso a las valoraciones positivas de los ST), en este estudio para solventar esto se establecieron dos condiciones de tutoría:

Condición “con observación”: Los participantes agrupados bajo esta condición asistieron a las sesiones de tutoría cada cuatro sesiones de trabajo pero el rasgo diferenciador de esta condición radicó en que todas las sesiones de intervención previas a estas tutorías fueron observadas o presenciadas por el tutor. Decimos observadas o presenciadas porque en algunos casos el tutor observó la intervención tras el espejo de un aula Gessell y en otros (cuando no existió esta posibilidad) entró en la misma aula donde el ST estaba trabajando con el alumno, y desde dentro presenció la sesión. Inmediatamente después de la sesión de trabajo era cuando tenía lugar la tutoría.

En esta condición participaron seis ST: las cuatro alumnas de la carrera de Logopedia y dos alumnos de Psicología.

Condición “sin observación” (la misma que se llevó a cabo en el estudio precedente): Los ST pertenecientes a esta condición también asistieron a las sesiones de tutoría cada cuatro sesiones de trabajo, solo con la diferencia de que a éstos no se les vio intervenir antes de mantener este encuentro con el tutor. Por otro lado, tampoco tuvieron estas tutorías inmediatamente después de la sesión de trabajo ya que éstas tenían lugar, como mínimo, un día después.

Bajo esta condición participaron los siete ST restantes (todos ellos alumnos de la carrera de Psicología).

Para controlar el posible “efecto tutor” se preocupó de que ambos tutores dirigieran el proceso de seguimiento tanto a ST de una condición como de la otra. De este modo, un tutor asistió a cuatro participantes de la condición “con observación” y a dos de la condición “sin observación”, y el otro, a dos participantes de la condición “con observación” y a cinco de la condición “sin observación”.

Aún poseyendo los dos tutores de esta nueva experiencia ese nuevo conocimiento sobre el proceso y las dificultades de aprendizaje de los ST a la hora de establecer metas regulatorias con los alumnos, con esta diferenciación de condiciones pretendimos comprobar si los tutores promovían grados distintos de reflexión sobre la práctica y, consecuentemente, niveles distintos de cambio-aprendizaje en los ST o, por el contrario, suscitaban el mismo nivel de reflexión y aprendizaje independientemente de si previamente observaban o no las prácticas de los ST.

- *Procedimientos de recolección y análisis de los datos:*

Metodología observacional:

Todas las sesiones de intervención (ST-alumno) y de tutoría (ST-tutor) de los 13 ST fueron grabadas en audio. Para ello cada ST llevó a sus sesiones un MP3 o una grabadora digital. No obstante, para este estudio (al igual que en el estudio precedente) solo nos centramos en las sesiones de intervención y para el análisis de éstas solo escogimos una muestra de ellas. De esta manera, solo se seleccionaron entre siete y ocho sesiones de cada ST para transcribir y analizar. El criterio que se siguió para la selección fue el coger tanto sesiones que se llevaron a cabo inmediatamente después de una tutoría como sesiones más avanzadas en cada segmento o intervalo. Recordemos que se realizaron tutorías cada cuatro sesiones de trabajo realizadas y, por tanto, la secuencia fue más o menos la siguiente:

Presesión, 1ª sesión, 2ª, 3ª, 4ª, **tutoría, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, tutoría, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª, tutoría, 13ª, 14ª, 15ª, 16ª, tutoría, 17ª, 18ª, 19ª, 20, tutoría, 21ª, 22ª, 23ª, 24ª, tutoría, 25ª...**

Las sesiones destacadas (subrayadas y cursivas) son las que se escogieron para el análisis en la mayoría de los casos. Pudo haber variaciones a la hora de coger las sesiones avanzadas en los intervalos, pero nunca se cogieron las sesiones anteriores a las tutorías, ya que en la condición “con observación” éstas fueron observadas o presenciadas por el tutor y, por tanto, estaban condicionadas por la observación de éste.

El seleccionar sesiones tanto sucesoras de una tutoría como otras más alejadas de ésta se hizo con la idea de tener una muestra variada. Es decir, para observar el comportamiento de los ST tanto tras el efecto inmediato de una tutoría (si lo había), como una vez transcurrido más tiempo, para comprobar si se mantenía el supuesto efecto o si se iba desvaneciendo.

Cabe decir que posteriormente se decidió escoger una sesión más de cada ST para analizar, y ésta fue en la mayoría de los casos la sesión segunda o tercera de cada ST (las que aparecen dentro del cuadro). La idea era analizar una sesión que no estuviera condicionada por ninguna tutoría, es decir, una del primer intervalo pero que no fuera la primera de todas, ya que ésta fue co-diseñada y preparada de manera conjunta con el tutor en la presesión. Llamamos presesión al encuentro inicial que tuvo cada ST con su tutor para planificar y diseñar la primera sesión, así como para acordar las pautas generales para las siguientes tres sesiones.

Respecto al procedimiento de análisis, exactamente fue el mismo que el empleado en el estudio precedente. Por una parte se utilizó el mismo sistema de análisis de la práctica educativa (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano, 2008) y, también, en su versión simplificada: solo análisis de la dimensión educativa *qué* (contenido de la interacción) y únicamente en las planificaciones de las sesiones, ya que de nuevo nuestro interés se centró en registrar exclusivamente la promoción del proceso de establecimiento conjunto de metas. Y, por otra parte, se empleó el mismo sistema de categorías (ver página x) y a través de la misma plantilla (ver anexo...). Además, se utilizaron los patrones de comportamiento ya identificados (ver página x) porque, igualmente, no solo nos interesó registrar la presencia (o ausencia) de los distintos recursos instruccionales en cada sesión y el recuento de frecuencias correspondiente, sino también la visualización de los patrones resultantes fruto de las distintas combinaciones de recursos de cada movimiento del proceso de

establecimiento de metas en su conjunto (*revisión del estado actual, comparación con los standards, y formulación de la meta de la tarea*).

3.1.3. Resultados y discusión:

Como acabamos de comentar, el análisis de las prácticas de los ST (tanto de los del grupo de la condición “sin observación” como de los del grupo de la condición “con observación”) lo hicimos a través del sistema de categorías y de los patrones identificados en el anterior estudio. Es decir, a través de las ayudas o recursos (“moves”) instruccionales asociados a cada componente de la fase de planificación del modelo teórico. En un principio nos detuvimos en registrar la presencia de cada recurso en las sesiones analizadas y después, los patrones que estos recursos utilizados formaban en cada sesión, así como su trayectoria a lo largo de las siete u ocho sesiones analizadas de cada ST. Finalmente, con la interpretación de estos datos observamos el nivel de incidencia en las dificultades detectadas en el estudio precedente.

A continuación pasamos a describir los resultados atendiendo a estos indicadores.

- Frecuencias:

Al igual que se hizo en el estudio precedente, del sistema de categorías (ayudas instruccionales) únicamente nos vamos a detener en comentar aquellas que consideramos que se tienen que explicitar en todas las sesiones. Estas categorías son: *recuerdo de actividades, recuerdo de logros, formulación de la meta específica, y formulación de la meta de la tarea.*

Condición “sin observación”

Comenzamos con la tabla de frecuencia de recursos del grupo de ST de la condición “sin observación” (ver tabla 7):

En un primer lugar, si nos centramos en el recurso “*recuerdo de actividades*” vemos que se trata del “move” más empleado después del de “meta específica”. En total, entre todos los ST de esta condición, este recurso se empleó 38 veces. Si nos detenemos en visualizarlo en cada ST, apreciamos que éstos lo usaron en la mayoría de sus sesiones: el primer ST lo utilizó en seis de sus siete sesiones analizadas; el segundo ST también, en seis de sus siete sesiones; el tercero, en cuatro de sus siete sesiones; tanto el cuarto como el quinto ST, en cinco de sus ocho sesiones; el sexto, en cinco de sus siete sesiones; y finalmente el séptimo ST, en siete de sus ocho sesiones. Cabe aclarar que este “move” empieza a cobrar sentido a partir de la segunda sesión de intervención ya que en la primera sesión no hay actividades que recordar, de esto modo, los datos varían: el primer ST, el segundo y el séptimo utilizaron el recurso en todas sus

COMPONENTES	RECURSOS	ST condición “sin observación”							TOTAL (52 sesiones)		
		1° ST (7 s)	2° ST (7 s)	3° ST (7 s)	4° ST (8 s)	5° ST (8 s)	6° ST (7 s)	7° ST (8 s)			
Revisión estado actual	Recuerdo actividades	6	6	4	5	5	5	7	38		
	Recuerdo logros	3	3	4	7	6	3	6	32		
	Recogida y/o muestra evidencias	0	0	0	2	1	0	1	4		
Comparación con los standards	Definición y/o recuerdo problema	0	1	3	3	4	5	6	22		
	Objetivo intervención	2	4	1	1	0	1	1	10		
	Meta específica	Exp.	2	1	5	4	7	3	2	24	40
		Imp.	3	0	1	2	1	3	6	16	
Meta tarea	Meta tarea	Exp.	2	0	4	4	7	5	4	26	30
		Imp.	1	0	0	0	0	0	3	4	
		Pseudo	1	4	0	0	0	0	0	5	
Tarea		7	7	7	8	8	7	8	52		
s = sesiones											

Tabla 7: Frecuencia de recursos por ST y totales- Condición “sin observación”

sesiones; el tercero, en cuatro de seis; tanto el cuarto como el quinto ST, en cinco sesiones de sus siete; y el sexto, en todas sus sesiones menos en una. Como vemos, fue un recurso muy utilizado por los ST de esta condición.

Respecto al recurso “*recuerdo de logros*” podemos observar que no fue tan frecuente como el anterior: en total, entre los siete ST, se empleó en 32 ocasiones. Sin embargo, su uso fue bastante alto y más si tenemos en cuenta la misma aclaración que hemos hecho del “*recuerdo de actividades*”, ya que este “*move*” se empieza a utilizar a partir de la segunda sesión. Si nos fijamos en el número de veces que lo empleó cada ST teniendo en cuenta esta aclaración, vemos que: tanto el primer ST como el segundo y el sexto, utilizaron este recurso en la mitad de sus sesiones (tres de seis); el tercer ST en más de la mitad (en cuatro de sus seis sesiones); el cuarto, en todas las sesiones; y el quinto y séptimo ST, en todas menos en una.

En cuanto al recurso “*meta específica*”, tal y como se aprecia en la tabla, fue el más utilizado: tuvo una frecuencia total de 40 veces entre todos los ST. No obstante, también hay que aclarar que 16 de esas veces fue empleado en su versión implícita y 24 veces fue de manera explícita. La meta específica se considera estar implícita cuando no se menciona de manera expresa en la sesión pero el analista se percata de que tanto ST como alumno la comparten y tienen conciencia de ella. Normalmente esta meta implícita se crea a través del resto de información que se genera en el episodio de planificación, muchas veces a través del recurso “*recuerdo del problema*”. A pesar de ello, como vemos, más de la mitad de las veces (24) se planteó de manera explícita. Dejando de lado esta diferenciación entre implícita y explícita, veamos las veces que cada ST utilizó este “*move*”: el primero lo empleó en cinco de sus siete sesiones analizadas; el segundo, en una de sus siete sesiones; tanto el tercero como el sexto, en todas las sesiones menos en una; el cuarto ST, en seis de sus ocho sesiones; y el quinto y el séptimo ST, en todas sus sesiones.

Como se desprende de estos datos, excepto un ST (el segundo), el uso que los demás hicieron de este recurso fue muy alto y estuvo presente de una u otra manera en la mayoría de sus sesiones.

Respecto al último “*move*” en el que nos vamos a detener, “*meta de la tarea*”, podemos decir lo siguiente atendiendo a la tabla 1. De las 52 sesiones que se analizaron de este grupo de ST de la condición “*sin observación*”, 30 presentaron una meta de la tarea del día. De estas 30, como vemos, casi todas fueron explícitas (26) y solo cuatro se dejaron entrever de manera implícita. Cada ST presentó la siguiente cantidad de metas

de tarea: el primer ST formuló dos metas explícitas y una implícita en sus siete sesiones; el segundo no llegó a formular ninguna en sus siete sesiones; el tercer ST formuló cuatro metas explícitas en sus siete sesiones; el cuarto, cuatro metas explícitas en sus ocho sesiones; el quinto ST, siete metas explícitas en sus ocho sesiones; el sexto, cinco metas explícitas en sus siete sesiones; y el séptimo ST, formuló cuatro metas explícitas y tres implícitas en sus ocho sesiones.

Como vemos, dentro de este “move” hay más diversidad entre unos ST y otros, sobre todo entre los primeros y los últimos. Por otro lado, la frecuencia de este recurso es más baja en comparación con los otros comentados hasta ahora y, además, teniendo en cuenta que es un recurso que idealmente tendría que aparecer en todas las sesiones, en este caso, en las 52 sesiones.

Por otra parte, en cuanto a las pseudo-metas (indicios de meta pero que no llegan a serlo porque no se sustentan en una meta específica y son simples márgenes de error), vemos que solo aparecieron cinco en las 52 sesiones. Cuatro de ellas pertenecen al mismo ST (el segundo) y la quinta, al primer ST.

Finalmente, un comentario sin entrar en grandes detalles sobre los otros tres “moves” que los hemos dejado en un segundo plano. En referencia al recurso “*recogida y/o muestra de evidencias*” observamos que solo apareció cuatro veces en las 52 sesiones y que solo fue utilizado por tres ST: el cuarto ST lo empleó en dos ocasiones; el quinto, una vez; y el séptimo ST también lo utilizó una vez.

En cuanto al recurso “*definición y/o recuerdo del problema*” podemos ver que tuvo una frecuencia total de 22 veces, lo que supone una cantidad intermedia si lo comparamos con el resto de totales. Todos los ST utilizaron este “move” más de una vez excepto el primer ST, que no lo empleó en ninguna de sus sesiones, y el segundo, que solo recurrió a este recurso una vez.

Por último, en relación al recurso “*objetivo de intervención*”, tal y como vemos fue utilizado en 10 ocasiones en total, y todos los ST lo explicitaron al menos una vez excepto el quinto, que no lo mencionó en ninguna de sus sesiones.

Condición “con observación”

A continuación pasamos a comentar los resultados de la tabla x siguiendo el mismo orden que hemos empleado con los del grupo de ST de la condición “sin observación”. De este modo, profundizaremos en los recursos “recuerdo de actividades”, “recuerdo de logros”, “meta específica” y “meta de la tarea”, y comentaremos de manera más superficial los tres recursos restantes: “recogida y/o

COMPONENTES	RECURSOS	ST condición “con observación”						TOTAL		
		1° ST (7 s)	2° ST (8 s)	3° ST* (7 s)	4° ST* (7 s)	5° ST (7 s)	6° ST* (8 s)	(44 sesiones)		
Revisión estado actual	Recuerdo actividades	5	7	7	6	5	4	34		
	Recuerdo logros	5	5	6	6	6	1	29		
	Recogida y/o muestra evidencias	0	1	0	0	0	0	1		
Comparación con los standards	Definición y/o recuerdo problema	2	4	1	0	2	0	9		
	Objetivo intervención	2	5	0	0	1	2	10		
	Meta específica	Exp.	3	3	6	4	3	6	25	35
		Imp.	2	2	0	3	3	0	10	
Meta tarea	Meta tarea	Exp.	3	3	2	7	7	4	26	30
		Imp.	0	2	2	0	0	0	4	
		Pseudo	0	1	1	0	0	1	3	
Tarea		7	8	7	7	7	8	44		

s = sesiones

Tabla 8: Frecuencia de recursos por ST y totales - Condición “con observación”

muestra de evidencias”, “definición y/ o recuerdo de problema” y “objetivo de intervención”.

En cuanto al recurso o “move” “*recuerdo de actividades*” podemos apreciar que entra dentro de los dos recursos más utilizados por los ST de esta condición. Este “move” se utilizó un total de 34 veces. Antes de continuar hablando de este recurso conviene aclarar que de tres de los ST que entran dentro de este grupo, por problemas de grabación, no pudimos analizar sus primeras sesiones, es decir, la primera sesión de intervención de cada uno de estos tres ST. Estos ST son los que aparecen con un asterisco en la tabla. Decimos esto porque tal y como aclaramos al comentar los resultados de los ST de la condición “sin observación”, la primera sesión no debe ser tomada en cuenta a la hora de hablar de la frecuencia tanto del recurso “recuerdo de actividades” como del de “recuerdo de logros”, ya que en esta sesión no hay ni actividades ni logros por recordar por no haber comenzado la intervención todavía. De esta manera a continuación, a la hora de comentar los resultados, descontaremos una sesión a los ST excepto a estos tres. Dicho esto, si atendemos a cada ST en particular podemos observar que: el primer ST utilizó este “move” en cinco de sus seis sesiones; tanto el segundo como el tercer ST lo utilizaron en todas sus sesiones; el cuarto, en seis de sus siete sesiones; el quinto, en cinco de sus seis sesiones; y el sexto ST, en cuatro de sus ocho sesiones.

De este modo, excepto este último ST que empleó este recurso en la mitad de sus sesiones analizadas, el resto lo utilizó en la mayoría de las suyas, habiendo dos ST (el segundo y el tercero) que lo utilizaron en todas. Por esto subrayamos que fue un “move” muy utilizado por los ST. Estos recurrieron a él en 34 ocasiones de las 41 sesiones dadas a emplear este recurso.

Haciendo referencia al siguiente recurso, “*recuerdo de logros*”, podemos observar lo siguiente:

Se utilizó un total de 29 veces de las 41 sesiones disponibles (recuérdese que esta cifra surge de descontar la primera sesión de los ST correspondientes). Por ello, se trata de un “move” con una frecuencia menor que el anterior, aunque no con mucha diferencia. Si nos centramos en la cantidad de este recurso ST por ST, y teniendo en cuenta cuando descontar la primera sesión, apreciamos que: el primer ST recurrió a él en cinco de sus seis sesiones; el segundo, en cinco de sus siete sesiones; tanto el tercer como el cuarto ST, en seis de sus siete sesiones; el quinto, en todas sus sesiones; y el sexto ST, en una de sus ocho sesiones analizadas. A partir de estos datos podemos

observar que la disminución de frecuencia de este “move” se debe en gran medida a la utilización escasa de éste por parte del último ST (solo lo utilizó en una ocasión). Sin embargo, el resto de ST lo emplearon en casi todas sus sesiones. De esta manera podemos concluir diciendo que este recurso también fue bastante utilizado.

Respecto al recurso “*meta específica*” vemos que es el más utilizado. Apareció 35 veces de las 44 sesiones analizadas. No obstante, hay que concretar que en 25 ocasiones esta meta específica fue formulada de manera explícita y en 10, de forma implícita. Dejando de lado esta diferenciación, cada ST presentó la siguiente cantidad de este “move”: el primer ST lo utilizó en cinco de sus siete sesiones; el segundo, en cinco de sus ocho sesiones; el tercero, en seis de sus siete sesiones; el cuarto, en todas; el quinto, en todas menos en una; y el sexto ST, en seis de sus ocho sesiones.

Como observamos, todos los ST lo presentaron en la mayoría de sus sesiones (uno de ellos en todas). Lo que les diferencia a unos de otros es el modo en el que lo hicieron, explícito o implícito. Por ejemplo, por citar a algunos ST, dos de ellos (tanto el tercer ST como el sexto) siempre que formularon esta meta específica en sus sesiones lo hicieron de manera implícita, en cambio el quinto ST utilizó la versión explícita e implícita en igual medida.

En relación al último recurso de la tabla, “*meta de la tarea*”, podemos hacer los siguientes comentarios:

Se establecieron 30 metas de la tarea de las 44 oportunidades disponibles (todas las sesiones analizadas). De estas 30, 26 fueron formuladas de manera explícita y cuatro de forma implícita. A nivel individual, cada ST presentó esta cantidad de metas de tarea: el primer ST formuló tres metas explícitas en sus siete sesiones; el segundo, tres explícitas y dos implícitas en sus ocho sesiones; el tercer ST, dos explícitas y dos implícitas en sus siete sesiones; tanto el cuarto como el quinto ST formularon siete explícitas en sus siete sesiones, es decir, en todas las sesiones; y el sexto, cuatro explícitas en sus ocho sesiones. De este modo podemos decir que excepto dos ST (el sexto, que usó este recurso en la mitad de sus sesiones, y el primero, en menos de la mitad) los demás lo emplearon en más de la mitad de sus sesiones. No obstante, su frecuencia es más baja en comparación con el recurso “recuerdo de actividades” y con el de “meta específica” y, sobre todo, teniendo en cuenta lo que comentamos anteriormente, que este recurso idealmente tendría que aparecer en todas las sesiones por tratarse de la meta de la tarea del día (el reto diario).

En cuanto a las pseudo-metas, como apreciamos, solo aparecieron tres a lo largo de las 44 sesiones. Éstas fueron formuladas por el segundo, tercer y sexto ST.

Finalmente, respecto a los recursos de segundo plano podemos comentar lo siguiente:

-El recurso “*recogida y/o muestra de evidencias*” fue utilizado solo en una ocasión por el segundo ST.

-Todos los ST emplearon al menos una vez el recurso “*definición y/o recuerdo del problema*” excepto el cuarto y el sexto ST, que coincide que de ellos no analizamos sus sesiones número uno. Recordamos que es en esta primera sesión cuando más se suele utilizar este “move”.

-En relación al recurso “*objetivo de intervención*” podemos hacer una observación similar. Todos los ST lo plantearon al menos una vez, excepto el tercer y el cuarto ST, que de ellos no se analizó sus sesiones número uno. Al igual que la “definición del problema”, el recurso “objetivo de intervención” donde con más frecuencia suele aparecer es en la primera sesión.

Con una mirada general a la tabla X vemos que los resultados de las dos condiciones son muy similares y que no existen diferencias significativas entre ellas. No obstante, pasemos a comentar los recursos más destacados uno por uno:

-Respecto al recurso “*recuerdo de actividades*” observamos que tanto en la condición “sin observación” como en la “con observación” fue el recurso más utilizado por los ST a lo largo de sus sesiones. En la condición “sin observación” supuso un 84% del total y en la condición “con observación” un 83%. Un porcentaje prácticamente igual en las dos condiciones.

-El recurso “*recuerdo de logros*” fue un recurso menos utilizado que el anterior tanto por los ST de la condición “sin observación” como de la condición “con observación”, aunque su porcentaje no deja de ser alto. En ambas condiciones supuso un 71% del total.

-En cuanto al recurso “*meta específica*” vemos que se trata del segundo más utilizado después del “recuerdo de actividades” tanto en una como en otra condición. En la condición “sin observación” supuso un 77% del total y en la condición “con observación” un 79%. Como observamos, también se trata de un porcentaje muy similar en las dos condiciones.

Ambas condiciones: “sin observación” y “con observación”

COMPONENTES	RECURSOS	Condición “sin observ.” (7 ST y 52 sesiones analizadas)	Condición “con observ.” (6 ST y 44 sesiones analizadas)	χ^2							
Revisión estado actual	Recuerdo actividades	38 (84%)	34 (83%)	0.5392							
	Recuerdo logros	32 (71%)	29 (71%)	0.5781							
	Recogida y/o muestra evidencias	4 (57%)	1 (33%)	0.5000							
Comparación con los standards	Definición y/o recuerdo problema	22 (42%)	9 (20%)	0.0188							
	Objetivo intervención	10 (19%)	10 (23%)	0.4318							
	Meta específica	<table border="1"> <tr> <td>Explícita</td> <td>24</td> <td rowspan="2">40 (77%)</td> <td>25</td> <td rowspan="2">35 (79%)</td> </tr> <tr> <td>Implícita</td> <td>16</td> <td>10</td> </tr> </table>	Explícita	24	40 (77%)	25	35 (79%)	Implícita	16	10	0.4769
Explícita	24	40 (77%)	25	35 (79%)							
Implícita	16		10								
Meta tarea	Meta tarea	<table border="1"> <tr> <td>Explícita</td> <td>26</td> <td rowspan="2">30 (58%)</td> <td>26</td> <td rowspan="2">30 (68%)</td> </tr> <tr> <td>Implícita</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> </table>	Explícita	26	30 (58%)	26	30 (68%)	Implícita	4	4	0.1989
	Explícita	26	30 (58%)	26		30 (68%)					
	Implícita	4		4							
	Pseudo	5 (10%)	3 (7%)	0.4549							
Tarea		52 tareas	44 tareas								

Tabla 9: Frecuencias y porcentajes de recursos por condición

-En relación al recurso “*meta de tarea*”, apreciamos que en comparación con los otros comentados es un recurso utilizado en menor medida. Pero aun así el porcentaje tanto en una como en otra condición sigue superando el 50%. En la condición “sin observación” supuso el 58% del total y en la condición “con observación” el 68%. Con este recurso aparece más diferencia entre las dos condiciones que con los otros, pero ésta no es significativa.

-Las pseudo-metas formuladas ocuparon un porcentaje muy pequeño respecto del total y fue similar en las dos condiciones: en la condición “sin observación” fue de un 10% y en la condición “con observación”, un 7%.

A la luz de estos datos concluimos diciendo que los ST de ambas condiciones hicieron un uso muy semejante de los recursos y que no existieron diferencias significativas entre ellos.

Veamos la comparación de estos resultados con los obtenidos en el estudio precedente:

Comparación con estudio precedente

COMPONENTES	RECURSOS	ESTUDIO p. (10 ST y 64 sesiones analizadas)		ESTUDIO 1 (13 ST y 96 sesiones analizadas)		χ^2	
Revisión estado actual	<i>Recuerdo actividades</i>	32 (57%)		72 (84%)		0.0005	
	<i>Recuerdo logros</i>	17 (30%)		61 (71%)		0.0001	
	<i>Recogida y/o muestra evidencias</i>	8 (100%)		5 (50%)		0.0294	
Comparación con los standards	<i>Definición y/o recuerdo problema</i>	13 (20%)		31 (32%)		0.0680	
	<i>Objetivo intervención</i>	18 (28%)		20 (21%)		0.1912	
	<i>Meta específica</i>	<i>Explícita</i>	21	29 (45%)	49	75 (78%)	0.0001
		<i>Implícita</i>	8		26		
Meta tarea	<i>Meta tarea</i>	<i>Completa</i>	9 (14%)		60 (62%)		0.0001
		<i>Pseudo</i>	9 (14%)		8 (8%)		
Tarea		64 tareas		96 tareas			

Tabla 10: Frecuencias y porcentajes de recursos por estudio

Esta vez con un vistazo general, el panorama cambia. No obstante, vayamos por partes comentando los recursos que requieren un uso regular en las sesiones:

Empezando por el recurso “*recuerdo de actividades*” observamos que tanto en el estudio previo como en el estudio presente fue el “move” más utilizado por los ST. Sin embargo, en el estudio anterior supuso un 57% del total y en el actual un 84%. El indicador estadístico χ^2 (“ji cuadrado”) nos indica que esta diferencia existente fue significativa.

Si nos detenemos ahora en el siguiente recurso, “*recuerdo de logros*”, vemos que las diferencias entre los dos estudios se intensifican. Este “move” ocupó un 30% del total en el estudio precedente y un 71% en el estudio actual. Al igual que con el “move” “*recuerdo de actividades*”, esta diferencia entre ambos estudios y en relación a este recurso fue significativa.

Respecto al recurso “*meta específica*”, apreciamos que en ambos estudios fue el segundo “move” más utilizado por los ST, pero con una gran diferencia: en el primer estudio supuso un 45% del total y en el segundo, un 78% del total. La diferencia entre ambos estudios de nuevo fue significativa para este recurso.

En cuanto al último “move” de la tabla, “*meta de tarea*”, observamos también una diferencia entre los dos estudios. En el estudio anterior supuso solo un 14% del total y en el presente un 62%. Una vez más esta diferencia resultó ser significativa.

Finalmente, donde no hubo diferencias significativas entre ambos estudios y dentro de los recursos más regulares, fue en las pseudo-metas. En ambos estudios supuso un porcentaje bajo: en el primero ocupó un 14% del total y en el actual solo un 8%.

Así, por lo que hemos visto hasta el momento, destacamos que no se detectaron diferencias significativas entre los dos grupos de ST del reciente estudio en cuanto al uso que éstos hicieron de los recursos que requieren una utilización constante en las sesiones. En cambio, sí que aparecieron diferencias significativas respecto al estudio previo (en relación a estos recursos más regulares): *recuerdo de actividades*, *recuerdo de logros*, *meta específica* y *meta de la tarea*.

- *Patrones:*

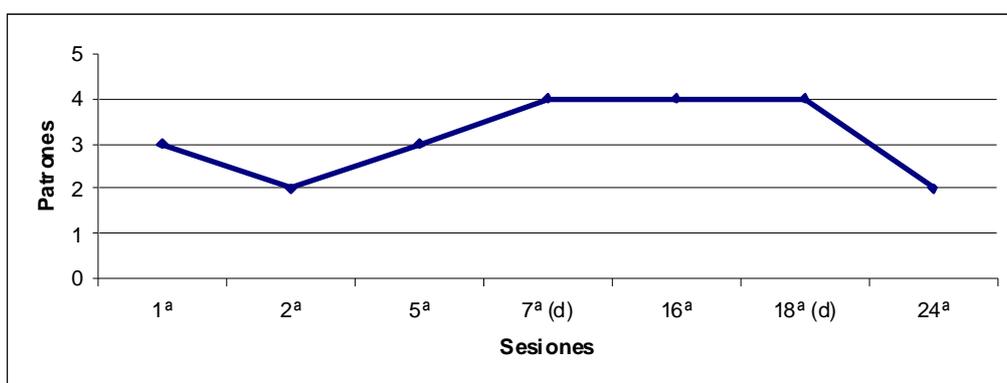
Al igual que en el estudio precedente, aparte de ver qué uso o con qué frecuencia cada ST utilizó cada recurso durante su intervención, nos interesó ver qué combinación de recursos (y por tanto, de componentes) se dibujó en cada sesión. De este modo, utilizamos los cinco patrones de comportamiento identificados en el estudio anterior (ver página...): desde el número cero (el patrón más simple) al número cuatro (el patrón de actuación deseado y que se ajusta al modelo de auto-regulación prescrito). Además

de ver el patrón de cada sesión, también nos interesó visualizar la trayectoria de patrones resultante de las siete-ocho sesiones analizadas de cada ST.

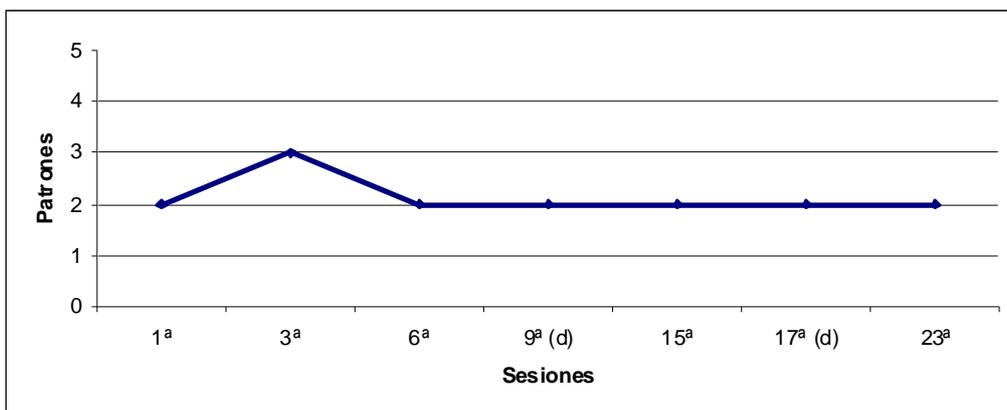
Tal y como hemos comentado los resultados de la presencia y frecuencia de los recursos, a continuación exponemos los propios de este indicador centrándonos primero en los del grupo de la condición “sin observación” y después en los de la condición “con observación”.

Condición “sin observación”

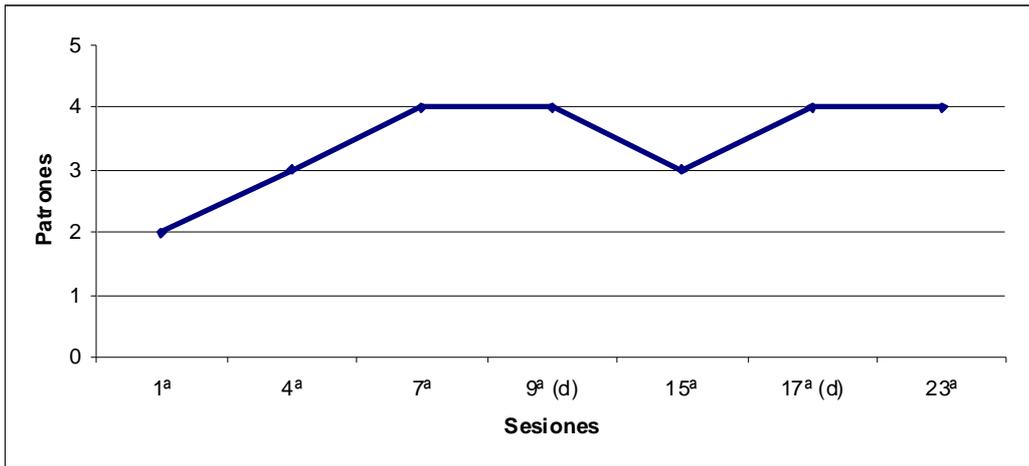
1º ST



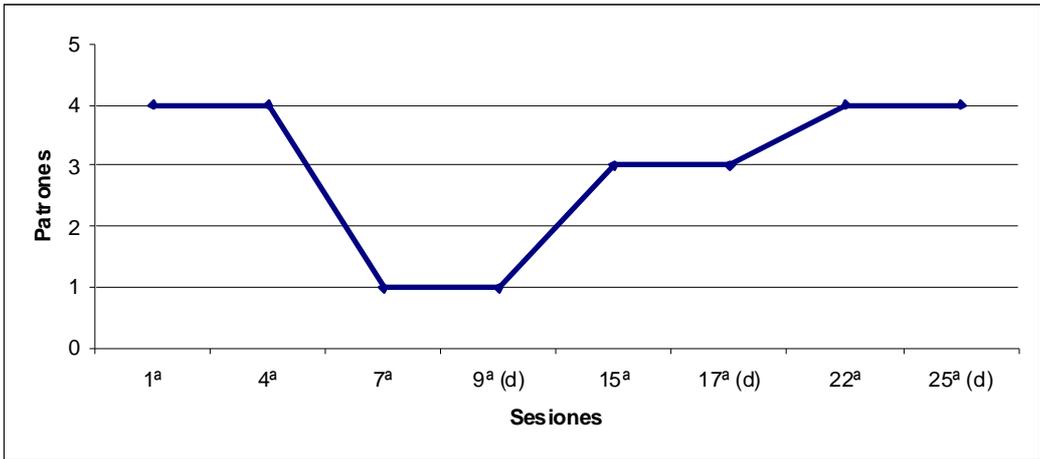
2º ST



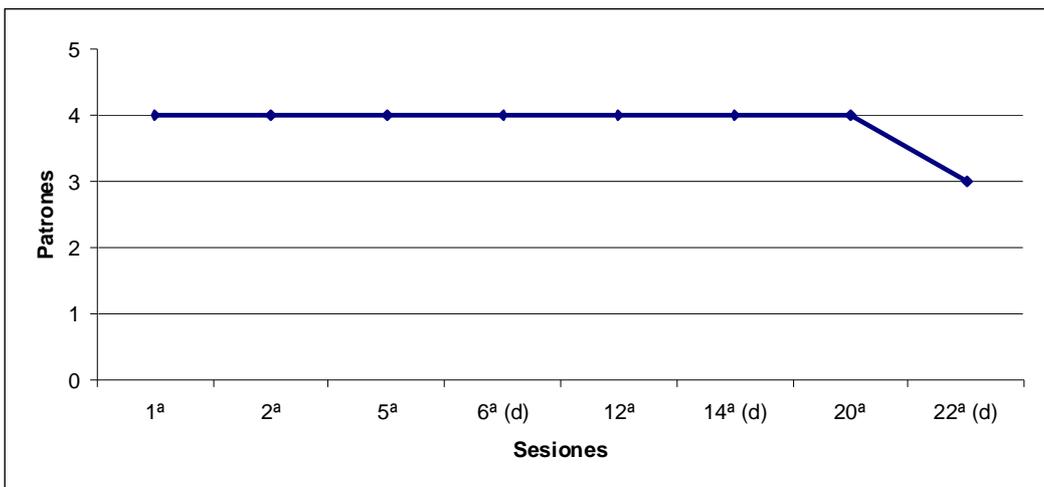
3º ST



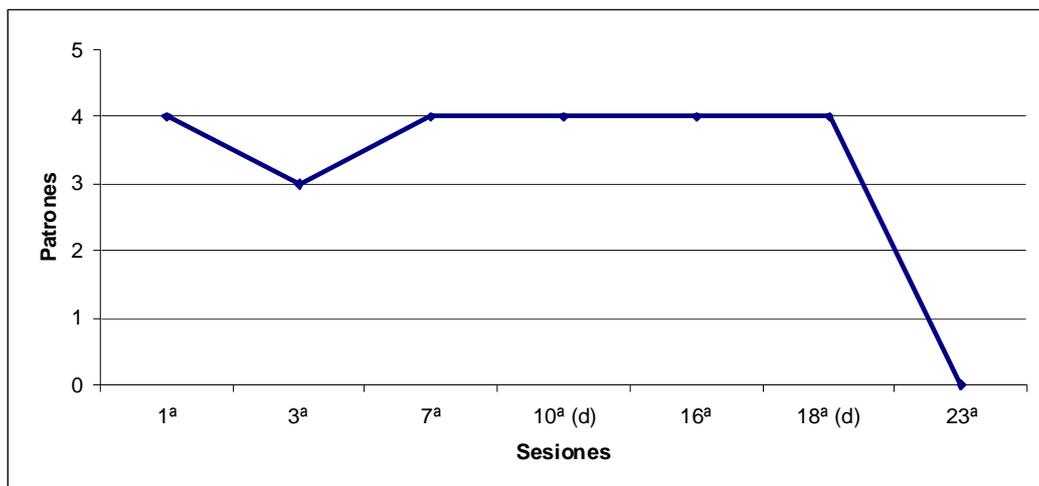
4º ST



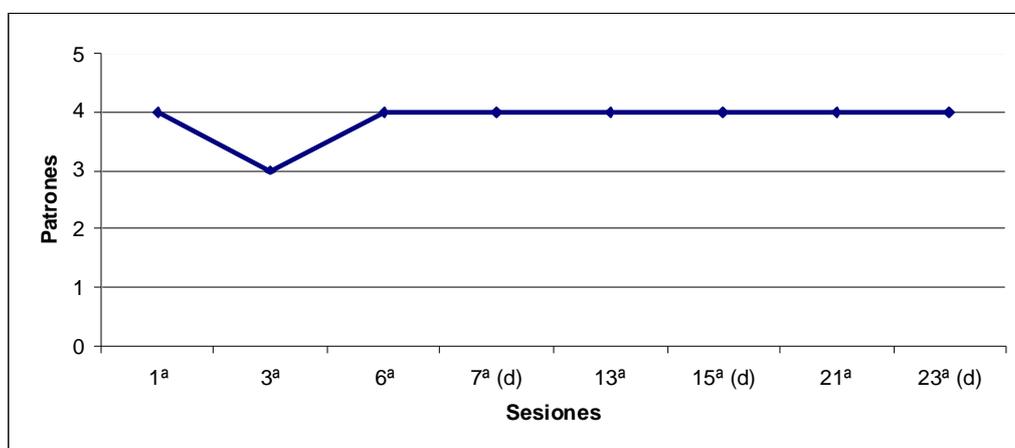
5º ST



6º ST



7º ST



Si observamos la gráfica del primer ST nos damos cuenta que éste partió con un patrón bastante cercano al modelo de actuación perseguido, el patrón 3. En la segunda sesión descendió al patrón 2 y luego ya, a partir de la quinta sesión, volvió a ascender, primero al patrón 3 y más tarde al patrón 4 donde se mantuvo hasta la sesión número 24. En ésta volvió a bajar al patrón 2. De este modo, este ST presentó una trayectoria ascendente pero con el altibajo del final.

El segundo ST comenzó con un patrón de actuación intermedio (el patrón 2), en la tercera sesión mostró un ascenso al siguiente patrón (el 3) pero luego, a partir de la sexta sesión volvió a descender al patrón 2 y ahí se mantuvo durante toda la intervención. Este ST presentó una trayectoria regular en el nivel intermedio y no llegó a ascender al patrón deseado en ningún momento de la intervención.

El tercer ST, al igual que el anterior, empezó con un patrón intermedio (el 2) pero a lo largo de las primeras sesiones fue ascendiendo hasta llegar al patrón superior

en la séptima sesión. En este patrón 4, exceptuando el ligero descenso que mostró en la sesión 15 al nivel 3, se mantuvo hasta el final. Este ST mostró una trayectoria ascendente.

El cuarto ST comenzó desempeñando el patrón de actuación perseguido, es decir, partió desde el principio del patrón 4. Ahí se mantuvo en las primeras sesiones pero luego en la séptima mostró una bajada bastante acusada que le hizo descender hasta el patrón 1. En este patrón estuvo algunas sesiones y ya en la sesión 15 volvió a mostrar un comportamiento bastante ajustado al modelo deseado ya que en esta sesión se situó en el patrón 3. Varias sesiones se mantuvo en este patrón y luego ya ascendió al 4 donde permaneció hasta el final. Este ST presentó una trayectoria de altibajos.

En cuanto a la trayectoria del quinto ST, apreciamos que comenzó como el anterior ST, desde el patrón más alto. La diferencia es que este ST se mantuvo en este patrón 4 hasta el final de la intervención. Solo en la sesión 22 mostró un ligero descenso ya que se colocó en el nivel 3. Su trayectoria fue regular en el patrón superior.

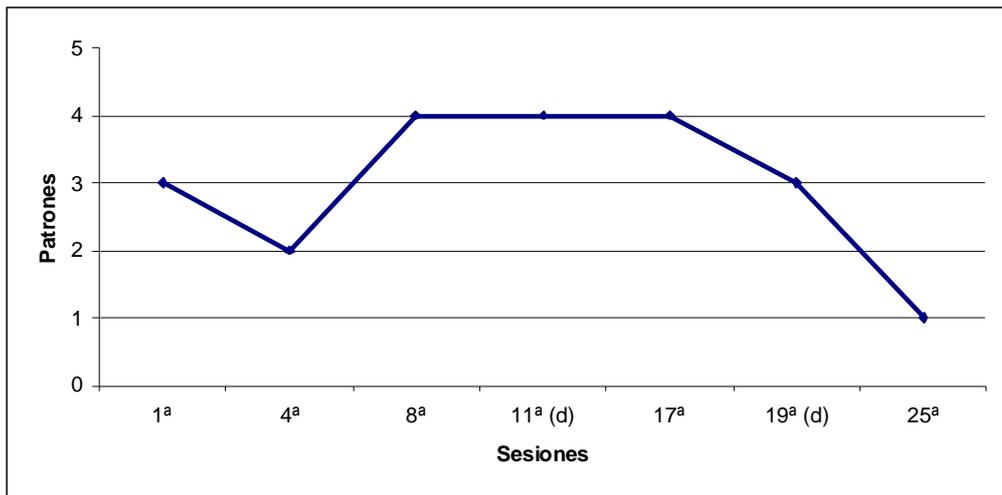
El sexto ST presentó una trayectoria muy similar a la del ST anterior porque prácticamente se mantuvo en el patrón deseado durante toda la intervención. La peculiaridad de este ST es que al final descendió de manera repentina hasta el nivel 0. De esta manera, la trayectoria que mostró éste fue regular en los patrones altos con un altibajo brusco al final.

La trayectoria del séptimo ST si que se asemejó a la del quinto ST desde el principio hasta el final. Este último ST se mantuvo prácticamente durante todas las sesiones en el patrón 4. Su trayectoria fue regular en el patrón modelo.

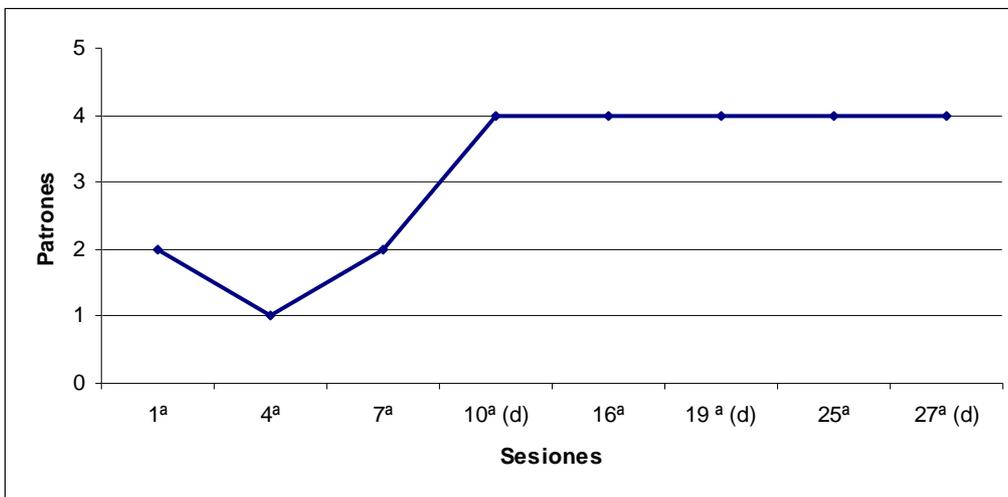
De este modo, excepto el segundo ST, todos los demás mostraron el patrón de actuación deseado varias veces a lo largo de sus sesiones. Por ejemplo, el primer ST lo presentó tres veces seguidas, y los ST tercero y cuarto lo mostraron en cuatro sesiones. Pero no solo eso, varios ST lo supieron mantener de manera prolongada durante su intervención. Es el caso de los ST quinto y séptimo, y el sexto, exceptuando esa bajada repentina que mostró al final. El tercer ST también mostró un mantenimiento bueno una vez superado las primeras sesiones.

Condición “con observación”

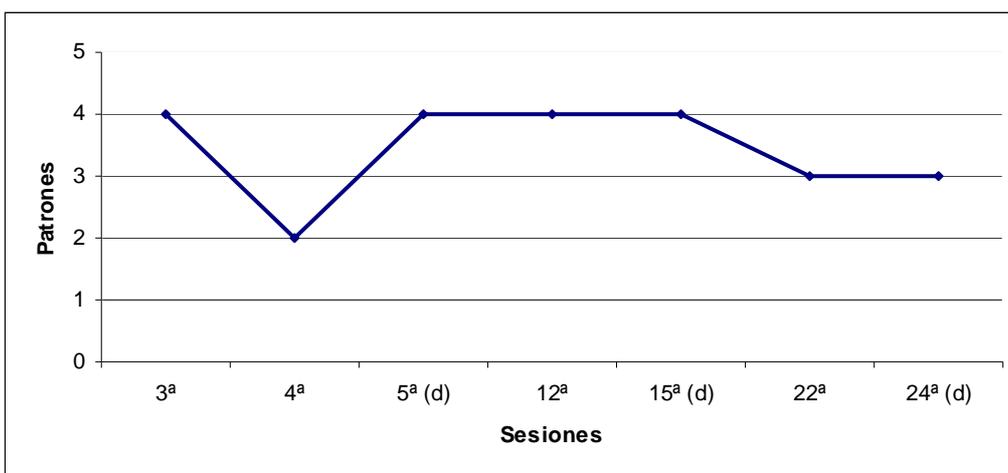
1º ST



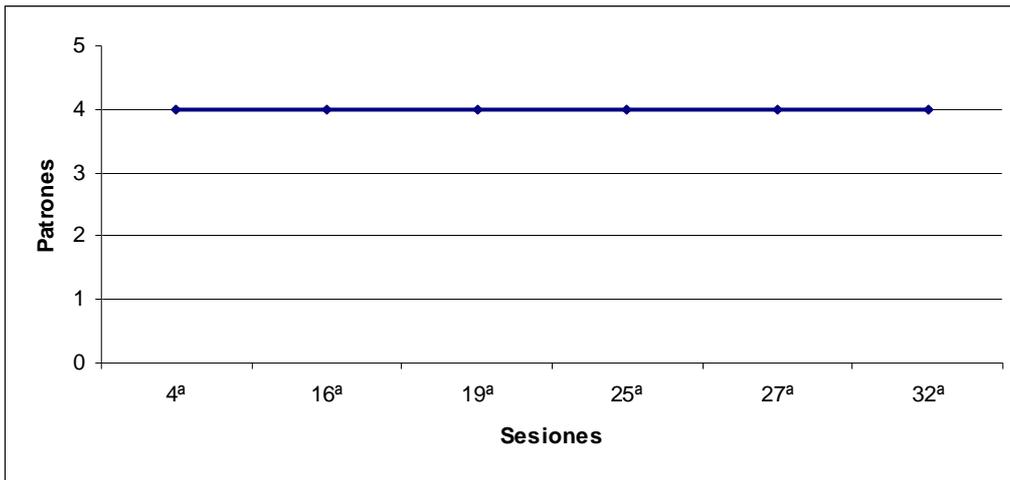
2º ST



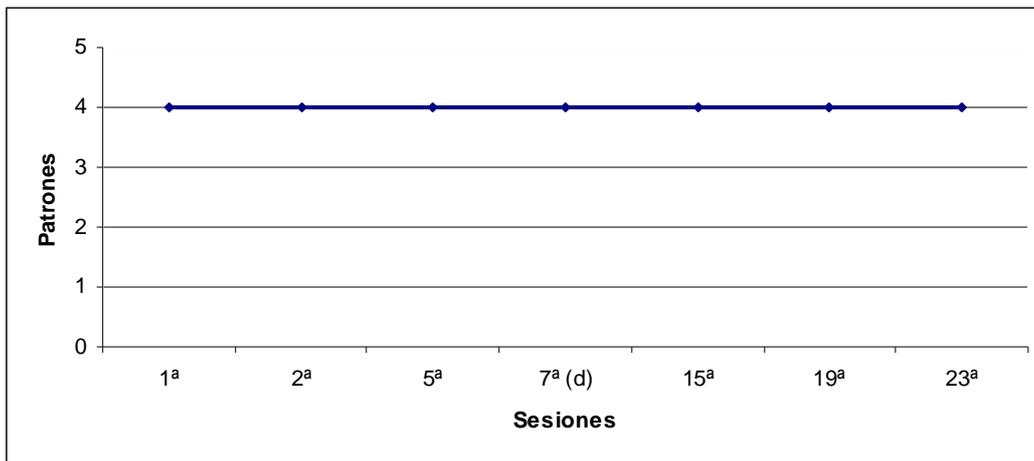
3º ST



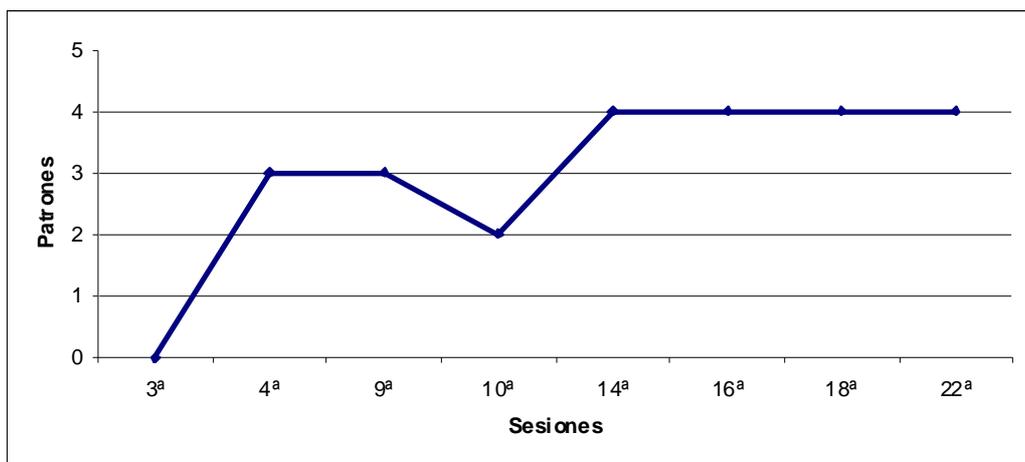
4º ST



5° ST



6° ST



El primer ST comenzó con un patrón de actuación bastante próximo al deseado (patrón 3). Después bajó a un patrón inferior (2) en la cuarta sesión y a partir de la

octava sesión mostró el comportamiento perseguido durante las tres siguientes sesiones analizadas. No obstante, este mantenimiento se vino abajo ya que en las dos últimas sesiones descendió. Primero bajó al patrón número 3 y luego ya descendió hasta el 1. De este modo, este ST mostró un mantenimiento en el patrón 4 en las sesiones centrales de la intervención pero finalmente dejó de presentar este patrón deseado.

El segundo ST inició su intervención con un patrón de comportamiento intermedio (patrón 2). Después descendió al patrón 1 en la cuarta sesión pero a partir de entonces mostró una notable mejoría que se vio mantenida. Como podemos apreciar, en la sesión séptima recuperó el patrón con el que había comenzado y ya a partir de la décima sesión adoptó el patrón modelo y se mantuvo con él hasta la última sesión analizada. De esta forma, este ST mostró una trayectoria claramente ascendente y mantenida.

Del tercer ST lo primero que tenemos que resaltar es que de él no se pudo obtener la primera sesión de todas por problemas de grabación. Por esta razón, no supimos exactamente cómo empezó su intervención. De esta manera, como observamos, la primera sesión que aparece en la gráfica corresponde a la tercera sesión. En ésta mostró una actuación propia del patrón deseado y de ahí descendió al patrón intermedio (el 2) en la siguiente sesión. No obstante, después de este descenso no volvió a mostrar un comportamiento por debajo del nivel 3. Durante las sesiones centrales (la número cinco, la 12 y la 15) adoptó el patrón perseguido y además mantenido en el tiempo, y en las dos últimas sesiones analizadas descendió un escalón al situarse en el patrón 3. De esta forma, este ST, excepto en la cuarta sesión que bajó hasta el patrón 2, en el resto de sesiones presentó una actuación propia del modelo o una muy cercana a éste.

El cuarto y el quinto ST de este grupo de la condición “con observación” mostraron la práctica deseada desde el principio hasta el final. Estos presentaron el patrón 4 en todas sus sesiones analizadas. Respecto al cuarto ST hay que aclarar que tampoco se pudo obtener su primera sesión y que, por tanto, no sabemos con certeza si empezó la intervención con este patrón.

Del sexto y último ST tampoco tuvimos la posibilidad de acceder a su primera sesión. Teniendo en cuenta esto, tal y como aparece en su gráfica, en su primera sesión disponible y analizada (la tercera) mostró el patrón de actuación más bajo (el 0). Sin embargo, en sus dos siguientes sesiones analizadas ascendió hasta el patrón 3. De ahí bajó al patrón intermedio (2) en la décima sesión, pero luego volvió a remontar colocándose en el nivel más alto. Ahí se mantuvo durante las cuatro últimas sesiones

analizadas. Este ST mostró una trayectoria ascendente y mantenida bastante similar a la del segundo ST.

Concluimos diciendo que excepto el primer ST, que no consiguió mantener el patrón de actuación deseado hasta el final (ya que fue descendiendo hasta presentar en su última sesión una práctica propia del patrón 1), los demás, independientemente de cómo empezaron, pudieron mantenerse en los patrones superiores durante al menos sus cuatro últimas sesiones analizadas.

Ambas condiciones: “sin observación” y “con observación”

Una vez comentado condición por condición los patrones y la trayectoria de éstos que mostró cada ST, echemos un vistazo a las gráficas de ambos grupos de ST a la vez (ver figura 4):

Como podemos observar, en ambas condiciones existen trayectorias bastante semejantes. Por ejemplo, si nos detenemos en las gráficas de los primeros ST de ambas condiciones nos damos cuenta que estos dos ST presentan una trayectoria muy parecida. Empiezan con un patrón de comportamiento bastante próximo al patrón modelo; después descienden a un patrón intermedio (en la sesión que tiene lugar antes de la primera tutoría); a partir de ahí logran llegar y mantenerse en el patrón 4 durante tres sesiones; y finalmente descienden, no consiguen permanecer hasta el final con la práctica deseada. El sexto ST de la condición “sin observación” presenta una evolución bastante parecida a estas dos.

Por otra parte, otra trayectoria compartida por las dos condiciones es la que dibujan los patrones del tercer y cuarto ST de la condición “sin observación”, y la de los patrones del segundo y sexto ST de la condición “con observación”. Si nos fijamos bien, estos ST comienzan con unos patrones de comportamiento alejados del modelo (o decaen en la primera fase de la intervención, como es el caso del cuarto ST de la condición “sin observación), pero una vez pasadas las primeras siete sesiones, o bien consiguen adoptar el patrón modelo o se aproximan a él. Finalmente, una vez llegado al patrón 4, consiguen mantenerse en él.

Si descendemos por la tabla y fijamos la mirada de la mitad para abajo, tanto en una columna como en otra encontramos otra evolución que tienen en común las dos condiciones. Se trata de las trayectorias del quinto y séptimo ST de la condición “sin observación”, y de las del cuarto y quinto ST de la condición “con observación”. Estos cuatro ST, como comentamos en sus respectivos momentos, comparten una trayectoria mantenida del patrón de actuación perseguido desde el inicio. El tercer ST de la

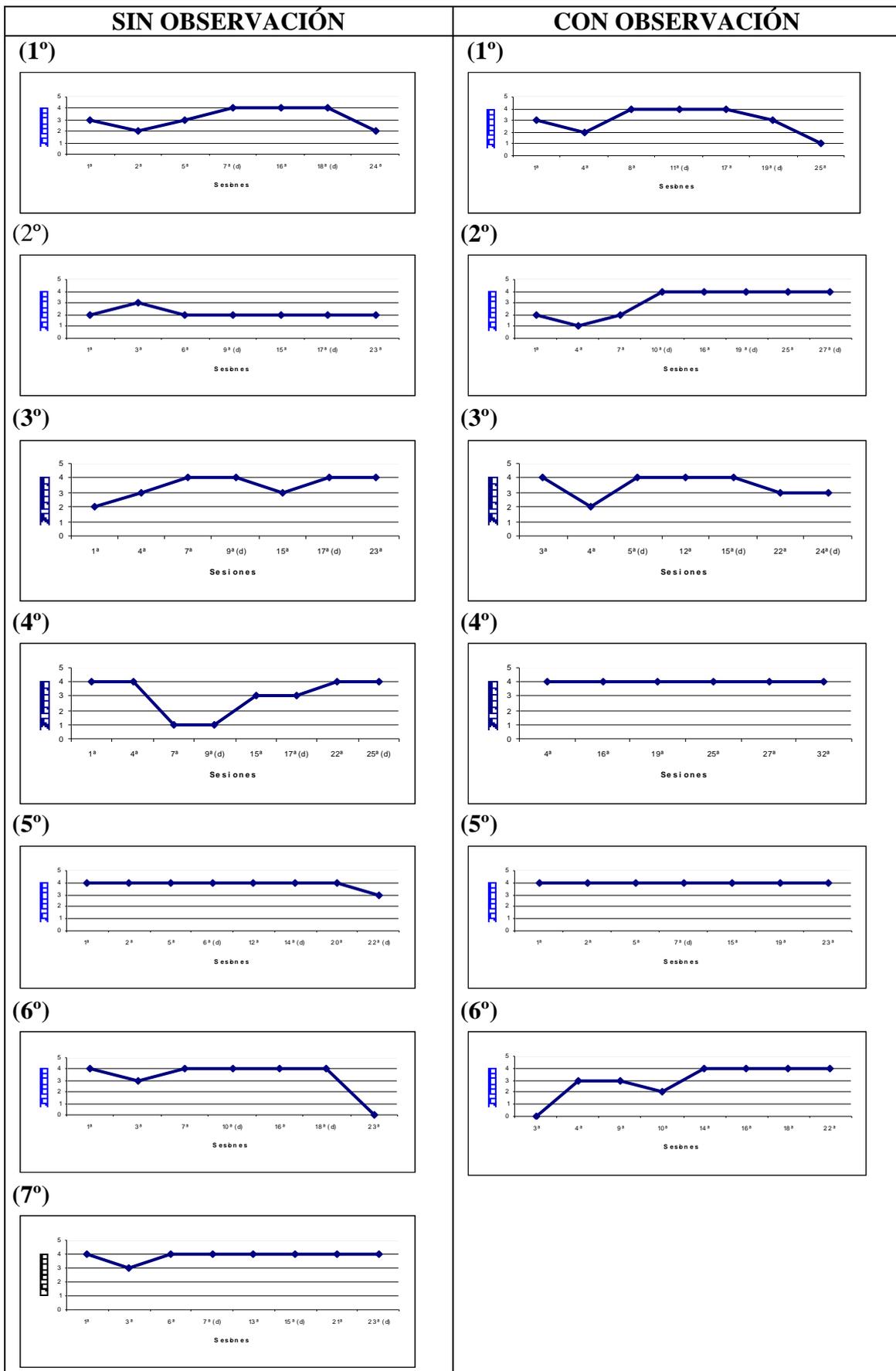


Figura 4.

condición “con observación” no presenta una evolución tan sumamente ajustada al modelo, pero puede ser introducida en este grupo. Éste, excepto el patrón intermedio (el patrón 2) que mostró en su cuarta sesión, en el resto de sesiones presentó unas prácticas ajustadas al modelo o muy próximas a éste.

De esta manera, si miramos a la tabla otra vez, solamente nos quedaría una trayectoria aislada, la del segundo ST de la condición “sin observación”. Ésta fue la única trayectoria que no consiguió ascender en ningún momento hasta el patrón modelo y que presentó una evolución muy poco satisfactoria. El ST se mantuvo en el nivel 2 prácticamente durante toda la intervención.

Podemos concluir diciendo que, excepto este caso aislado, las demás trayectorias aparecieron tanto en un grupo como en otro y, por tanto, la situación quedó bastante igualada entre las dos condiciones.

En la gráfica siguiente se visualiza las tres trayectorias compartidas por ambas condiciones. En ella aparecen representadas un ejemplo de cada una de estas evoluciones comunes. Recordemos: la trayectoria mantenida en el patrón modelo desde el inicio hasta el final que presentaron cinco ST (línea verde); la trayectoria ascendente y mantenida después que mostraron cuatro ST (línea azul); y la trayectoria ascendente, mantenida y con el decaimiento del final que mostraron tres ST (línea roja).

Cabe puntualizar que ese descenso que las tres trayectorias presentan sobre la tercera sesión aproximadamente coincide con el hecho de que para entonces los ST todavía no habían asistido a ninguna tutoría de las programadas durante la fase de intervención.

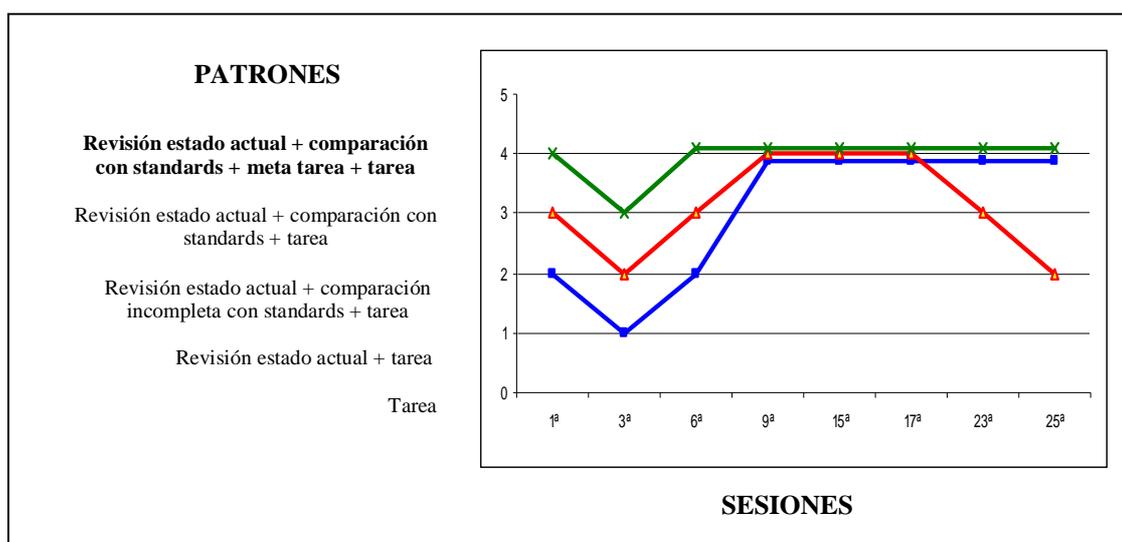


Figura 5. Tipos de evolución que presentaron los ST de ambas condiciones

Comparación con estudio precedente

Llegados a este punto merece la pena recordar los resultados obtenidos en el estudio precedente para compararlos con los de éste. Para ello, echemos un vistazo a la figura X. Tal y como comentamos en su momento, las distintas evoluciones que presentaron los 10 ST de aquel estudio fueron: una trayectoria de altibajos que presentaron tres ST (línea azul); una trayectoria que fue decayendo conforme transcurrió el proceso, que mostraron otros tres ST (línea roja); y la trayectoria mantenida en los patrones superiores que solo apareció en dos ST (línea verde).

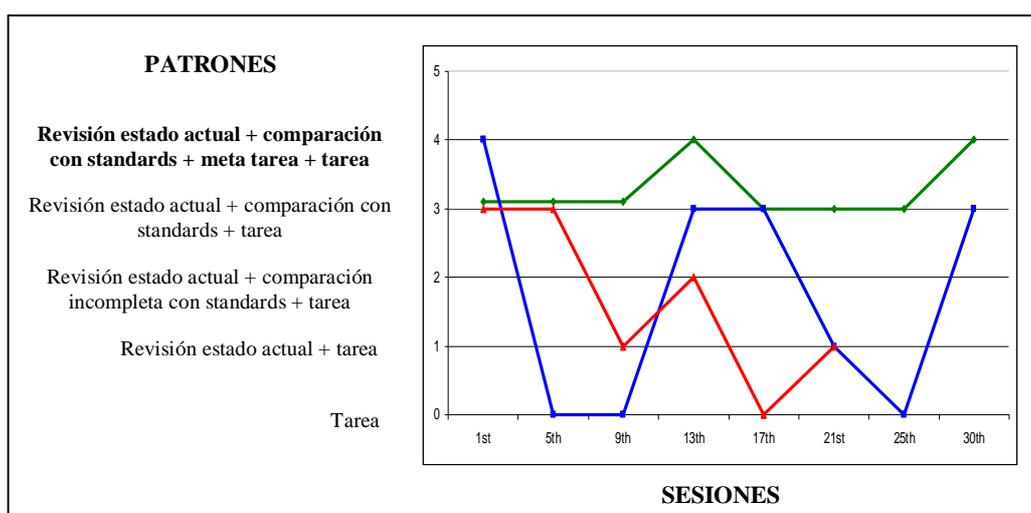


Figura 6: Tipos de evolución que presentaron los ST del estudio previo

Antes de finalizar este apartado resaltar que:

-Los ST de ambas condiciones presentaron unas trayectorias de aprendizaje similares.

-La diferencia (y la mejoría) respecto a las trayectorias identificadas en el estudio previo fue notoria.

Dificultades:

Recordemos rápidamente las dificultades que se identificaron en el estudio precedente antes de pasar a comentar en qué medida los ST de este estudio incidieron en ellas:

-*Simplificación referente al componente “revisión del estado actual del alumno”*: los ST recordaron con frecuencia las actividades o tareas realizadas el día anterior, pero el recuerdo de los logros obtenidos (para enlazarlo con la nueva meta) se llevó a cabo en menor medida.

-Simplificación del componente “comparación con los standards”: en varias ocasiones los ST utilizaron el objetivo general de intervención (la meta final) como único referente y no lo fragmentaron en otras metas más cercanas y alcanzables (metas específicas) para trabajar desde ellas.

-Simplificación u omisión del componente “meta de la tarea”: frecuentemente los ST, incluso en las veces que operaron con una meta más accesible (la meta específica), no llevaron a cabo la actualización de ésta a través de la renovación constante de las metas de las tareas diarias.

-Distorsión del componente “meta de la tarea”: en algunas ocasiones los ST llegaron a plantear un reto o incentivo para la tarea del día pero éste no llegó a ser una verdadera meta. Este reto no se sustentaba en una meta específica formulada previamente ni se enlazaba con los retos de los días anteriores. Por tanto, simplemente se trataba de un margen de error aislado. De ahí que se denominara, “pseudo-meta”.

Si volvemos atrás y nos detenemos de nuevo en la tabla x (:Frecuencias y porcentajes de recursos por estudio) (en la columna correspondiente al estudio precedente) podemos ver como estas limitaciones quedaron recogidas en los datos que aparecen.

Por ejemplo, respecto a la primera simplificación, efectivamente podemos comprobar como el porcentaje del recurso “recuerdo de logros” (30%) es inferior al de “recuerdo de actividades” (57%). En cuanto a la simplificación del componente “comparación con los standards”, ésta queda reflejada en el modesto porcentaje del recurso “meta específica”: un 45% (un porcentaje por debajo del 50%). La simplificación u omisión del tercer componente la vemos claramente con la frecuencia total del recurso “meta de la tarea” ya que de las 64 sesiones que se analizaron en este estudio previo (y, por tanto, 64 tareas que se realizaron), solo nueve presentaron la meta de la tarea adecuada. Y respecto a la distorsión de este componente, podemos apreciar como se plantearon la misma cantidad de pseudo-metas (nueve) que de metas de tarea acertadas.

Veamos ahora los datos correspondientes al estudio presente (la columna del estudio 1 en esa misma tabla x) para comentar el grado de incidencia de los nuevos ST en las limitaciones. Recordemos que no se identificaron diferencias significativas en el uso de los recursos entre los ST de la condición “sin observación” y los de la condición “con observación”, por eso aparecen sumados los datos de ambos grupos de ST.

Haciendo referencia a la simplificación del componente “revisión del estado actual del alumno”, podemos observar como el porcentaje del recurso “recuerdo de logros” en este estudio (71%) también fue inferior al de “recuerdo de actividades” (84%), pero no dejó de ser un porcentaje alto. De este modo, se produjo la simplificación pero con una incidencia mucho menor.

Para la segunda simplificación mencionada (la del componente “comparación con los standards”) fijémonos en el porcentaje que ocupó el recurso “meta específica”: 78%. Este dato nos indica que en este estudio los ST desglosaron la meta final en una meta específica en un gran número de sus sesiones, por lo que también vemos que esta simplificación se vio notoriamente reducida.

En cuanto a la omisión del componente “meta de la tarea”, si observamos el número total de metas de la tarea que en este estudio se plantearon (60) y el porcentaje que este recurso supuso (62%), nos damos cuenta que también la incidencia en esta dificultad fue mucho menor que la presentada en el estudio anterior. Recordemos que entonces, el recurso de “meta de tarea” solo ocupó un 11% del total.

Por último, respecto a la distorsión comentada, vemos que los ST de este segundo estudio solo formularon ocho pseudo-metas y éstas solo ocuparon un 8% del total. Por tanto, la incidencia en esta distorsión fue muy escasa.

Conclusiones y direcciones futuras:

En resumen, las prácticas de ambos grupos de participantes reflejaron una mejor implementación del modelo de intervención que las de los ST del estudio precedente. En este sentido, los ST de este estudio (tanto los de la condición “con observación” como los de la condición “sin observación”) no solo mostraron unas prácticas más ajustadas y fieles al modelo teórico deseado, sino que también supieron mantener estos niveles de implementación a lo largo de varias sesiones, algunos de ellos durante toda la intervención.

Comentamos que se produjo una implementación más fiel al modelo ideal porque si tenemos en cuenta los resultados referentes a las limitaciones, vemos que éstas se vieron atenuadas en esta experiencia. Los ST tanto de una como de otra condición consiguieron promover los elementos auto-regulatorios estudiados (*revisión del estado actual del alumno, comparación con los standards, y meta de la tarea*) de un modo más acertado que como lo hicieron los del estudio anterior. Como acabamos de ver, esta vez no se simplificó tanto el proceso de “revisión del estado actual” ya que los ST recurrieron en muchas más ocasiones al recurso “recuerdo de logros”, y no se

quedaron en el simple recuerdo de tareas de forma tan acusada como se vio en el estudio previo. Por otro lado, la simplificación identificada al promover el componente “comparación con los standards” también se vio notoriamente reducida ya que en esta experiencia los ST trabajaron la mayoría de las veces con una meta específica y cercana, en vez de quedarse únicamente con la meta final como único referente o no plantear ninguna. En cuanto a la simplificación u omisión del componente “meta de la tarea”, claramente los ST de este estudio incidieron mucho menos en ella ya que formularon muchas más metas diarias que los ST anteriores. Y respecto a la distorsión referente a este último componente mencionado (las pseudo-metas), en esta experiencia se detectaron muy pocas.

Por otra parte, también cabe resaltar ese otro aspecto relacionado con el mantenimiento de la práctica deseada. En este estudio no solo se logró que los ST mostraran unas prácticas más ajustadas al modelo, sino que éstas a su vez se vieron mantenidas a lo largo de las sesiones. Recordemos que en el estudio previo solo dos ST consiguieron mantenerse en el patrón modelo (y en el más próximo a éste) durante toda la intervención, y en cambio en éste, cinco ST mostraron esta trayectoria deseada, cuatro de ellos con un mantenimiento total en el patrón 4. Además cuatro ST, después de superar las primeras sesiones, también lograron un mantenimiento en el patrón modelo hasta el final, y otros tres, también consiguieron un mantenimiento a lo largo de buena parte de la intervención solo que al final descendieron.

De este modo, si retomamos la suposición planteada para esta investigación (*cuanto más se sepa sobre el proceso y las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan los ST a la hora de llevar a cabo las estrategias instruccionales asociadas con el establecimiento conjunto de las metas, más acertada y eficaz será la ayuda de los formadores y/o mentores para ayudarles a promover estas estrategias*) y la consideramos a la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir que los ST, al parecer, sí se beneficiaron de ese apoyo afinado (fruto de ese conocimiento) proporcionado por los tutores. Además, merece la pena destacar que no solo se beneficiaron los ST de la condición “con observación” sino también los de la condición “sin observación”. Por lo que los datos nos sugieren, el conocimiento que en este estudio los tutores tenían sobre las dificultades de los ST fue suficiente para promover en éstos la toma de conciencia de las mismas y, probablemente, esta valoración conjunta más precisa sobre las prácticas es lo que pudo favorecer el aprendizaje de los ST.

Ahora bien, ¿exactamente de qué manera ese conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje de los ST pudo influir tan positivamente en las prácticas tanto de unos

como de otros? Para dar respuesta parece que lo más lógico es detenerse en aquellas modificaciones que se incorporaron en esta experiencia y que a su vez fueron compartidas por ambas condiciones. Si recordamos, estos cambios comunes se dieron:

-En el seminario de instrucción inicial, con la anticipación de las dificultades en la última sesión.

-En las sesiones de tutoría, con la mayor experiencia y, sobre todo, la mayor conciencia sobre las dificultades de los ST por parte de los tutores. De este modo, las sesiones se llevaran a cabo con una sensibilidad mayor sobre estas dificultades y sobre el proceso de reflexión a suscitar.

En relación a lo primero (la anticipación de dificultades en la última sesión del seminario), podemos argumentar que ya desde el inicio de la experiencia se quiso poner en juego el conocimiento obtenido de las limitaciones para así focalizar la intervención también hacia ellas. En su momento ya dijimos que no se trató de aumentar la carga teórica del seminario ni de abrumar a los participantes con mucha información y detalles, sino que más bien consistió en una mera advertencia de las limitaciones en las que probablemente incidirían como les ocurrió a los ST anteriores. Ahora bien, esta anticipación sí que les pudo servir para tener una visión más completa y realista del proceso que iban a emprender, y para comenzar la intervención con el mensaje de que todo no les iba a resultar fácil, que iban a encontrar dificultades y, además, cuáles podían ser esas dificultades. En el mejor de los casos incluso esta información previa les pudo ayudar para verse identificados con alguna de estas dificultades durante su propia práctica. No obstante, se produjera o no esta primera identificación o toma de conciencia de las propias limitaciones por parte de los ST, lo que sí parecía estar claro es que en este estudio los tutores en las sesiones de tutorías (tanto en una como en otra condición) iban a ir especialmente dirigidos a provocar la toma de conciencia de estas limitaciones. Y ahí consideramos que está uno de los puntos clave de este estudio. Sabiendo cuales son las dificultades más comunes que presentan los ST en este proceso, con o sin previa observación de las sesiones de intervención, los tutores muy probablemente fueron directos a cuestionar las prácticas en busca de sacar a la luz estos problemas. Y es de este modo como creemos que el componente de reflexión de esta experiencia se vio modificado respecto al del estudio anterior y además robustecido. Los tutores desde el primer momento de la sesión sabían hacia donde llevar a los ST en su reflexión. Sabían en qué acciones y limitaciones de éstas se tenían que centrar (qué “teorías en uso” explicitar, según lo dicho por Kane et al., 2004) para suscitar desde ahí el cuestionamiento o desequilibrio que tantos investigadores subrayan que hay que

provocar para que se dé el cambio significativo (Feiman-Nemser, 2001; Borko & Putnam, 1996). Y deducimos que fue así, tras esta reflexión sobre las verdaderas prácticas y sus limitaciones (y no sobre las creencias que se tienen de ellas, que es lo que pudo ocurrir en el estudio anterior), como ST y tutor, de manera conjunta, pasaban a considerar las nuevas pautas de actuación para reemplazar a las otras. De esta forma consideramos que fue más que un tiempo reservado en las tutorías para reflexionar sobre las dificultades lo que pudo producir ese cambio en las prácticas de los ST. Más bien pudo tratarse de las tutorías en su totalidad que desde el primer momento giraron en torno a las dificultades ya conocidas por los tutores.

Ahora bien, con los datos extraídos de este estudio (unos datos ceñidos exclusivamente a las prácticas de los ST), solo podíamos hablar de suposiciones y conclusiones generadas a partir de los resultados. No podíamos hacer afirmaciones sobre lo ocurrido en las sesiones de tutoría ni hacer comparaciones con las del estudio precedente, para ello necesitábamos ir más allá y estudiar de manera sistemática estas sesiones de tutoría o “mentoring”. De ahí que el siguiente estudio fuera ése.

3.2. Estudio 2: Análisis de las sesiones de “mentoring”

3.2.1. Introducción: presentación general, objetivos

La manera en que los tutores del estudio 1 se sirvieron del conocimiento sobre el proceso y las dificultades de aprendizaje de los ST se manifestó en las sesiones de tutoría (o “mentoring”). Creemos que fueron principalmente estas sesiones las que provocaron la mejoría en las prácticas de los ST. No ignoramos la anticipación de las dificultades que tuvo lugar en la última sesión del seminario formativo, pero visto el descenso que manifestaron la mayoría de los ST tras las primeras sesiones de intervención y antes de asistir a ninguna sesión de tutoría (recordar gráfica página x), nos inclinamos más a creer que fueron las tutorías los verdaderos influyentes del mantenimiento de los ST en las prácticas deseadas.

Sabiendo cuáles son las dificultades que presentan los ST a la hora de llevar a cabo con los alumnos el planteamiento de las metas y, además, la tendencia de aquéllos de sobrevalorar sus prácticas y de ignorar sus limitaciones (uno de los factores que pudo contribuir a la poca eficacia de las tutorías del estudio precedente), creemos que los tutores del estudio 1 se mostraron especialmente sensibles a estas cuestiones. Consideramos que éstos, en las distintas sesiones de tutoría y a través de un andamiaje más estratégico, se centraron de manera especial en provocar en los ST la toma de conciencia de sus limitaciones antes de pasar a insistirles en el patrón modelo o en proponerles los cambios o las nuevas pautas instruccionales para las siguientes intervenciones. Esto es lo que creemos que pudo conducir a los resultados de aprendizaje tan satisfactorios que manifestaron los ST del estudio 1. Ahora bien: ¿efectivamente fue esto lo que pasó?, ¿cómo lo hicieron exactamente?, ¿qué tipo de andamiaje tuvo lugar?, ¿qué evidencia empírica lo demuestra?, ¿qué diferencias concretas se dieron entre las tutorías del estudio precedente y las tutorías del estudio 1? Estos interrogantes fueron los que nos impulsaron a llevar a cabo este segundo estudio, es decir, el análisis exhaustivo de las sesiones de tutoría (“mentoring”), tanto las del estudio previo como las del estudio 1.

Exactamente éstas fueron las preguntas que guiaron los análisis de las sesiones de ambos estudios:

-¿A través de qué patrones y estructuras de participación tutor-ST reflexionaron sobre la práctica y sus limitaciones?

-¿En qué medida y cómo tutor-ST hablaron de las prácticas y sus limitaciones relacionadas con el establecimiento conjunto de metas, es decir, de los diálogos meta-

cognitivos con los alumnos sobre el planteamiento de las metas? o, en otras palabras, ¿qué evidencia de contenido relacionado con el establecimiento de las metas se registra en las sesiones?

-¿Cuál fue el nivel de participación de los ST en estas sesiones a la hora de reflexionar sobre sus prácticas y limitaciones vinculadas con el establecimiento conjunto de metas?

Y todo esto con el objetivo general de obtener más conocimiento empírico sobre cuánto y qué tipo de andamiaje (ayuda) los ST necesitan para desarrollar las prácticas que promueven SRL. Porque tal y como señalan Perry y colaboradores (2008), más investigación es necesaria en este campo: “En concreto, se necesita investigación que examine cuánto de explícito el discurso sobre SRL y su instrucción tiene que ser para que tenga un impacto positivo en la enseñanza y, a la larga, en el aprendizaje de los alumnos”.

3.2.2. Método:

Corpus:

Se escogió una muestra de las sesiones de tutoría de ambos estudios.

Si recordamos, estas sesiones individuales de tutoría o “mentoring” fueron las que los ST tuvieron con su tutor asignado a lo largo del periodo de intervención y de manera intercalada. La función de estas sesiones fue proporcionar momentos reglados, y guiados por un tutor, de discusión y reflexión sobre las prácticas para resolver conjuntamente los problemas y dudas surgidos en la intervención, y para llevar a cabo el seguimiento de la implementación adecuada de las prácticas asociadas al modelo de intervención propuesto. En otras palabras, se trató de proporcionar seguimiento y ayuda durante el proceso de intervención.

Los tutores fueron los mismos en los dos estudios: dos miembros del equipo de investigación, ambos profesores de universidad y de las carreras de los ST participantes (uno de la carrera de Logopedia y otro de la carrera de Psicología), y también los dos formadores que se encargaron de impartir el seminario formativo de los dos estudios.

En el estudio precedente cada uno de los 10 ST participantes asistió a al menos cuatro de estas sesiones y en el estudio 1, donde éstas se llevaron a cabo de manera más controlada y regular (exactamente cada cuatro sesiones de intervención), cada uno de los 13 ST participantes asistió a al menos seis de estas sesiones.

Todas las sesiones fueron grabadas en audio por los propios ST, ya que cada uno de ellos disponía de una grabadora para llevarla a las sesiones, pero para este estudio, concretamente, se cogió una muestra de 20 sesiones para transcribir y analizar: 10 de cada estudio. De cada uno de ellos se procuró escoger sesiones tanto de uno como del otro tutor y mantenidas con distintos ST. Del estudio precedente, por problemas de control sobre el proceso de grabación y registro de las sesiones, no se pudo coger una muestra igualada. Fueron ocho sesiones dirigidas por el mismo tutor (y mantenidas con cuatro ST diferentes) y dos sesiones del otro tutor (cada una con un ST diferente). En cambio en el estudio 1, que se prestó especial atención al proceso de grabación y registro del material, sí se pudo seleccionar una muestra más equitativa. Además, como en este último estudio se establecieron las dos condiciones de tutoría (con y sin observación), a la hora de hacer la selección también se atendió a este criterio. De este modo, fueron cinco sesiones de la condición “con observación” y cinco sesiones de la condición “sin observación” y, a su vez, de estas 10 sesiones, cuatro pertenecían a un mismo tutor (con cuatro ST diferentes) y las otras seis, al otro tutor (con cinco ST diferentes). De manera más representativa esta fue la distribución de la muestra:

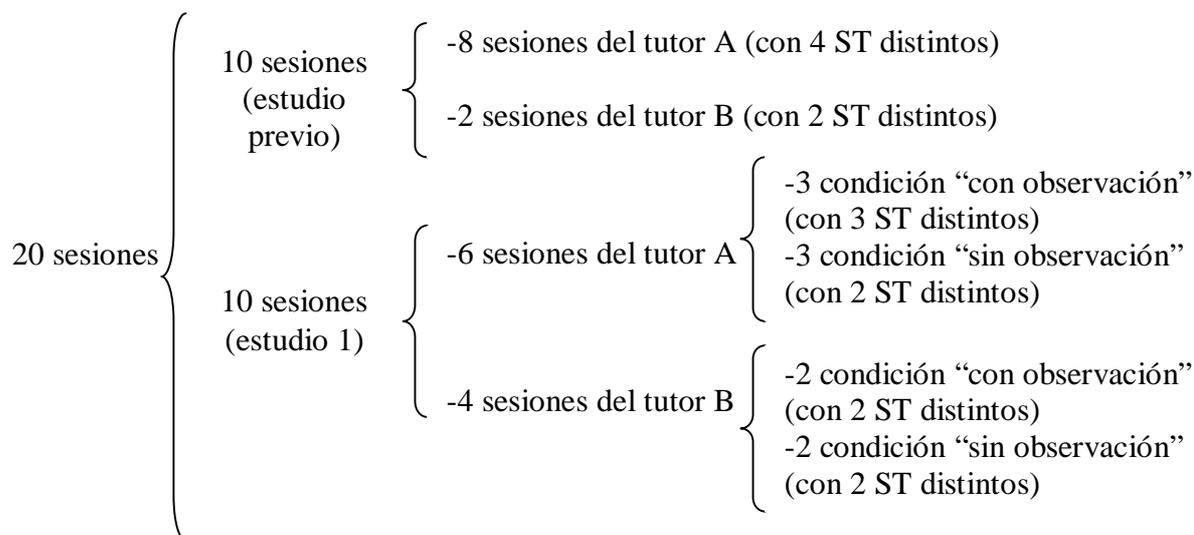


Figura 7.

-
- *Procedimiento de análisis de los datos:*

Una vez transcritas las 20 sesiones seleccionadas, nos adentramos en el proceso de análisis de las mismas. Tal y como hemos especificado en la introducción, tres cuestiones quisimos responder con los análisis:

- 1) ¿A través de qué patrones y estructuras de participación tutor-ST reflexionaron sobre la práctica y sus limitaciones?

2) ¿En qué medida y cómo tutor-ST hablaron de las prácticas y sus limitaciones relacionadas con el establecimiento conjunto de metas, es decir, de los diálogos meta-cognitivos con los alumnos sobre el planteamiento de las metas? o, en otras palabras, ¿qué evidencia de contenido relacionado con el establecimiento de las metas se registra en las sesiones?

3) ¿Cuál fue el nivel de participación de los ST en estas sesiones a la hora de reflexionar sobre sus prácticas y limitaciones vinculadas con el establecimiento conjunto de metas?

Estas tres preguntas coincidieron con las tres dimensiones educativas que se atienden con el sistema de análisis del discurso que se utilizó para este estudio (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano, 2008). Este sistema fue el mismo que se empleó en los dos estudios anteriores y, recordemos, el diseñado por algunos miembros del equipo de investigación responsable de este trabajo. Como decimos, el sistema atiende a estas tres dimensiones educativas que, a su vez, se correspondieron con las tres preguntas del estudio:

1) CÓMO: ¿Cuál es el modo en el que se organiza la interacción, en este caso, entre tutor y ST?, ¿qué patrones de discurso y estructuras de participación se dan entre ellos?

2) QUÉ: ¿Sobre qué contenidos instruccionales se habla durante la interacción y a través de esos patrones y estructuras de interacción?

3) QUIÉN: ¿Cuál es el grado de participación de los ST a la hora de hablar de esos contenidos instruccionales?

Veamos cómo se procedió a analizar cada una de estas tres dimensiones:

1) CÓMO: *¿A través de qué patrones y estructuras de participación tutor-ST reflexionaron sobre la práctica y sus limitaciones?*

Para examinar los patrones discursivos de las sesiones y las estructuras de participación globales (con su “configuración implícita de roles interaccionales, derechos y responsabilidades” de los participantes que a su vez determinan las convenciones sobre “quién puede decir qué, cuándo y cómo” (Cazden y Beck, 2003; en Sánchez *et al.*, 2008) que mediaron la actividad conjunta entre el tutor y el ST, utilizamos la unidad de análisis del sistema denominada “episodio”. Se entiende por episodio al conjunto de intercambios que se agrupan en torno a un mismo objetivo visible para todos los participantes y que presentan una determinada estructura de participación. En el caso de las sesiones de tutoría o, en general, de las sesiones de

resolución conjunta de problemas, algunos de los objetivos que se pueden dar son: revisar y/o analizar las acciones realizadas y sus consecuencias, definir un problema, explorar y concretar las soluciones o los nuevos pasos a dar, etc. El paso de un episodio a otro es relativamente fácil de distinguir en la medida en que se cambia de objetivo y la relación global entre los participantes, y a veces incluso los materiales utilizados. Por ejemplo, el rol participativo de un ST en un episodio de revisión de las acciones realizadas normalmente es diferente al que ejerce en un episodio de concreción de las soluciones o de los nuevos pasos a dar. Frecuentemente en el primero suele asumir un papel más participativo y protagonista y en el segundo, uno más dependiente del asesor.

A partir de la teoría relacionada con el proceso de resolución conjunta de problemas (concretamente el modelo defendido por Sánchez, extraído de Navarro y Sánchez, 1996 y Sánchez y Ochoa de Alda, 1995; y Harrison et al., 2005) y de las propias observaciones y análisis preliminares de las interacciones entre tutor y ST, inicialmente se operó (analizó) con los siguientes episodios comunes de este tipo de sesiones: episodio de revisión de la situación actual, episodio de definición de problemas, episodio de concreción de la solución y/o la intervención futura, y episodio de recapitulación.

De este modo, a través de esta unidad de análisis (y de estos episodios concretos), de cada sesión pudimos identificar: los diferentes episodios integrantes, la secuencia de los mismos a lo largo de la interacción y, finalmente y a través de la comparación entre las 20 supervisiones, la estructura de participación global resultante.

2) QUÉ: *¿En qué medida y cómo tutor-ST hablaron de las prácticas y sus limitaciones relacionadas con el establecimiento conjunto de metas, es decir, de los diálogos meta-cognitivos con los alumnos sobre el planteamiento de las metas? o, en otras palabras, ¿qué evidencia de contenido relacionado con el establecimiento conjunto de las metas se registra en las sesiones?*

Otro de los aspectos que nos interesó analizar y evidenciar de las sesiones fue el contenido asociado con el proceso auto-regulatorio objeto de estudio: la creación de las metas. Primeramente nos interesó registrar y confirmar que entre los tópicos sobre los que discutieron tutor y ST en las sesiones de tutoría estaba el relacionado con el establecimiento conjunto de metas, y posteriormente, una vez comprobado esto, nos detuvimos en examinar: la frecuencia (en qué momentos o episodios se trató), el modo en cómo se habló de él (con qué grado de explicitación o detalle) y, finalmente, si se habló o no de las dificultades surgidas en torno a la suscitación de este proceso auto-regulatorio.

¿Cómo lo hicimos?

Al principio únicamente registramos si se había hablado o no del elemento meta en la sesión y en qué episodios o momentos de la misma. ¿Qué constituía evidencia de discurso relacionado con el elemento meta? Caracterizamos una discusión o unos intercambios discursivos relacionados con la meta cuando simplemente salía este tema en la conversación.

Por ejemplo, en el episodio de revisión de la situación actual cuando se cuestionaba al ST (o salía de él mismo hablar) sobre las metas con las que estaba interviniendo con el alumno, es decir, las que estaban estableciendo él y el alumno en las sesiones. Ejemplos:

“y cuando te planteaste tú eso, ¿qué meta tenías?, ¿qué querías?”

“con la búsqueda de evidencias, ¿a qué meta llegaste conjuntamente con él?”

“la meta era que... ¿en general?, ¿no había una meta más específica?”

“¿cuál es la meta?”

Y en el episodio de concreción de las soluciones y/o la intervención futura cuando sencillamente se hablaba sobre las nuevas metas para las próximas sesiones. Ejemplos:

“esa meta sí, pero tienes que avanzar y conseguir otra”

“claro, de esa recapitulación sale la meta siguiente y se puede decir: “¿qué nos podríamos proponer para el día siguiente?””

“bueno, pues esa meta la puedes especificar, ¿no?, con el cuaderno delante, las evidencias...”

“se trata de que el niño al principio descifre las palabras pero que luego formen parte de su léxico interno y que las lea de golpe, ésa es tu meta y la tienes que trabajar y negociar con él, por ejemplo: “vamos a ver si somos capaces de leerlas al principio lento pero exacto, y luego rápido y...””

Una vez registrado la aparición del elemento meta en la conversación y en qué episodios (cabe aclarar que en este momento del procedimiento de análisis únicamente nos ceñimos a los dos episodios que compartieron todas las tutorías : el de revisión... y el de concreción...), nos interesaba (o interesó) ir más allá y examinar el grado de detalle (concreción o explicitación) con el que tutor y ST habían hablado sobre las prácticas (concretamente, sobre los diálogos mantenidos con los alumnos) en torno al establecimiento de metas. ¿Por qué? Sostenemos que no es lo mismo *decir hacer* que *lo que realmente se hace*. Como comentamos en su momento, esto lo vimos claro en el estudio precedente. En éste, al escuchar algunas de las sesiones de tutoría (a los meses de terminar la experiencia) nos dimos cuenta que en ellas la mayoría de los ST decían

hacer unas prácticas que luego, tras el análisis de sus sesiones de intervención, vimos que no estaban tan ajustadas al modelo como ellos aseguraban. Evidentemente en la condición “con observación” del segundo estudio esto quedó atendido y los tutores pudieron acceder a lo realmente hecho por los ST pero esto, como decimos, no fue así ni el primer estudio ni en la condición “sin observación” del segundo estudio. En el primer estudio inferimos (llegamos a la conclusión de) que esto pudo interferir en el proceso de formación y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de los ST, ahora bien, qué pasó en la condición “sin observación” del segundo estudio?, ¿cómo es que los ST de esta condición presentaron unos resultados de aprendizaje similares (e igual de satisfactorios que) a los de la condición “con observación”?, ahí es donde nos interesaba entrar. Al parecer la no observación no impidió a los tutores de la condición “sin observación” llevar a cabo unas buenas sesiones de reflexión sobre la práctica con los ST. En este sentido, cuando no se puede observar las prácticas de los profesores consideramos que una de las maneras de hacerse con una visión lo más ajustada posible de la realidad consiste en pedirles a los profesores que pongan ejemplos concretos sobre cómo exactamente se dirigen a sus alumnos en las sesiones. Es decir, ejemplos en estilo directo (“yo lo que le suelo decir es:...”) o indirecto (“yo lo que le dije es que teníamos que conseguir...”), es decir, ejemplos de sus diálogos meta-cognitivos concretos con sus alumnos.

De este modo, para medir el grado de explicitación del discurso (y así posteriormente valorar si pudo haber o no relación entre este factor y los resultados de aprendizaje de los ST) utilizamos el indicador “ejemplos” y contabilizamos el número de ejemplos puestos en los dos episodios más comunes de las sesiones: en el episodio de revisión de la situación actual y en el episodio de concreción de la intervención futura. En éste último porque sostenemos que una cosa es contar el modelo (“lo que hay que hacer es esto, esto y esto”), es decir, prescribir y, otra distinta, enseñar o ayudar a promoverlo mostrando cómo debe hacerse. En esto último el foco reside en lo que debe hacerse (en los medios) para promoverlo, no en ayudar a entenderlo sin más. En definitiva, decir lo que hay que hacer no es lo mismo que mostrar cómo hacerlo.

De esta manera:

a) En el episodio de revisión situación actual:

Contabilizamos la cantidad de ejemplos registrados en estilo directo o indirecto sobre cómo exactamente el instructor se dirige (dirigió) al alumno a la hora de formular el elemento “meta” en la fase de planificación de las sesiones. Ejemplo:

T: “y el reto formulado así, ¿cómo era?, ¿cómo le decías?”

ST: “pues hemos estado escribiendo palabras fáciles y ahora nos vamos a centrar en otras palabras más difíciles que algunas no tienen significado”

T: “o sea, el reto era: “hoy nos vamos a plantear que dentro de la “n” y la “m” hacer palabras con “n” y “m” difíciles, ¿no?”

b) En el episodio de concreción intervención futura:

Contabilizamos la cantidad de ejemplos registrados en estilo directo sobre cómo exactamente el instructor tiene (tenía) que dirigirse al alumno en las próximas sesiones a la hora de formular el elemento “meta” en la fase de planificación. Ejemplo:

T: “entonces, ¿cómo sería la siguiente sesión con este tema?, ¿qué le dirías?”

ST: “la siguiente sesión sería que: “ahora vamos ya a terminar este error y para terminar vamos a hacer el último nivel que es hacer un dictado o una redacción y a ver qué tal lo hacemos, a ver si lo escribimos bien porque hemos ido escribiendo las palabras y las frases muy bien. Entonces la meta va a ser que nos vamos a plantear no tener ningún error con la “m” y la “n” a nivel de dictado”

Finalmente, aparte de medir (la presencia y frecuencia) los momentos de aparición del tópico del planteamiento de metas y el grado de explicitación a la hora de hablar sobre las prácticas o, mejor dicho, de los diálogos meta-cognitivos mantenidos con los alumnos en torno a este proceso, un último aspecto que también nos interesaba (interesó) registrar en relación a la dimensión contenido de la conversación era (fue) el referente a las dificultades surgidas en torno al planteamiento conjunto de las metas. Es decir: ¿se explicitó o se habló en las sesiones sobre dificultades encontradas o detectadas a la hora de llevar a cabo con los alumnos el proceso de establecimiento de metas tal y como las investigaciones afirman que debería ser (es decir, con las características de especificidad o proximidad, y de actualización o desafío constante de las metas)? Quisimos examinar esta cuestión porque (tal y como venimos sosteniendo a lo largo de estas páginas) apoyamos la afirmación de que para promover, facilitar el aprendizaje o el cambio significativo en la persona (uno de los pasos previos que hay que dar es) primero hay que ayudarle (puesto que por uno mismo es complicado) a tomar conciencia de lo que está haciendo y aprendiendo, de la diferencia y/o distancia

que existe entre eso que está haciendo, aprendiendo y lo que persigue alcanzar finalmente y, consecuentemente, de las dificultades que experimenta. En el caso de los tutores de nuestros estudios, (tal y como venimos sosteniendo a lo largo de estas páginas), uno de los aspectos clave donde creemos que tenían que incidir en las sesiones de apoyo a la reflexión sobre la práctica de los ST era éste: ayudar al ST a reparar en esa diferencia entre lo que está haciendo y lo que desea alcanzar, y en las dificultades con las que se encuentra en su labor de promover en los alumnos el establecimiento adaptativo de metas.

De esta manera, en aquellas sesiones en las que se identificó un episodio de definición explícita o de comprensión conjunta del problema, lo que hicimos fue registrar en cuáles de esas sesiones (episodios) los problemas o las dificultades definidas tenían que ver con el establecimiento y la formulación conjunta de las metas. En otras palabras, nos detuvimos en los episodios de definición o comprensión conjunta del problema (en los casos en los que se dio este episodio) para analizar la temática de los problemas y comprobar en cuántas sesiones se había tratado (trató) algún problema o dificultad en torno al establecimiento de metas.

Ejemplo de un episodio de definición problema relacionado con las metas:
(¡REDUCIRLO!)

T: ¿sabes cómo...? claro, el tema es, por ejemplo, yo lo que veo es que a lo mejor la... la meta resuelta, que puede ser un poco amplia. Como la ha decidido ella, es una meta muy amplia

ST: ya

T: “me como letras”, ¿no?, ha dicho

ST: sí

T: “comerse letras”, claro, qué letras, de delante, de detrás, del medio... qué letras, cuándo... es algo muy amplio, entonces, esa meta, claro, permite muchas cosas. Entonces parece que, claro, al final de la sesión, cómo... cómo termináis la sesión. La meta es para conseguirla

ST: ya [...] Al final de la sesión... la niña tiene que estar harta ya de decirme “me como letras”, “pues si ya sé que me como letras”... claro, porque igual tampoco yo...

T: claro es que

ST: ... he precisado

T: claro. Igual lo que le ha pasado a ella es que esa meta que habéis compartido ha quedado... aún así ha quedado [...] ha quedado como una meta muy amplia, no se han llevado las cosas con... de una forma más concreta, ¿no?

ST: claro

T: entonces, claro, las ayudas, conlleva determinación

ST: [...] cabe, un montón de ayudas

T: y puedes pasar de [...] como has dicho... es que [...] En este de escribir una palabra... en el de [...] lo hacía súper bien, o sea, apenas cometía errores. En este, algo más. Y ahí es donde ya... al surgir el error, pues... vale, nos damos cuenta de lo que pasa, y... pero eso, aunque sea al final de sílaba y tal... teníamos que haber llegado... [...] o sea, porque los sistemas que tú le pones...

ST: [...]

T: claro, complicar más. El sistema que tú le pones, las... palabras, me refiero, que trabaja, están en función de esa meta. Y eso sí que me lo has contado, porque has utilizado palabras... pero si ella no sabe exactamente dentro de la palabra, si esas

letras que se come... dice "paraguas", si es la "p", la "a", la "r", la "a"... claro, ella no va... el esfuerzo que va a hacer para resolver el problema, va a ser más disperso. Y luego qué se recapitula, ¿recapitulabas al final? ¿En cada sesión, si se había conseguido la meta o no?

ST: sí. Pero claro, al ser la meta muy genérica...

T: ahí está

ST: pues era siempre la misma y... [...]

T: bueno, entonces, a ver.

ST: Hemos hecho estas palabras... vale. ¿Y te acuerdas el otro día... para qué comentamos que... teníamos que hacer esto, y tal? Entonces ella me dice: "sí, para no comerme letras"

T: claro

ST: y es siempre lo mismo, y todos los días me dice "para no comerme letras"

[...]

T: Ahí está. No, eso está bien porque nos estamos dando cuenta de eso. Entonces, cuando recapitulabas, ¿no? Eh... recapitulabas la meta, que la meta había sido general, y dice "sí, para no comerme letras" y... además, para que más recapitulabas. O sea, si no se había conseguido... ¿ella se daba cuenta si se había conseguido la meta o no?

ST: claro, es que [...] Qué criterio valoras...

T: claro... te estás dando cuenta

ST: sí, claro

Consecuentemente, y recogiendo todo lo que hemos expuesto en este apartado, para el análisis de la dimensión QUÉ de la interacción nos apoyamos en los siguientes ítems:

1- ¿En cuántas sesiones se habló del establecimiento de las metas?

1.1. ¿En cuántas sesiones se habló de las metas en el episodio de revisión situación actual?

1.2. ¿En cuántas sesiones se habló de las metas en el episodio de concreción intervención futura?

2- ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos de formulaciones de meta?

2.1. ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos en el episodio de revisión situación actual?, ¿cuántos por sesión?, ¿cuántos en total?

2.2. ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos en el episodio de concreción intervención futura?, ¿cuántos por sesión?, ¿cuántos en total?

3- ¿En cuántas sesiones los problemas definidos tuvieron que ver con el establecimiento de las metas?

3) QUIÉN: ¿Cuál fue el nivel de participación del ST en estas sesiones a la hora de hablar de sus prácticas y limitaciones vinculadas con la formulación conjunta de metas?

Dentro de nuestra pregunta general de investigación para este tercer estudio (¿qué tipo de andamiaje concreto tuvo lugar en las sesiones de supervisión?), un último aspecto que quisimos analizar fue el nivel de participación del tutor y, sobre todo, del ST a la hora de hablar del contenido relacionado con el establecimiento conjunto de metas. Es decir, sobre las prácticas y dificultades asociadas a este proceso. En un primer lugar nos centramos en los dos episodios comunes a todas las sesiones de tutoría (el episodio de revisión situación actual y el episodio de concreción solución y/o intervención futura), y en cada uno de ellos examinamos no solo el grado de participación general a la hora de hablar de las metas sino también, de manera más concreta, el grado de participación a la hora de poner los ejemplos que mencionamos en el apartado anterior. Si recordamos, en el episodio de revisión situación actual a la hora de poner los ejemplos de los diálogos ya mantenidos con los alumnos sobre las metas establecidas en las sesiones anteriores, y en el episodio de concreción intervención futura, en el momento de concretar los ejemplos de posibles diálogos para mantener con los alumnos en las siguientes sesiones sobre las nuevas metas.

Y en segundo lugar, en aquellas sesiones en las que hubo un episodio de definición compartida del problema y, además, los problemas explicitados en él tuvieron que ver con el establecimiento conjunto de las metas, también examinamos el nivel de participación a la hora de hablar (definir) estos problemas. De este modo, para el análisis de esta tercera dimensión elaboramos estos cinco ítems:

1- ¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST en los episodios de revisión situación actual a la hora de hablar del establecimiento conjunto de las metas?

2- ¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST en los episodios de concreción solución y/o intervención futura a la hora de hablar del establecimiento conjunto de las metas?

3- ¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST a la hora de poner los ejemplos (de establecimiento metas) en los episodios de revisión situación actual?

4- ¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST a la hora de poner los ejemplos (de establecimiento metas) en los episodios de concreción solución y/o intervención futura?

5- ¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST a la hora de definir los problemas relacionados con el establecimiento conjunto de las metas (en los episodios de definición problema)?

Ahora bien, ¿cómo valoramos estas cuestiones?:

Nos servimos de la escala de cinco niveles del sistema utilizado (recordamos, el sistema del equipo de investigación que está detrás de este trabajo:...), concretamente, la escala diseñada para valorar la dimensión QUIÉN en sesiones de intervención entre profesor y alumno/s. Para este estudio la adaptamos para el análisis de las interacciones entre tutor y ST. Así es cómo quedó:

0 = tutor

1 = TUTOR e instructor

2 = tutor e instructor

3 = INSTRUCTOR y tutor

4 = instructor

Pero, ¿en qué nos basamos para asignar uno u otro valor? Los valores extremos fueron asignados bien cuando únicamente era el supervisor quien intervenía (en este caso, se valoraba el episodio o el fragmento de la interacción concreto con un 0, significando que el ST no había participado nada) o, por el contrario, cuando solamente lo hacía el ST (en este caso, el episodio o el fragmento concreto de la interacción era evaluado con un 4, significando que el ST había sido el único responsable del contenido expuesto o elaborado). Y para asignar los valores intermedios de la escala (el 1, 2 y 3), tal y como queda establecido en el manual del sistema utilizado, nos basamos en el indicador “ayudas” prestadas en la interacción para la elaboración o la explicitación del contenido objeto de estudio. En este caso, en vez de las ayudas del profesor hacia los alumnos (tal y como se plantea en el manual del sistema), nos detuvimos en las ayudas ofrecidas por parte del supervisor al ST.

El indicador “ayudas” es utilizado por el siguiente razonamiento: cuantas más ayudas se ofrezca al aprendiz, menos participación y responsabilidad es asumida por éste a la hora de elaborar o explicitar el contenido y, por el contrario, cuantas menos ayudas se le proporcionen, más participación y responsabilidad por su parte. Ahora bien, no todas las ayudas son iguales y por eso, a la hora de valorar el nivel de participación resultante del aprendiz, no todas pueden ser consideradas de la misma manera. En este sentido, para este estudio también nos basamos en la clasificación de ayudas que se incluye en el sistema (igualmente válida tanto para valorar las ayudas de

un profesor como las de un tutor) y ésta surge de la distinción de las ayudas atendiendo a estos dos criterios: el lugar del ciclo comunicativo en el que se ofrece la ayuda (en la parte de la indagación inicial, de la respuesta, o en la parte final de la evaluación o el feedback), y el grado de invasión o intrusión de la ayuda, es decir, atendiendo al grado (mayor o menor) de participación que permiten al aprendiz. (Ver página... en...). De esta manera, si el tipo de ayudas que predominaban eran las ofrecidas en las partes de la respuesta y/o del feedback y las categorizadas como invasivas, el episodio o el fragmento concreto de la interacción era evaluado con un 1, es decir, escasa participación del ST. Si se encontraban ayudas de respuesta y/o feedback tanto invasivas como no invasivas, se asignaba un 2, es decir, similar grado de participación ST y tutor. Y si se daba el caso de que predominaban o únicamente se identificaban ayudas (de respuesta y/o feedback) no invasivas, el episodio o fragmento de éste era evaluado con un 3, es decir, alta participación del ST.

Ejemplos:

Fragmento de un episodio de concreción intervención futura valorado con una puntuación de 1:

SUPERVISOR: ¿qué es lo siguiente?, de ahí sale... Añadir o reformular (invasiva)
 INSTRUCTOR: pues escribir esto sin...
 SUPERVISOR: claro, de esa recapitulación sale la meta del día siguiente, ¿no? ¿Y cuándo empieces al día siguiente?
 INSTRUCTOR: al día siguiente..., o sea, cada día lo que hago es recapitular, “¿te acuerdas lo qué hicimos el otro día?, escribir tal... ¿te acuerdas para qué escribíamos así?”, y en lectura lo mismo, “¿te acuerdas para qué leíamos así?, para ver si consigo...”
 SUPERVISOR: “entonces... ¿qué es lo que nos tenemos que plantear hoy?, otra meta!”, tiene que cambiar Añadir (invasiva)
 INSTRUCTOR: mejorar, vale, sí
 SUPERVISOR: tienes que ir avanzando. Imagínate que llegáis al acuerdo o a la meta de que va a escribir palabras sin las ayudas y las hace también bien, entonces tendría que seguir avanzando
 INSTRUCTOR: claro
 SUPERVISOR: con lo cual evitarías ese primer problema que me has contado que se aburre, porque igual está estancado, siempre haciendo lo mismo y dirá: “si esto ya lo sé hacer!”
 INSTRUCTOR: vale

Fragmento de un episodio de revisión situación actual (concretamente un momento en el que se está poniendo un ejemplo) valorado con una puntuación de 2:

SUPERVISOR: y el reto formulado así, ¿cómo era?, ¿cómo le decías?
 INSTRUCTOR: pues... “hemos estado escribiendo palabras muy... bueno, palabras fáciles...”
 SUPERVISOR: “... y para hoy, ahora nos vamos a centrar...” Rellenar huecos (invasiva)
 INSTRUCTOR: “... ahora nos vamos a centrar en otras palabras más difíciles, que algunas no tienen significado”
 SUPERVISOR: claro, ¿y cuántas palabras había para escribir ese día, por ejemplo?
 INSTRUCTOR: pues..., es que no sé
 SUPERVISOR: ¿no se lo planteabas en plan numérico? Sonsacar (no invasiva)

INSTRUCTOR: no, porque al principio sí que se lo plantee, o sea, le decía todas las palabras, pero claro, las primeras eran muy fáciles y a lo mejor las hacíamos enseguida, pero otras que eran más largas, pues nos costaban más

SUPERVISOR: o sea, el reto era: “hoy nos vamos a plantear que dentro de la “n” y la hacer palabras con “n” y “m” difíciles, y nos vamos a plantear hacerlas todas bien”, ¿és el reto?

Reformular (invasiva)

INSTRUCTOR: sí

SUPERVISOR: si ponías 10, ¿las 10 bien?

Sonsacar o pedir confirmación (no invasiva)

INSTRUCTOR: bueno, no le decía bien todas, sabes, le decía: “vamos a hacer palabras más difíciles y a ver qué tal”

Fragmento de un episodio de revisión situación actual valorado con una puntuación de 3:

SUPERVISOR: vale, entonces, lo único, me estás hablando de las tareas, ¿no?, ¿y de las metas?, o sea, estas tareas, ¿a qué metas se corresponden?, quiero decir, ¿qué es lo que estás trabajando con Yaiza?, ¿qué es lo que te estás planteando trabajar con ella?

INSTRUCTOR: pues, eh..., ella tenía bastantes errores de omisión. Estos errores que ahora salen un poco a la luz son los que en un primer momento... pues en los que me basé para hacer esto. Pues de omisiones, sobre todo al final de sílaba y en sílabas que terminan en “r”, en “m”, o en “n” suele omitir. Entonces, pues eso es un poco la meta, la solución a ese problema, ella lo llama “comerse letras”

SUPERVISOR: ¿ella lo llama “comerse letras”? ¿lo llama así, en general, “comerse letras”?

INSTRUCTOR: sí, “comerse letras”

SUPERVISOR: ¿no dice “en la parte final de la palabra” ni...?

Sonsacar (no invasiva)

INSTRUCTOR: no, porque ella cuando lo identificó claramente fue cuando hicimos el dictado y ahí fue una muestra de los errores, así que tampoco le di mayor importancia a precisar, tampoco vi que hubiese cometido muchas veces...

SUPERVISOR: vale, entonces, cuando llegabas había una meta que estaba claramente expuesta y compartida, ¿era compartida por las dos?

INSTRUCTOR: sí, sí, sí

SUPERVISOR: ¿lo decía ella incluso?

Pedir confirmación (no invasiva)

INSTRUCTOR: sí, sí, y lo sigue diciendo

SUPERVISOR: vale, que se come letras y tal, y entonces para eso había también una que también era compartida, que era eso de identificar, ¿no?

Recapitular y pedir confirmación (no invasivas)

INSTRUCTOR: el planteamiento es, o sea, ella identificó los errores que tenía, que comía letras, lo llamó así, y entonces, claro, había que buscar una solución. Era un problema pequeño, no era un problema grande porque ella no se comía mucho, pero había que buscar una solución. Entonces pues le propuse hacer el programa de identificación de fonos y ahora, al incorporar el de escribir una palabra, lo he incorporado como otra posible solución a ese mismo problema, o sea, yo le dije: “tenemos este problema, Yaiza, ¿vale?, y tenemos varias formas de solucionarlo. Ésta es con la que hemos empezado pero, como ya lo hacemos bien, vamos a ir a por la siguiente forma”

3.2.3. Resultados:

1) CÓMO:

Como explicamos líneas más arriba, fue gracias a la unidad de análisis “episodio” y a un primer conocimiento sobre los episodios más comunes que se dan en estas actividades de supervisión o resolución conjunta de problemas (episodio de revisión de las acciones realizadas y los resultados alcanzados, episodio de definición del problema, episodio de búsqueda de soluciones...) como pudimos analizar esta dimensión relacionada con la organización global que adoptaron las sesiones. De este

modo, primeramente pudimos identificar los diferentes episodios integrantes de cada sesión, después su secuencia u orden temporal en la misma y, gracias a estos dos pasos previos y a la comparación entre las 20 supervisiones analizadas, finalmente pudimos extraer los diferentes formatos o tipos de secuencias de episodios comunes entre ellas. Por último, con la interpretación de estos formatos extrajimos las distintas estructuras de participación y guías de acción implícitas que se dieron en las sesiones, es decir, los diferentes contextos de reflexión que enmarcaron globalmente las distintas supervisiones.

Primeramente destacar que todas las supervisiones, sin excepción, contaron con estos dos episodios: el episodio de revisión o exploración de la situación actual y el episodio de concreción de la solución y/o la intervención futura. Dos episodios que pueden considerarse, pues, nucleares de (o comunes a todas) las sesiones de supervisión conjunta. Ahora bien, las diferencias aparecieron cuando parte de las supervisiones, aparte de contener estos dos episodios básicos, presentaron otros, principalmente un episodio de definición explícita (o comprensión conjunta) del problema previo al de concreción de la solución y de la intervención futura. [En este sentido, una gran parte de las supervisiones compartieron, además, la presencia de un episodio también crucial en las actividades de asesoramiento: el episodio de definición explícita del problema antes del de concreción de la solución y la intervención futura.]

Es de este modo como identificamos los dos primeros (y principales) formatos o tipos de secuencias de episodios que se dieron en las supervisiones: el simple y el complejo. Llamamos formato simple a la secuencia (bien lineal o intercalada) de únicamente los dos episodios que en este estudio denominamos como nucleares (revisión o exploración de la situación actual + concreción de la solución y/o intervención futura), y denominamos formato complejo a la secuencia formada principalmente por: un primer episodio de revisión o exploración de la situación actual, un segundo episodio de definición explícita del problema, un tercer episodio de concreción de la solución y de la intervención futura, (y un cuarto episodio de recapitulación y/o reflexión final sobre lo hablado en la sesión. Respecto a este último episodio decir que efectivamente todas las sesiones que presentaron un episodio de definición explícita del problema también presentaron un episodio final de recapitulación o reflexión, de ahí que también incorporáramos este episodio en el formato complejo.)

De esta forma, la primera y la más destacada distinción que hicimos entre las 20 supervisiones analizadas fue atendiendo a este criterio de los dos tipos de formatos identificados. En el cuadro, tabla X se observan los datos obtenidos:

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	N° TUTORÍAS		
		Estudio p.	Estudio 1	Total
Simple	-Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio concreción solución y/o intervención futura	8	2	10
Complejo	-Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio definición problema -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación y/o reflexión final	2	8	10

Tabla 11.

Como podemos observar, exactamente la mitad de las supervisiones presentaron un formato simple y la otra mitad un formato complejo. Eso sí, la proporción, distribución de cada grupo (muestra) de supervisiones (la del primer estudio y la del segundo estudio) en los dos tipos de secuencias no resultó ser igual de igualada, equitativa. Llamativamente, (de las 10 supervisiones...) de la muestra de supervisiones analizadas del primer estudio, ocho presentaron un formato simple y solo dos un formato complejo, y respecto a la muestra de las 10 supervisiones del segundo estudio, justamente se dio la distribución contraria: ocho sesiones adoptaron un patrón complejo y dos un patrón simple.

Por otra parte (ahora bien), dentro del conjunto de las 10 supervisiones categorizadas como complejas (las dos del 1º estudio y las ocho del 2º estudio) identificamos variaciones o distintas secuencias de episodios en función de: el lugar temporal que ocupaba el episodio de definición del problema en la sesión (si en momentos iniciales o en momentos más avanzados en la sesión), qué otros episodios (distintos) precedían o seguían a este episodio de definición problema, y la cantidad de episodios de definición de problema identificados (si uno o más de uno).

En el cuadro, tabla X aparecen los cuatro tipos diferentes de secuencias de formato complejo que identificamos así como la cantidad, nº de supervisiones que registramos de cada tipo:

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	N° TUTORÍAS			
		Estudio p.	Estudio 1		Total
			Sin	Con	
Simple	-Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio concreción solución y/o intervención futura	8	1	1	10
			2		
Complejo	Tipo A: -Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio definición problema -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación y/o reflexión final	2	1	1	10
	2				
	Tipo B: -Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio análisis situación actual (y comparación con situación final deseada) -Episodio definición problema -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación y/o reflexión final	0	0	2	
	2				
Tipo C: -Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio definición problema (delimitación inter-subjetiva inicial) -Episodio análisis situación actual -(Episodio definición problema (definición inter-subjetiva final)) -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación y/o reflexión final	0	2	1		
3					
Tipo D: -Episodio definición problema -Episodio revisión y análisis situación actual -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación y/o reflexión final	0	1	0		
1					

Tabla 12: Tipos de secuencias de episodios identificados en las 20 sesiones analizadas

Y es que lo que pudimos identificar fue que en función de la técnica de explicitación de los problemas utilizada (que pudo estar condicionada o explicada por: el tipo de estudio (el 1º: sin conocimiento de las dificultades, y el 2º: con conocimiento de dificultades), la condición de la supervisión (recordemos que en el 2º estudio se dieron dos condiciones: con o sin previa observación), y/o de si el ST llegaba a la sesión con o sin problemas para plantear), tuvo lugar una u otra secuencia de episodios. Como

acabamos de exponer, se dieron esos cuatro tipos diferentes de secuencias que explicamos a continuación:

La secuencia tipo A, que, como vemos, fue identificada en dos supervisiones del 2º estudio y en las dos únicas supervisiones del 1º estudio que presentaron un formato complejo, consideramos que es la propia de una explicitación directa. Decimos esto porque tras el primer episodio de revisión o exploración (en el que principalmente el ST, de manera más o menos monologal y a través de las preguntas de indagación del tutor, contaba qué y cómo estaba trabajando con el alumno, cuáles eran los resultados alcanzados hasta la fecha y, si tenía, cuáles eran sus dudas o problemas), el tutor directamente (aunque a veces solicitando más participación del ST que en otras) pasaba a exponer el problema (su visión o definición) que él había detectado a través del discurso del ST o bien a través de la observación previa de la sesión de intervención de éste (como fue el caso de una supervisión del 2º estudio que perteneció a la condición “con observación”). Ya en un tercer momento se implicaban en la búsqueda y concreción de la solución para ese problema, y finalmente en la recapitulación y/o reflexión final.

Por el contrario, la secuencia tipo B, que como vemos en la tabla fue identificada en dos supervisiones del 2º estudio, consistió en una secuencia característica de una explicitación más indirecta. Concretamente este tipo de secuencia fue identificada en dos sesiones del segundo estudio que pertenecían a la condición “con observación” y en las que los ST, en el primer episodio de revisión o exploración, no plantearon ninguna duda ni ningún problema. Tras este primer episodio esta vez el tutor, que nos consta que por su parte si tenía problemas identificados debido a la observación previa de las intervenciones de los ST, en vez de ir directamente a explicitar estos problemas detectados, dio paso a un episodio de análisis (¡que no de revisión!) de la situación actual. ¿Y en qué consistía este episodio de análisis de la situación actual? Pues bien, al igual que en los otros episodios de análisis identificados en otras supervisiones (como se puede ver en las secuencias tipo C y D), lo que tenía lugar en estos episodios era un análisis en profundidad (bastante exhaustivo), por un lado, del estado y el rendimiento actual del alumno, por otro, de la intervención que estaba llevando a cabo el ST y, por último y lo más importante, de la posible relación entre ambas variables. (Harrison et al. hablan de esta conexión, vinculación entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los alumnos y aseguran que en las sesiones de mentoring donde no se hace hincapié en ella, a los profesores no se les introduce en una reflexión crítica sobre su práctica. Pág. 290) (Randi y Corno (1997), al hablar del estudio de Pasch y Harberts (1992), exponen

un proceso similar: “Teachers were encouraged to analyze teaching episodes, isolate...” (pág. 1180)). Pero en este tipo de secuencia B lo que además promovía el tutor en este episodio era una comparación de esta situación actual analizada con la situación final que se deseaba alcanzar con el alumno. De esta manera, a través de esta comparación (contraposición) o referencia a la situación final deseada era como se procedía (daba paso) de manera natural y casi automática a la detección de las diferencias entre ambas situaciones (la actual y la final-deseada) y los aspectos a mejorar, es decir, al episodio de definición del problema. Después, al igual que en las secuencias tipo A, se procedía a la búsqueda y concreción de la solución y la intervención futura, y finalmente al episodio de recapitulación y/o reflexión final.

El tipo de preguntas que el tutor planteaba al ST para que él mismo detectara los problemas eran por ejemplo: “entonces, para alcanzar esto, ¿tú crees que lo que estás haciendo te ayuda?, ¿esto está bien planteado?, ¿qué te falta?, ¿qué está fallando?”.

Esta técnica para ayudar a los ST en la detección de sus problemas recuerda a una de las técnicas para promover la explicitación del aprendizaje adquirido mencionadas por Simons y Ruijters (capítulo 11 del libro: Boshuizen, Bromme & Gruber, 2004). Esta técnica a la que nos estamos refiriendo consiste en preguntar...

Por su parte, la secuencia tipo C, identificada en tres supervisiones del 2º estudio, fue una secuencia que también la denominamos de explicitación indirecta pero con la peculiaridad de que ésta presentó otra técnica o proceso para la definición conjunta del problema. Este proceso seguido nos recordó a la “inter-subjetividad” mencionada por Werstch (C. Coll y otros, 95) en relación a las interacciones entre un adulto y un niño.

“Según Werstch, el adulto y el niño que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea... tienen, cada uno por su parte, una definición de la situación... Esta definición intra-subjetiva de la situación es probablemente diferente para ambos. Para que pueda establecerse la comunicación es necesario un cierto nivel de inter-subjetividad: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, una definición de la situación y, además, deben saber que la comparten. Así pues, o bien es imprescindible que se produzca una negociación que desemboque en una definición inter-subjetiva inicial de la situación, o bien la comunicación no se establecerá.

Adulto y niño participan activamente en la negociación, pero su papel es claramente asimétrico: mientras el cambio que el adulto introduce en su definición intra-subjetiva constituye una estrategia temporal para establecer la comunicación, el cambio que se produce en la definición intra-subjetiva del niño es permanente, o se espera que lo sea, en la medida que el adulto trata de “arrastrarlo” hacia su propia definición con fines educativos o instruccionales”

Pues bien, nos recordó a este proceso porque los ST de las tres supervisiones del tipo C, a diferencia de los ST de las supervisiones del tipo B, sí plantearon problemas (con sus representaciones, definiciones) en el primer episodio de revisión y exploración y, por tanto, el procedimiento que tuvo que seguir el tutor fue distinto. Tal y como vemos en el cuadro, al episodio de revisión primeramente le siguió un primer episodio de definición del problema que, como queda especificado entre paréntesis, exactamente (utilizando la terminología de Werstch) consistió en la delimitación inter-subjetiva inicial (es decir, el traslado temporal del tutor a la definición intra-subjetiva del ST); después se llevó a cabo un episodio de análisis de la situación actual tal y como lo detallamos anteriormente y a través del cual el tutor pudo “arrastrar” al ST hacia su visión del problema; y posteriormente, o bien se producía otro episodio explícito de definición del problema (en otras palabras, de la definición inter-subjetiva final), o se pasaba directamente al episodio de concreción de la solución porque, aunque sin definirlo explícitamente, el tutor ya percibía que el ST compartía su visión del problema. Finalmente, como en las otras secuencias, tuvo lugar el episodio de recapitulación y/o reflexión final.

Y por último, la secuencia tipo D, encontrada solamente en una supervisión del 2º estudio, fue la secuencia marcada por la propia e inicial identificación (toma de conciencia) por parte del ST de su incidencia en una de las dificultades (relacionadas con el establecimiento conjunto de las metas) mencionadas en el programa. Es decir, en esta sesión el ST ya fue con una definición del problema conocida y compartida por el tutor y, por tanto, el procedimiento seguido en la supervisión fue distinto al visto en las otras supervisiones. En este caso, como estamos diciendo y tal y como aparece en el cuadro, la novedad estuvo en que la secuencia comenzó con un episodio de definición del problema y a éste le siguió otro de revisión y análisis de la situación actual. La explicación de este episodio intermedio de revisión y análisis previo al de concreción de la solución está en que, efectivamente, la definición del problema era conocida y compartida por ambos, pero lo que sí que faltaba por (y era necesario) explicitar y compartir (antes de pasar a buscar una solución) era la representación de la situación que se estaba dando con el alumno y en función de la intervención del ST. En este sentido, cabe aclarar que esta supervisión tipo D perteneció a la condición “sin observación” y, consecuentemente, el tutor no tenía conocimiento alguno de la intervención del ST, de ahí que todavía fuera más necesario detenerse en recabar, analizar y compartir esa información. Después, y como el resto de supervisiones, se llevó a cabo el episodio de búsqueda y concreción de la solución y la intervención futura, y el episodio final de recapitulación y/o reflexión.

Interpretación:

Ahora bien, después de todo esto, de esta exposición prácticamente descriptiva (sobre episodios nucleares, otros episodios, distintas secuencias, diferentes formatos, sub-formatos según el momento y el modo de llevar a cabo la explicitación o definición del problema...), cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿qué significado le damos a todo esto?, concretamente, ¿qué significado le damos a cada formato?

Pues bien, cabe señalar que cada patrón o formato significa algo más que una mera estructura o descripción formal de episodios, y es más que una manera típica o rutinaria de organizar temporalmente la interacción, en este caso, la reflexión conjunta entre tutor y ST. Cada patrón identificado lleva consigo, por un lado, unos valores intelectuales y unas creencias concretas sobre lo que es reflexionar sobre la práctica (por tanto, cada uno promueve implícitamente unos procesos cognitivos concretos y eso hace que puedan ser vistos como guías de acción) y, por otro lado, unas estructuras de participación específicas entre los participantes, y ambos aspectos median la actividad reflexiva que se promueve. De esta manera, según el patrón que se dé podemos hablar de uno u otro contexto de reflexión generado y, por consiguiente, de unas u otras repercusiones en la capacidad reflexiva de los ST y, por último, en su aprendizaje.

¿Qué diferentes contextos de reflexión (guías de acción y estructuras de participación) generaron implícitamente cada formato?

-Patrón simple:

El hecho de que únicamente se den los dos episodios que en este estudio denominamos nucleares, es decir, 1º uno en el que al ST únicamente se le pide que cuente cómo está yendo la intervención (qué acciones y resultados) y, después (bien una vez terminado todo la narración del ST, o bien de manera intercalada en su discurso), otro episodio en el que principalmente (casi en exclusiva) el tutor concreta las (soluciones o) las nuevas pautas de actuación, lleva consigo el siguiente mensaje o esta concepción implícita sobre lo que es reflexionar sobre la práctica: “revisar y contar la situación actual antes de pasar a concretar las nuevas directrices”. O, en otras palabras y tal y como aparece en el cuadro, “Cuéntame cómo vas y te digo lo que puedes hacer o por dónde puedes avanzar en las próximas sesiones”.

Una concepción que lleva consigo un papel del ST bastante limitado y dependiente del tutor en la medida en que, a excepción del primer turno de palabra que se le concede para que cuente abiertamente todo lo que considera oportuno de su intervención, el resto de la sesión queda supeditado a la intervención del tutor (ya que

éste decide cuándo, qué y hasta dónde preguntar) y, sobre todo, en el segundo episodio, el rol del ST se limita a atender y acoger las sugerencias o pautas proporcionadas por el tutor. De esta manera, las actividades mentales que se promueven son principalmente: contar lo ocurrido y coger nota de las pautas prescritas por el tutor.

-Patrón complejo A:

El hecho de que exista un episodio intermedio en el que el tutor comparte con el ST el problema que él ha detectado en su intervención genera un mensaje o una concepción algo distinta a la anterior: reflexionar conlleva algo más que revisar, (contar), y pautar los nuevos pasos; en la reflexión salen los problemas o los aspectos de mi intervención que merecen ser atendidos y mejorados. De esta forma se suscita otra guía implícita de acción: ya no voy a la supervisión con la idea de que únicamente voy a tener que contar al tutor cómo va mi intervención con el alumno y después él me va a decir por dónde seguir sino que, voy a contarle, después él me va a decir qué es lo que puede estar fallando o dónde tengo que prestar más atención, y finalmente veremos qué es lo que se puede hacer para mejorar en las próximas intervenciones. Por tanto, reflexionar sobre la práctica conlleva no solo revisar (por encima) lo que uno ya está haciendo sino también ver aquello que requiere mejora.

En este contexto de reflexión el papel que indirectamente se le concede al ST también es uno bastante pasivo y dependiente del tutor, ya que de nuevo la mayor parte de la responsabilidad del proceso está en manos de éste último. Eso sí, en estos casos el ST puede acostumbrarse a un papel receptivo y abierto a las críticas del tutor sobre su práctica, y a ver las dificultades, problemas como parte del proceso de aprendizaje-intervención y, por tanto, elementos que también surgen en la reflexión. En el mejor de los casos incluso este contexto podría conducir a que el ST, en próximas supervisiones, llevara problemas ya detectados por él.

*Aquí se puede meter lo del artículo de Harrison et al., 2005: not only support but also challenge; not only confirmation of teacher's competence (porque eso puede conlleva únicamente a la replication of what already exists, with little or no growth). Not only support and confirmation of practice but also challenging the mentee into adopting alternative ways of working.

-Patrón complejo B:

Este patrón puede llevar consigo la siguiente concepción implícita acerca de lo que es reflexionar sobre la práctica: reflexionar supone: 1º analizar (que no contar o revisar únicamente!) en profundidad la situación actual de la intervención (teniendo en

cuenta (desmigando y analizando) todos y cada uno de los elementos que interactúan en la intervención, y la relación que se genera entre ellos), 2º detectar que es lo que puede estar fallando o faltando (en este caso, apelando o recordando cuál es la situación final e ideal que se desea alcanzar con el alumno), y 3º pensar y concretar las nuevas pautas de actuación en función de lo analizado y detectado:

Papel que se proyecta en el ST: no solo me va a tocar contar lo que he hecho, cómo le veo yo al alumno..., y esperar a que el tutor me diga, primero, aquello en lo que fallo y, segundo, las soluciones y los nuevos pasos, sino que esta vez el tutor me va a hacer pensar (analizar e interpretar mi intervención para que yo, junto con su ayuda, detecte...). Me va a plantear preguntas más complejas acerca de la intervención que me van a hacer pensar, profundizar más acerca de la situación actual para que, juntos, detectemos...

Actividades mentales: no solo contar o relatar y atender a... sino también analizar, interpretar y detectar (tomar conciencia)...

-Patrón complejo C:

El hecho de que los ST lleguen a las sesiones de supervisión con sus definiciones intra-subjetivas de algunos problemas o dificultades en vez de sin ninguna (es decir, que las sesiones cuenten con ese primer episodio de definición problema tras el episodio inicial de revisión, tal y como aparece en la tabla), y que las tres sesiones que presentaron este formato fueran todas del 2º estudio (en el que, si recordamos, en la última sesión del seminario formativo se anticipó a los ST que muy probablemente encontrarían dificultades en su proceso de intervención y, además, qué dificultades..., se le transmitió el mensaje de...), nos hace pensar que los ST de estas sesiones acudieron a la supervisión con cierto cuestionamiento o cierta reflexión previa y, probablemente, viendo las sesiones de supervisión no como contextos en los que únicamente se cuenta lo hecho y conseguido y se espera a recibir la valoración del tutor (con o sin detección de problemas) y las nuevas pautas prescritas por éste, sino como contextos de una reflexión más conjunta (de mayor implicación, participación) en los que se requiere mayor implicación por mi parte, un papel más activo.

Por otra parte, todo el transcurso (conjunto en todo momento) de la sesión, a partir de la primera definición, interpretación del ST (la aceptación explícita de la misma), el posterior análisis exhaustivo de la situación, intervención actual para llegar, primero, a una comprensión compartida de la misma y de los problemas y, después, a una solución conjunta, conduce a la siguiente concepción: la reflexión sobre la práctica,

partiendo de mis problemas, conlleva un análisis detallado, bastante minucioso de la intervención, es decir, detenerse en cada uno de sus elementos integrantes (manifestaciones del alumno, mis intervenciones como ST (los diálogos que mantengo con el niño, instrucciones que le doy, tareas y procedimientos que le planteo...)) y, muy importante, en la relación, interacción que se genera entre ellos, para identificar con cierta precisión qué es lo que puede estar fallando o faltando y así encontrar las posibles causas de los problemas, sobre todo, aquellas que puedan estar relacionadas con mi intervención, actuación concreta, que al fin y al cabo es lo que está más en mis manos para cambiar y mejorar. En otras palabras, reflexionar sobre la práctica es una tarea que nace de mi propia práctica y de mis propios problemas, dificultades y conlleva poner bajo escrutinio toda la interacción que se da (con sus diferentes elementos integrantes) para encontrar las posibles causas de los problemas o los aspectos que requieren mejora y, finalmente, las soluciones o los nuevos pasos a dar.

El papel que se proyecta a los ST no es el de un instructor pasivo que se limita a contar su situación y después escucha y anota las pautas instruccionales siguientes, es el de un instructor activo desde el principio que incluso determina el rumbo de la sesión y lo que tratar en ella a través de sus problemas planteados inicialmente.

Actividades mentales que se promueven: cuestionarse, reflexionar previamente, identificar dificultades, analizar e interpretar la práctica, buscar soluciones

-Patrón complejo D:

Si en el formato anterior decíamos que el hecho de que los ST llegaran con sus definiciones de los problemas y que las tres sesiones que presentaron ese patrón fueran del segundo estudio (volvemos a recordar que en ese estudio...), nos hacía pensar que los ST llegaban con cierta reflexión previa y con la visión de la supervisión como un contexto de reflexión conjunta o, también podemos decir, de resolución conjunta de problemas, y no como un contexto directivo al que principalmente voy para que me digan lo nuevo que tengo que hacer en las próximas sesiones, en este patrón lo tenemos claro (o pasa algo similar). Evidentemente el hecho de que en la única supervisión que adoptó este formato (una del segundo estudio) el ST iniciara la sesión con la definición de una de las dificultades mencionadas en el programa (debido a su identificación en/con ella, la toma de conciencia de haber incidido en ella) nos desvela claramente una reflexión previa sobre la práctica y un papel activo-reflexivo desde antes de iniciar la supervisión (claro está, estimulado por la anticipación de dificultades que tuvo lugar en el 2º estudio en la última sesión del seminario). Por otro lado, de manera parecida al formato complejo anterior, la secuencia que se dio (con ese episodio intermedio de

análisis, en donde se genera la comprensión compartida de la situación antes de pasar a tratar la solución) ayuda a concebir las sesiones como contextos de reflexión y resolución conjunta de problemas, y no como escenarios de tipo (carácter) clínico, prescriptivo en los que uno va, cuenta su situación y/o problema, y el experto (en este caso el tutor) directamente te dice lo que tienes que hacer o te da la solución al problema (eso sí, la solución a *su* definición del problema, no a la tuya).

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN Y GUÍA DE ACCIÓN
Simple	-Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio concreción solución y/o intervención futura	<i>“Cuéntame cómo vas y te digo lo que puedes hacer o por dónde puedes avanzar en las próximas sesiones”</i>
Complejo A	-Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio definición problema -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación o reflexión final	<i>“Cuéntame cómo vas, veamos los problemas que veo yo en tu intervención, y veamos qué solución se les puede dar”</i>
Complejo B	-Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio análisis situación actual (y comparación con situación final deseada) -Episodio definición problema -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación o reflexión final	<i>“Te llevo a que tú detectes qué puede estar fallando o faltando en tu intervención a través de: 1º el análisis de la situación actual y 2º la comparación de ésta con la situación final que deseas alcanzar con el alumno. Después vemos qué es lo que se puede modificar o hacer de cara a las siguientes sesiones”</i>
Complejo C	-Episodio revisión o exploración situación actual -Episodio definición problema (definición inter-subjetiva inicial) -Episodio análisis situación actual (-Episodio definición problema (definición inter-subjetiva final)) -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación o reflexión final	<i>“Veamos qué problemas traes, cómo los concibes tú (con qué ideas piensas, cuál es tu interpretación...) y, desde ahí, hagamos un análisis conjunto de la situación actual (...) para llegar a: 1º una comprensión compartida de la misma y 2º una solución para los problemas”</i>
Complejo D	-Episodio definición problema (definición inter-subjetiva compartida) -Episodio revisión y análisis situación actual -Episodio concreción solución y/o intervención futura -Episodio recapitulación y/o reflexión final	<i>“Sale de ti hablar de la dificultad en la que te ves que estás incidiendo y, por tanto, a continuación analizamos cómo exactamente estás interviniendo (y cómo está respondiendo el alumno) para ver qué puedes hacer para corregirla”</i>

Tabla 13.

Conclusión de esta parte:

Antes de finalizar este apartado relacionado con la organización global que presentaron las 20 supervisiones analizadas y, sobre todo, con los diferentes contextos de reflexión que se crearon en las mismas cabe añadir la misma aclaración que se destaca en Sánchez, García y Rosales (2010) acerca del supuesto de regularidad: “...estos modos de actuar solo serán operativos en los casos en los que cada patrón forme parte del paisaje del aula (en nuestro caso, del paisaje de las sesiones de tutoría) y no sea una experiencia aislada”; “ciertamente, y dado el supuesto de regularidad, el contexto forma parte de la mente del alumno (en nuestro caso, del ST)”; “por supuesto, muchos alumnos (en nuestro caso, ST) pueden ser insensibles a esta contextualización, pero hemos de recordar que, cuando hablamos de patrones (o, con más rigor, de estructuras de participación) no estamos hablando de una ocurrencia ocasional, sino de “algo”, un patrón, que se repite una y otra vez. Es la constancia con la que cada patrón aparece lo que hace de él un contexto significativo”. En este sentido, puede que los ST de nuestros estudios no fueran conscientes del contexto de reflexión concreto en el que estaban inmersos pero eso no quita para pensar que si realmente se trataron de patrones repetidos a lo largo de las distintas supervisiones, y no de algo puntual, pudieron generar implícitamente en la mente de los ST las diferentes guías y estructuras de participación comentadas. Con otras palabras, los mensajes que se pudieron generar con los diferentes contextos pudieron ser:

Simple: *“voy a que me digas qué tengo que hacer”*

Complejo A: *“voy a que me digas dónde fallo y qué es lo que tengo que hacer”*

Complejo B: *“voy a que me ayudes a detectar mis fallos y después a buscar una solución”* (“e indirectamente me estás enseñando a analizar críticamente mi práctica y a buscar soluciones”)

Complejo C:

Complejo D: *“voy a que me ayudes a dar con una solución una vez que he tomado conciencia de aquello en lo que estoy fallando”*

Son solo 20 supervisiones (10 de cada estudio) lo que hemos analizado pero puede ser una muestra representativa de lo que pudo ocurrir en el total de supervisiones.

¿Qué podemos decir del hecho de que la mayoría de las supervisiones del 1º estudio presentaron un patrón simple?, ¿y de que la mayoría de las supervisiones del 2º estudio

presentaron un patrón complejo?, ¿y si miramos estos datos a la luz de los resultados de aprendizaje de los ST en cada uno de los estudios?

...¿?

2) QUÉ:

	Estudio precedente		Estudio 1	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
1- ¿En cuántas sesiones se habló del establecimiento de las metas?	10	100%	10	100%
1.1. ¿En cuántas sesiones se habló de las metas en el episodio de revisión situación actual?	8	80%	9	90%
1.2. ¿En cuántas sesiones se habló de las metas en el episodio de concreción intervención futura?	10	100%	10	100%
2- ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos de formulaciones de meta?	7	70%	10	100%
2.1. ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos en el episodio de revisión situación actual?, ¿cuántos por sesión?, ¿cuántos en total?	6 1 6	60%	9 1'8 16	90%
2.2. ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos en el episodio de concreción intervención futura?, ¿cuántos por sesión?, ¿cuántos en total?	4 1'5 6	40%	8 1'6 13	80%
3- ¿En cuántas sesiones los problemas definidos tuvieron que ver con el establecimiento de las metas?	2	20%	7	70%

Tabla 14: Evidencia de contenido relacionado con el establecimiento de las metas en las sesiones de ambos estudios

En la tabla X aparecen los datos obtenidos en relación a la evidencia registrada del contenido sobre establecimiento de metas tratado en las sesiones. Como se detalló líneas más arriba, y como ahora podemos apreciar en la tabla, se registró: la presencia (o ausencia) general del tópico en las sesiones (ítem 1), la presencia especificada por episodios (ítems 1.1. y 1.2.), el grado de explicitación a través del indicador “ejemplos” (ítems 2, 2.1. y 2.2.) y, por último, la cantidad de problemas explicitados que tuvieron que ver con el establecimiento de las metas o, en otras palabras, el número de sesiones en las que se definió y trató un problema asociado con la promoción de este proceso auto-regulatorio.

Pasemos a comentar la tabla y hagámoslo de arriba-abajo (por orden de los ítems), que además de ser un orden lógico, resulta interesante ver cómo los datos van ganando en contraste conforme vamos descendiendo y llegando a los últimos puntos:

En un principio claramente (o rotundamente) podemos afirmar que en ambas muestras de supervisiones y, además, exactamente en todas las sesiones (en las 10 de 1º estudio y en las 10 del 2º estudio), se habló del establecimiento de metas en algún momento de la sesión. Además podemos especificar y decir que en el primer estudio concretamente en ocho sesiones se trató en el episodio de revisión de la situación actual, y en todas (es decir, en esas ocho y en las otras dos restantes) se trató en el episodio de concreción de la solución y/o intervención futura. Por su parte, en el segundo estudio se dio una presencia por episodios muy similar: en nueve sesiones salió el tema de las metas en el episodio de revisión y, al igual que en el primer estudio, en las 10 (es decir, en esas nueve más la otra restante) se trató en el episodio de concreción solución y/o intervención futura. Como vemos, hasta aquí ambos datos muy similares y, además, datos que revelan una presencia generalizada del tópico del establecimiento de las metas en las conversaciones de todas las sesiones. Descendamos y pasemos a los datos sobre el grado de explicitación. Veamos qué paso:

Aquí, poco a poco empiezan a surgir las diferencias. En un principio observamos que en siete de las 10 supervisiones del 1º estudio, además de tratar el tema de..., se pusieron ejemplos concretos de los diálogos entre ST-alumno sobre las metas y, por contraste, en el segundo estudio todas las supervisiones presentaron este tipo de ejemplos. Si bajamos un escalón más y puntualizamos, especificamos en relación al grado de explicitación por episodios, aquí las diferencias son más notorias: Exactamente, en el primer estudio, en seis sesiones se pusieron ejemplos en el episodio de revisión situación actual, concretamente uno por sesión y, por consiguiente, se contabilizaron seis ejemplos en total. Sin embargo, como podemos ver en la columna del segundo estudio, en éste, excepto tan solo una supervisión, el resto (las otras nueve) presentó ejemplos en este episodio y, además, con una media de casi dos ejemplos por sesión (1'8), consecuentemente, se identificaron un total de 16 ejemplos. Es decir, más del doble de los ejemplos registrados en las sesiones del primer estudio.

Las diferencias vuelven a ser igual de notorias en relación al episodio de concreción solución y/o intervención futura. Esta vez solo en cuatro supervisiones del primer estudio se pusieron ejemplos de posibles diálogos para mantener con los alumnos sobre las metas en siguientes intervenciones, a diferencia de las ocho del

segundo estudio y, además, del cómputo final del número de ejemplos, que fue el doble (13 frente a tan solo seis del primer estudio).

Y, finalmente, respecto a la cantidad de supervisiones que presentaron una definición compartida de un problema vinculado con el establecimiento de las metas, la diferencia también es muy notable: en el primer estudio tan solo dos sesiones explicitaron algún problema asociado a las metas y, en cambio, en el segundo estudio esto se produjo en más de la mitad de las supervisiones, concretamente en siete sesiones salió a la luz algún problema o dificultad relacionada con el establecimiento conjunto de las metas.

En resumen, las diferencias de contenido entre las supervisiones de los dos estudios las encontramos principalmente en: 1º) el grado de explicitación o concreción utilizado tanto a la hora de revisar las prácticas realizadas (los diálogos mantenidos con los alumnos sobre las metas) como en el momento de concretar las prácticas futuras (diálogos) para las siguientes intervenciones, y 2º) en la definición compartida de los problemas o las dificultades asociadas con el establecimiento conjunto de las metas, es decir, en la presencia de explicitación de estas dificultades en la sesión.

Ahora bien, puesto que en el segundo estudio se establecieron las dos condiciones mencionadas (con y sin observación) [y que finalmente no se registraron diferencias significativas entre los resultados de ambas condiciones], en este análisis sobre la dimensión contenido también nos interesó registrar los resultados de cada condición por separado. Sobre todo lo hicimos por dos razones: 1º) para comprobar qué pasó en la condición sin observación para que se equiparara a la condición con observación, y 2º) para establecer una segunda comparación (esta vez más justa) con el 1º estudio, es decir, para comparar los datos del 1º estudio con únicamente los datos de la condición sin observación que, al fin y al cabo, con esos datos son con los que realmente había que hacer las comparaciones, debido a la igualdad de condiciones (ambos datos procedentes de condiciones sin observación previa). Dicho esto, echemos un vistazo a la tabla siguiente:

Si nos centramos primero únicamente en las dos condiciones del segundo estudio, podemos observar que hasta la mitad de la tabla, datos muy igualados. Es a partir del momento en el que se especifica los ejemplos por episodios y la cantidad de los mismos (tanto por sesión como en el total de sesiones) cuando aparecen las diferencias.

	Estudio precedente		Estudio 1			
			Sin observación		Con observación	
	Frec.	Prop.	Frec.	Prop.	Frec.	Prop.
1- ¿En cuántas sesiones se habló del establecimiento metas?	10	100%	5	100%	5	100%
1.1. ¿En cuántas sesiones se habló de metas en el episodio de revisión situación actual?	8	80%	5	100%	4	80%
1.2. ¿En cuántas sesiones se habló de metas en el episodio de concreción intervención futura?	10	100%	5	100%	5	100%
2- ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos de formulaciones de meta?	7	70%	5	100%	5	100%
2.1. ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos en el episodio de revisión?, ¿cuántos por sesión?, ¿cuántos en total?	6	60%	5	100%	4	80%
	1 6		2 11		1 5	
2.2. ¿En cuántas sesiones se pusieron ejemplos en el episodio de concreción?, ¿cuántos por sesión?, ¿total?	4	40%	5	100%	3	60%
	1 5 6		2 10		1 3	
3- ¿En cuántas sesiones los problemas definidos tuvieron que ver con las metas?	2	20%	4	80%	3	60%

Tabla 15.

Llamativamente en la condición sin observación se registraron el doble de ejemplos: tanto en los episodios de revisión de la situación actual (es decir, a la hora de recabar información detallada sobre...; 11 ejemplos en la condición sin observación frente a cinco de la condición con observación), como en los episodios de concreción de solución y/o intervención futura (es decir, a la hora de asegurar, promover no solo una buena comprensión de las nuevas pautas de actuación sino también una acertada implementación, operación de las mismas; 10 ejemplos frente a tres de la condición con observación). En este sentido, puede pensarse que cuando no hay observación por medio (para verificar, comprobar lo dicho) existe una mayor necesidad de explicitación y concreción.

Eso sí, como podemos ver, la diferencia en cuanto a la explicitación de problemas relacionados con las metas fue mínima (cuatro frente a tres), es más, en la condición sin observación se registró una sesión más. Aquí uno podía esperar que en las supervisiones con observación previa fuera más fácil la explicitación de problemas (debido a la posible detección de los mismos en dicha observación) pero no fue así e incluso como decimos, se dio una sesión más con/ de explicitación de problema asociado a las metas en la condición sin observación.

Vayamos ahora a la comparación de la condición sin observación con el primer estudio, es decir, a la comparación entre mismas condiciones. Sin olvidar que en el 1º estudio los datos son sobre 10 supervisiones y que en la condición sin observación del 2º estudio son sobre cinco supervisiones, los datos hablan por sí solos. Dejando de lado los datos de la parte superior de la tabla (que vuelven a mostrar similar grado de presencia del tópico en las sesiones), cabe destacar los datos relacionados con, por una parte, las ejemplificaciones y, por otra, con la explicitación de problemas o dificultades vinculadas con el establecimiento de las metas. Así, mientras exactamente todas las sesiones de la condición sin observación del 2º estudio (las cinco) presentaron ejemplos tanto en uno como en el otro episodio, en las del primer estudio no fue así: concretamente seis sesiones (de las 10) presentaron ejemplos en el episodio de revisión de la situación actual, y menos de la mitad (cuatro) lo hicieron en el episodio de concreción solución y/o intervención futura. Es más, no solo es que todas las sesiones de la condición sin observación del segundo estudio presentaran ejemplos en ambos episodios sino que, además, lo hicieron con una media de dos ejemplos por episodio (a diferencia de la media de uno del primer estudio).

Y por otra parte, es llamativa también la diferencia en cuanto al número de sesiones que contaron con una definición explícita de algún problema relacionado con las metas. Mientras que en la condición sin observación del segundo estudio cuatro sesiones (de las cinco) presentaron una explicitación de este tipo, si recordamos, solo dos (de las 10) supervisiones del primer estudio trataron explícitamente un problema asociado con el establecimiento de las metas (concretamente las dos únicas supervisiones que presentaron un episodio de definición del problema).

En resumen...

3) QUIÉN:

Como expusimos anteriormente y como podemos apreciar ahora en los ítems de la tabla X, en relación al análisis del nivel de participación de los ST lo que nos interesó medir exactamente fue: la participación general manifestada en los dos episodios comunes a todas las supervisiones a la hora de hablar del establecimiento de las metas (ítems 1 y 2), la participación concreta a la hora de poner los ejemplos (de formulaciones de meta) en cada uno de esos dos episodios (ítems 3 y 4) y, finalmente, la participación a la hora de definir los problemas o las dificultades relacionadas con el establecimiento conjunto de las metas en los episodios de definición del problema (ítem 5).

Como dijimos, lo hicimos a través del análisis de las ayudas ofrecidas por el tutor y sirviéndonos de la escala (ya establecida) del sistema de análisis de la práctica educativa de Sánchez y colaboradores. A la hora de proceder, primero fuimos sesión por sesión, y episodio por episodio, después (en los casos en los que se dieron) nos detuvimos en los ejemplos de ambos episodios de cada una de las sesiones, y por último calculamos las medias de todos los episodios y ejemplos analizados, que son los datos que aparecen en la tabla siguiente. Veámosla y comentémosla:

	Supervisiones 1º estudio	Supervisiones 2º estudio
1-¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST en los episodios de revisión situación actual a la hora de hablar del establecimiento conjunto de las metas?	$\bar{X} = 2'2$	$\bar{X} = 2'5$
2-¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST en los episodios de concreción solución y/o intervención futura a la hora de hablar del establecimiento conjunto de las metas?	$\bar{X} = 0'5$	$\bar{X} = 1'4$
3-¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST a la hora de poner los ejemplos (de establecimiento metas) en los episodios de revisión situación actual?	$\bar{X} = 2'3$	$\bar{X} = 3'3$
4-¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST a la hora de poner los ejemplos (de establecimiento metas) en los episodios de concreción solución y/o intervención futura?	$\bar{X} = 0$	$\bar{X} = 1'8$
5-¿Cuál fue el nivel de participación medio de los ST a la hora de definir los problemas relacionados con el establecimiento conjunto de las metas?	$\bar{X} = 0'5$	$\bar{X} = 1'3$

Tabla 16: Nivel de participación medio de los ST en las sesiones de ambos estudios
0 = Tutor; 1 = TUTOR e instructor; 2 = tutor e instructor; 3 = INSTRUCTOR y tutor; 4 = Instructor

Si echamos un vistazo general a los datos de la tabla podemos distinguir claramente estas dos cuestiones: por una parte, se dieron diferencias de participación entre los estudios y, por otra, los datos del segundo estudio fueron superiores a los del primer estudio en todos los ítems. Vayamos poco a poco y detengámonos, sobre todo, en las diferencias más llamativas:

En primer lugar, en relación a la participación general de los ST en los episodios de revisión, observamos que la diferencia entre los estudios fue mínima (una media de 2'2 en el primer estudio y una media de 2'5 en el segundo estudio) y, además, en ambos estudios se dieron unos niveles de participación (de los ST) bastante buenos. Datos poco sorprendentes, ya que se corresponden con lo que cabe esperar de este tipo de episodios.

En ellos es el ST el que principalmente, mayoritariamente tiene el turno de palabra (la mayor parte del tiempo) ya que él es quien tiene que poner al día al tutor sobre la intervención que está llevando a cabo con el alumno, sobre la situación de éste..., y no es de extrañar que se encuentre esa participación tan repartida entre el ST y el tutor, y esa similitud entre estudios. Ahora bien, veamos los resultados registrados cuando el foco de análisis se centró exclusivamente en los ejemplos puestos en estos episodios (ítem 3): la participación media de los ST siguió siendo notoria en ambos estudios (1º estudio=2´3 y segundo estudio=3´3) pero, como vemos, en el segundo estudio todavía se registró una participación mayor, muy alta (se registró una participación llamativamente alta). Atribuimos esta diferenciación al tipo de ayudas que los tutores ofrecieron, ya que se dieron diferencias en el tipo de ayudas que los tutores ofrecieron a los ST en uno y otro estudio. Al parecer, los tutores del primer estudio tendieron a proporcionar más ayudas (de respuesta y feedback) invasivas que los del segundo estudio y, por tanto, aquellos acotaron más la participación de los ST que en el segundo estudio. De ahí las diferencias.

En relación a la participación registrada en los episodios de concreción solución y/o intervención futura, diferencias más notorias entre los estudios. Mientras en el primer estudio se dio una participación muy escasa (casi inexistente) de los ST (0´5) en estos episodios, e incluso nula a la hora de poner los ejemplos de los futuros diálogos con los alumnos, en el segundo estudio se identificó una participación mayor de los ST (1´4). En este último, aunque la participación del tutor siguió siendo mayoritaria (la predominante) en estos episodios, [cosa que no es de extrañar puesto que la estructura de participación que se establece en ellos es bien distinta a la de los episodios de revisión (en los episodios de concreción... el tutor es el experto, el que más sabe, y el que finalmente, con más o menos colaboración del ST, propone las soluciones y/o las nuevas pautas de actuación)], sí que cabe resaltar ese nivel de participación de los ST. Además, concretamente a la hora de poner los ejemplos de los futuros diálogos para mantener con los alumnos, el nivel de participación medio de los ST de este segundo estudio casi alcanzó una media de dos (exactamente, como vemos, se registró una media de 1´8). Es decir, se dio una participación bastante repartida entre el ST y el tutor.

Y finalmente cabe destacar la diferencia registrada en la participación a la hora de definir los problemas o las dificultades relacionadas con el establecimiento de las metas. Mientras en el primer estudio apenas se identificó participación por parte de los ST (0´5), en el segundo, aún continuando siendo el papel del tutor el predominante, se

registró una relación de participación más compartida entre el ST y el tutor a la hora de definir los problemas (1'3).

En resumen...

3.3.4. Resumen y conclusiones:

Si recordamos una vez más, los estudios realizados y presentados en este trabajo tratan de aportar, arrojar nuevas luces en relación a la siguiente cuestión: ¿cómo ayudar a los profesores a desarrollar prácticas que apoyen SRL, concretamente, el establecimiento de las metas? Ya expusimos en su momento que dentro de la investigación educativa existe una laguna asociada a esta cuestión y que se necesita más investigación empírica sobre los programas de desarrollo profesional (sobre SRL), exactamente, sobre la relación (efectos) que se da entre éstos y los resultados de aprendizaje de los profesores y, a la larga, de los alumnos. Es decir, se necesitan estudios que describan con precisión cómo los programas instruccionales transforman las prácticas de los profesores, porque para suscitar cambios en éstos, primero es esencial documentar experiencias exitosas de cambio de la enseñanza de los profesores y del aprendizaje de los alumnos! Necesitamos hacernos con una base de conocimientos empíricos... De ahí la realización de nuestros estudios.

Llevamos a cabo los tres estudios que hemos expuesto.

Como hemos ido viendo, las experiencias de formación que estudiamos fueron intensas y completas (consistieron en estas tres partes: 1-instrucción (a través del seminario formativo inicial de 20 horas), 2-intervención con casos reales (a lo largo de cinco meses), y 3-reflexión sobre la práctica (a través de las sesiones individuales de tutoría intercaladas en el periodo de intervención)). Y se basaron en la siguiente teoría, propuesta general para el desarrollo profesional de los profesores (Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales, 2008: *El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo*): para facilitar el aprendizaje profesional, los mentores o formadores necesitan saber no solo... sino también...

Clarke y Riecken (2000) también argumentan en esta dirección.

De ahí que el primer estudio, aparte de llevarse a cabo con el fin de describir y documentar con rigor el comportamiento instruccional de los profesores (el nivel de logro alcanzado durante una experiencia de formación intensa y completa sobre SRL), paralelamente se llevara a cabo con fines exploratorios: para conocer más sobre cuál es el proceso y las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan los profesores en sus intentos por (promover SRL, concretamente...) establecer metas conjuntas con sus

alumnos. Y en el segundo estudio, tras la obtención de ese conocimiento, lo que se quiso estudiar fue... Y con los datos empíricos que obtuvimos, aunque no podamos establecer una relación de causalidad y debamos ser cautelosos en las interpretaciones, sí que podemos hablar de, sugerir una posible relación positiva, influyente entre (ese mayor conocimiento y el aprendizaje adquirido (prácticas) de los ST). De este modo, los mentores que tuvieron conocimiento previo de las dificultades de... y les ayudaron a tomar conciencia de las mismas...】

Ahora bien, y ahí entran los interrogantes que nos condujeron a este segundo estudio: concretamente, ¿en qué se tradujo ese conocimiento sobre la práctica que tenían los mentores del segundo estudio?, ¿cómo exactamente ayudaron a los profesores (a tomar conciencia de sus dificultades)?, ¿cómo exactamente se llevó a cabo la reflexión sobre la práctica a diferencia de lo que se hizo en el primer estudio?, ¿concretamente, en qué se diferenciaron las tutorías de ambos estudios? En este sentido cabe añadir también que dentro de la literatura sobre mentoring existen few studies of what mentors actually do in practice during their mentor meetings or, indeed, of empirical research on mentoring practice during mentor meetings (pág. 269, Harrison et al., 2005).

Como expusimos, de las sesiones de tutoría de nuestros estudios, concretamente nos interesó analizar:

- a) ¿qué patrones y estructuras de participación...?
- b) ¿en qué medida y cómo tutor-ST hablaron de...?
- c) ¿qué nivel de participación...?

Y como hemos ido exponiendo, nuestros análisis indicaron que:

a) En el primer estudio la mayoría de las sesiones de tutoría (80%) presentaron un patrón, formato simple de reflexión. Es decir, en ellas únicamente se promovieron estos dos procesos o episodios: uno de revisión de la práctica (de las acciones realizadas y los resultados alcanzados) y otro de concreción de las futuras pautas de actuación. Y, como vimos, este formato pudo llevar implícita, por un lado, una guía de acción o reflexión (una concepción de la reflexión) tradicional (y un tanto simplificada) basada simplemente en el feedback confirmatorio del tutor y en la posterior (directa, inmediata) concreción de la práctica futura. Y, por otro, una estructura de participación directiva propia de un estilo de mentoring de “telling” (Harrison et al., 2005).

En el segundo estudio, por el contrario, la mayoría de las sesiones de tutoría (80%) presentaron un patrón complejo de reflexión. Es decir, aparte de esos dos

procesos-episodios de revisión y concreción de la práctica, las sesiones presentaron, principalmente, un episodio, proceso intermedio de definición compartida del problema. De este modo, como vimos, la concepción y la guía de acción-reflexión implícita que se pudo suscitar fue diferente: ya no se trataba (o trató) únicamente de revisar o contar lo realizado, recibir el feedback (en la mayoría de los casos, confirmatorio) del tutor y, finalmente, de pautar la intervención futura, sino que la reflexión conllevaba (o conllevó) algo más. Suponía (supuso) cuestionar la práctica, someterla a una reflexión crítica para tomar conciencia de lo que se estaba haciendo y de las dificultades que estaban surgiendo y, finalmente y desde ahí, es cuando se pasaba, pasar (se pasó) a concretar las siguientes metas y pautas de actuación.

En esta línea encaja el modelo de mentoring propuesto por Daloz (1986; en Harrison et al., 2005) (también mencionado en Randi, 2004) en el que se destacan dos ingredientes clave para que el mentoring sea efectivo: “support” y “challenge”. Argumentando que si un new teacher is to progress and develop fully, then high levels of both support and challenge need providing through the mentoring activities. Support without challenge may lead to confirmation of the new teacher’s competence, a replication of what already exists, but with little or no growth (que quizás es lo que pudo ocurrir en los contextos de reflexión simple que predominaron en el primer estudio).

¡Aquí tb puede ir lo de Randi y Corno, 1997, sobre el estudio de Pasch y Harberts, 1992!: “... coaching encouraged a deeper level of analysis and that when internalization and problem-solving opportunities are absent, behaviour changes by teachers in the classroom cannot be expected”).

Por otro lado, en estas sesiones del segundo estudio con formato complejo, como vimos, también se establecieron unas estructuras de participación distintas a las del formato simple del primer estudio. Como expusimos, dependiendo de cómo se llevó a cabo la definición o explicitación del problema (de manera más o menos directiva por parte del tutor, con o sin previa definición intra-subjetiva del ST...) se dieron unas u otras estructuras de participación. Aunque en todas ellas el tutor siguió siendo el principal responsable del proceso, el fue el que siguió llevando el control de la supervisión, se observaron estilos de mentoring más conjuntos y un reparto de papeles e identidades más equitativo que en las sesiones del primer estudio. Sobre todo los formatos complejos B, C y D son ejemplo de ello. En ellos los ST adoptaron un papel claramente activo e incluso en algunos casos, con sus previas definiciones intra-subjetivas de los problemas, ellos fueron los que determinaron el rumbo de la sesión.

b) En las tutorías de ambos estudios (tanto en el primer como en el segundo estudio) se registró evidencia del tema de las metas en las conversaciones mantenidas entre el tutor y el ST. Es decir, en ambos grupos de tutorías se habló de las metas y, además, tanto en el segundo como en el primer estudio, el 100% de las sesiones presentaron este tópico (ninguna supervisión se quedó sin tratar este tema).

Ahora bien, donde sí se encontraron diferencias fue:

Por una parte, en el grado de explicitación o concreción empleado a la hora de hablar de las prácticas relacionadas con el establecimiento de las metas, tanto las ya realizadas en las intervenciones pasadas como las propuestas para las intervenciones futuras. Exactamente, como vimos, a la hora de ejemplificar los diálogos meta-cognitivos en torno a las metas (tanto los ya mantenidos con los alumnos como los sugeridos para las siguientes sesiones). Al respecto, en las sesiones del segundo estudio se registraron el doble de ejemplos puestos (tanto en los episodios de revisión como en los de concreción de las nuevas prácticas) que en las sesiones del primer estudio.

Y, por otra parte, a la hora de explicitar (definir conjuntamente) los problemas o las dificultades asociadas con el establecimiento de las metas. Mientras en tan solo dos tutorías del primer estudio se definió explícitamente algún problema relacionado con las metas detectado en la práctica de los ST, en el segundo estudio esto ocurrió en el 70% de las tutorías.

c) (A la hora de hablar, reflexionar sobre sus prácticas y limitaciones vinculadas con el establecimiento de las metas,) los ST del segundo estudio participaron más en las sesiones de tutoría que los del primer estudio. Sobre todo, donde más se notó este aumento de la participación fue en los episodios de concreción de las soluciones e intervenciones futuras (es decir, en los momentos de construcción de las nuevas prácticas), y en los episodios de definición de los problemas. Mientras en el primer estudio los ST apenas participaron, intervinieron (activamente) en estos procesos de definición de los problemas y de construcción de las nuevas prácticas relacionadas con las metas, y se mostraron muy dependientes de las explicitaciones y propuestas de los tutores, en el segundo estudio la participación, implicación de los ST en estos procesos fue considerablemente mayor. Si bien es cierto que la participación de los tutores siguió siendo la predominante (lo que es bastante común de estos episodios en los que el tutor suele asumir mayor control y responsabilidad sobre el proceso que en otros episodios como, por ejemplo, en el de revisión de la situación actual), también fue clara la mayor participación e independencia observada en los ST. Aquí nos apoyamos, remitimos a lo dicho por Harrison y colaboradores siguiendo con su diferenciación entre

“deconstructing” y “constructing” de la práctica: “...we believe the new teacher becomes more independent of the mentor as they demonstrate an increased capacity to construct practice” (Harrison et al., 2005; pág. 288).

Y probablemente esta mayor participación pudo estar relacionada con el cambio de estructuras de participación que se registró: como hemos mencionado líneas más arriba, de una estructura más (directiva) propia de un estilo de mentoring de “telling” (la que se suscitó con el formato simple de reflexión de la mayoría de las tutorías del primer estudio) a otra más... de un estilo de mentoring más conjunto y, como dicen Harrison et al., asociado a una conducta de “challenging” del mentor (la que se promovió con los formatos complejos de reflexión de la mayoría de las tutorías del segundo estudio).

Ahora bien, ¿cómo de importantes son estas diferencias que se identificaron entre las sesiones de tutoría del primer estudio y las del segundo estudio? o, formulado de otra manera, ¿qué patrones y estructuras de participación, qué grado de explicitación sobre las prácticas y los problemas relacionados con las metas, y qué nivel de participación de los ST se tienen que dar para que se produzca un impacto positivo en la enseñanza de los profesores y, a la larga, en el aprendizaje de los alumnos sobre el uso regulatorio y adaptativo de las metas?

Aunque no tengamos datos concluyentes para responder a estas cuestiones (y en este sentido debemos ser prudentes con las interpretaciones que hagamos), sí podemos enlazar (establecer un vínculo entre) la evidencia empírica de las tutorías (la presentada en estas páginas y fruto de este tercer estudio) con la evidencia empírica de las prácticas observadas de los ST (la procedente de los estudios 1 y 2), ver regularidades, y hablar de (sugerir) posibles relaciones.

Al respecto podemos decir que aquellos ST que estuvieron inmersos en:

a) contextos complejos de reflexión (es decir, en los que, aparte de llevarse a cabo los procesos de revisión de la intervención realizada y de concreción de la nueva práctica, se llevó a cabo un proceso intermedio de detección y explicitación compartida de los problemas),

b) discusiones con mayor grado de concreción y explicitación de, por un lado, los diálogos meta-cognitivos sobre el establecimiento de las metas (tanto los ya mantenidos con los alumnos como los sugeridos para las próximas sesiones) y, por otro, de los problemas surgidos al respecto, y

c) en interacciones con mayores niveles de participación, sobre todo, a la hora de definir estos problemas y en los momentos de concreción de las nuevas prácticas,

manifestaron una trayectoria de aprendizaje más satisfactoria (es decir, llevaron a cabo las prácticas instruccionales asociadas al modelo de establecimiento de metas en más sesiones; manifestaron un uso de las prácticas... más mantenido a lo largo del periodo de intervención) que aquellos ST que estuvieron inmersos en:

a) contextos simples de reflexión,

b) discusiones con menor grado de explicitación de los diálogos metacognitivos en torno a las metas y de las dificultades surgidas sobre los mismos, y

c) en interacciones en las que apenas participaron (activamente) a la hora de detectar y definir los problemas, y en los episodios de elaboración o construcción de las nuevas prácticas relacionadas con el establecimiento de las metas.

Mientras, insistimos, tenemos que ser cautelosos con estos datos porque con ellos no podemos establecer una causalidad, lo cierto es que se dio una relación y, además, contamos con estudios que apuntan en la misma dirección. Es el caso del estudio de Perry et al. (2008) y el estudio de Roehrig et al. (2008).

En el estudio de Perry y colaboradores (2008) nos encontramos con datos muy acordes a los nuestros en relación a la dimensión (factor) “contenido” de las sesiones de tutoría. Estos investigadores encontraron una correlación de $.57$ ($p < .05$) entre la evidencia empírica de las prácticas (promotoras de SRL) observadas de los ST (Perry et al., 2004; Perry et al., 2006, ver en el capítulo...) y la evidencia empírica del contenido (asociado al aprendizaje auto-regulado) registrado en sus sesiones de mentoring. Con sus datos se sugiere que la cantidad de contenido sobre SRL registrado, discutido en las sesiones de mentoring (un porcentaje alto, ¿especificar?) estuvo asociado con la cantidad (exitosa) de prácticas relacionadas con SRL observadas en las clases de los ST. Es más (y aquí encontramos mayor semejanza, cercanía con nuestros resultados), estos investigadores también encontraron una pequeña pero significativa relación predictiva estadística entre las prácticas mostradas, manifestadas por los ST y el estilo de mentoring (más o menos explícito) de los tutores. De este modo, los ST que recibieron un andamiaje más explícito (es decir, más referencias explícitas al SRL y más enlaces

explícitos entre sus prácticas observadas y las prácticas “modelo” facilitadoras de SRL) obtuvieron, en general, unas puntuaciones más altas sobre su promoción (instrucción, enseñanza) de SRL que aquellos que recibieron un andamiaje más implícito.

Por su parte, el estudio de Roehrig y colaboradores (2008) (ver en el capítulo...) aporta datos que encajan con los nuestros en relación a la dimensión “contenido” y, por otra parte, en relación a los contextos de reflexión de los que hablamos nosotros. Concretamente estos investigadores, entre las posibles razones que argumentan sobre la mayor efectividad que manifestaron la mitad de sus profesores estudiados, señalan, por un lado, la comunicación que mantuvieron los profesores con sus mentores y, por otro, la conciencia meta-cognitiva de los profesores. En relación a lo primero exponen que no solo pudo influir la cantidad de discusiones que los profesores mantuvieron con sus mentores (en este sentido, los profesores más efectivos tuvieron más encuentros, sesiones con sus mentores), sino también el contenido de las mismas. Al respecto, los profesores más efectivos tuvieron más conversaciones sobre las prácticas objeto de aprendizaje (que estaban siendo enseñadas: prácticas de instrucción y gestión del aula) (o más conversaciones en las que las prácticas objeto de aprendizaje fueron el tópico discutido predominante) que los profesores menos efectivos y, además, fue luego en esas prácticas en concreto donde manifestaron mejores resultados de desempeño.

Y en relación a lo segundo (la conciencia meta-cognitiva de los profesores), estos investigadores, a través de la comparación de los datos de las encuestas de auto-valoración que pasaron a los profesores (para recoger sus valoraciones sobre su uso de las prácticas que estaban siendo aprendidas) con sus propias valoraciones procedentes de sus observaciones de las prácticas de los profesores, lo que encontraron fue que las auto-reflexiones de los profesores más efectivos sobre sus éxitos y dificultades (relacionadas con el uso de las prácticas siendo aprendidas) fueron más precisas que las de los menos efectivos. Estos últimos fueron menos realistas y tendieron a creer que lo estaban haciendo mejor de lo que realmente lo estaban haciendo (lo que nos recuerda a las valoraciones de los ST de nuestro estudio 1). De este modo lo que los investigadores sugieren es que la precisión de la auto-valoraciones de los profesores sobre su uso de las prácticas deseadas (y, por tanto, sobre las dificultades, desafíos a los que se enfrentan, y los tipos de mejoras que necesitan) pudo jugar un papel en la efectividad y el desarrollo de las prácticas de los profesores. [Si recordamos, este razonamiento también fue una posible explicación que nosotros encontramos para los resultados tan modestos que obtuvimos en el estudio 1 (el precedente).] Y aún siendo conscientes de que con sus datos (al igual que con los nuestros) no pueden determinar una relación causal entre las

diferencias de conciencia meta-cognitiva de los profesores y el desarrollo profesional manifestado por éstos, lo cierto es que también asumen que identificaron una relación (asociación) y además argumentan que probablemente los profesores que tuvieron discusiones más “substantive” (significativas) con sus mentores pudieron valorar mejor sus habilidades (y consecuentemente...). En este punto de la argumentación también aluden al estudio de Harrison y colaboradores (2005) en relación al papel que ejerce el “mentoring” para ayudar a los profesores a desarrollar su capacidad de reflexión crítica. Y finalmente concluyen diciendo que los resultados de su estudio sugieren que los profesores se benefician de las condiciones de “mentoring” cuando tienen suficientes destrezas meta-cognitivas (para procesar...) y, más importante aún, que estas destrezas de auto-reflexión de los profesores interactúan con las destrezas de los mentores. Y aquí es donde encontramos la conexión con nuestros datos sobre los contextos de reflexión. Si recordamos, en nuestros estudios los ST que mostraron mejores... fueron los que a su vez asistieron a contextos complejos de reflexión donde, como vimos, los tutores, aparte de promover los procesos de revisión y construcción de la práctica, también suscitaron procesos de detección y definición explícita de problemas y dificultades y, por tanto, reflexiones críticas sobre la práctica. Así, si equiparamos o pensamos en, tomamos nuestros contextos complejos de reflexión como las discusiones “substantive” del estudio de Roehrig podemos (podríamos) llegar a pensar (concluir, sugerir) que los ST de nuestros estudios que asistieron a (estuvieron inmersos en) estos contextos (donde además hubo un grado de concreción y un N.P....) (es decir, los del estudio 2º) adquirieron una conciencia meta-cognitiva sobre sus prácticas más precisa y esto, a su vez (en último término), les pudo favorecer en su aprendizaje.

¿AÑADIR LO DE RANDI Y CORNO, 1997 (pág. 1179 y 1180: estudio de Pasch and Harberts, 1992: “... coaching encouraged a deeper level of analysis and that when internalization and problem-solving opportunities are absent, behaviour changes by teachers in the classroom cannot be expected”).? ¡IGUAL MEJOR EN PÁGINAS ANTERIORES DONDE ESTÁ INDICADO!

En conclusión:

A pesar de la prudencia con la que tenemos que interpretar los datos aquí expuestos, debido a que no nos revelan una relación causal y en ellos pudieron intervenir otras (fuentes de influencia) variables no controladas experimentalmente (motivación, conocimientos previos...), a la vez consideramos que proporcionan información nueva y relevante sobre interrogantes que, dentro de la investigación y literatura sobre “mentoring” (y, además, relacionado con SRL), están todavía sin

resolver. Por ejemplo, varios investigadores (Roehrig et al., 2008; Perry et al., 2008) especifican algunas de estas cuestiones (¿qué tipo de andamiaje los ST necesitan para desarrollar prácticas promotoras de SRL?, ¿cómo de explícito el discurso sobre SRL y su instrucción tiene que ser para que tenga un impacto positivo en la enseñanza y, a la larga, en el aprendizaje de los alumnos?, ¿cómo tiene que ser la interacción entre los mentores y profesores para que se den óptimas oportunidades para el desarrollo de los profesores, es decir, para que éstos realmente se beneficien de la ayuda ofrecida?), y ahí creemos que nuestros resultados arrojan algunas luces nuevas.

No obstante, también tenemos presente el alcance limitado de los resultados encontrados. Somos conscientes de que los datos obtenidos con nuestros estudios revelan información detallada y evidencia empírica sobre el desarrollo profesional que manifestaron los ST (y en este estudio 2: sobre la posible relación que se dio entre las condiciones de tutoría y la enseñanza de los ST), pero únicamente durante los cinco meses que duró el periodo de intervención del programa. De lo que pudo ocurrir después, más allá de estos cinco meses y sin estar bajo las condiciones de “mentoring” del programa, es toda una incógnita. De ahí que quisiéramos ir un poco más allá con nuestros estudios y diéramos el siguiente paso.

3.3. Estudio 3: Grado de mantenimiento y transferencia un año después

3.3.1. Introducción: presentación general, objetivos

Si recapitulamos, nuestros datos:

-Satisfactorios, exitosos; clara mejoría respecto a los obtenidos en el estudio precedente; las prácticas instruccionales de los ST del estudio 1 se ajustaron (acercaron) mucho más a las prácticas “modelo” derivadas de la teoría sobre establecimiento de metas, y los ST, además, las llevaron a cabo de manera más mantenida durante el tiempo que duró la intervención del programa.

-Apoyan los hallazgos de otros estudios (Perry et al., 2004; 2006; 2007): al igual que en nuestra investigación, la mayoría de los ST de las investigaciones de Perry et al. (sobre todo los que participaron en el segundo año de su proyecto) diseñaron y llevaron a cabo tareas y prácticas facilitadoras de SRL (en su caso: tareas que eran altamente significativas para los alumnos, que implicaban a los alumnos en varias metas, les ofrecían oportunidades para controlar el desafío de las mismas...) y, además, bajo unas condiciones de formación muy similares a las nuestras: instrucción explícita, intervención, y un amplio despliegue de andamiaje ofrecido por profesores-mentores e instructores de la universidad (Perry et al., 2008).

-Al igual que los de Perry et al., nuestros resultados desafían (cuestionan) a algunas investigaciones que indican que el planteamiento instruccional asociado a la promoción de SRL puede requerir unas habilidades y una experiencia que van más allá de lo que los ST pueden razonablemente alcanzar en un año de formación (Whitaker, 2000). En este sentido Fuller y Bown (1975) describen tres fases de desarrollo en los primeros años de enseñanza: en la fase 1 los profesores están centrados en cuestiones de “supervivencia”, en la fase 2 llegan a estar más interesados en lo que están enseñando y empiezan a tener las metas para sus alumnos mejor articuladas pero, sin embargo, no es hasta la fase 3 cuando pueden centrarse en las necesidades de sus alumnos, valorar si tienen metas razonables para ellos, y adaptar la instrucción para satisfacer estas necesidades. Whitaker, en su investigación con ST y mentores, encontró apoyo para este modelo porque no observó pensamiento propio de la fase 3 en ninguno de sus ST. Sin embargo, como venimos exponiendo reiteradamente a lo largo de estas páginas, tanto en nuestros estudios (sobre todo en el estudio 1) como en los de Perry et al. sí que se puede decir que se observó a los ST en la fase 3 de Fuller y Bown.

Ahora bien, como expusimos líneas más arriba, también somos (fuimos) conscientes del alcance limitado de los resultados que obtuvimos. Unos resultados ceñidos exclusivamente a los cinco meses que duró el periodo de intervención y, además, estando los ST bajo las fuertes condiciones de apoyo (mentoring) del programa, y estamos de acuerdo con Perry y colaboradores en que hay que ir más allá: *“follow up research is needed to determine whether graduates of SRL Cohorts go on to design tasks and interact with students in ways that support SRL in their first years of teaching”* (pág., 48, 2007). Así como también lo expresan Kutash, Duchnowski y Lynn (pág., 923, 2009): *“Designs that allow for longer longitudinal follow-up of both teachers and students would also lead to better investigations of the overall impact of the project”*.

Por tanto, las cuestiones que nos llevaron a este último estudio fueron las siguientes: ¿qué ocurriría un año después?, ¿los cambios registrados en las prácticas de los ST (en relación al establecimiento conjunto de las metas) se mantendrían?, ¿estos cambios habrían sido lo suficientemente significativos y profundos como para mantenerlos un año después y, además, transferirlos a otros contextos de enseñanza y a otros alumnos? De esta manera, ahí pusimos el foco. Nos propusimos estudiar el grado de mantenimiento y transferencia de los ST (del estudio 1) exactamente un año después de la finalización del proceso de formación en el que estuvieron inmersos. Nos interesaba estudiar si (y en qué medida) los ST continuaban desarrollando las prácticas aprendidas sobre el establecimiento conjunto de las metas un año después, sin apoyo alguno, y estando en contextos de intervención diferentes y con alumnos diferentes.

Asimismo, teniendo presente el factor “conciencia meta-cognitiva de las propias prácticas” como una posible variable influyente en el aprendizaje de los ST, también nos interesó registrar las percepciones de los propios ST sobre sus prácticas un año después (¿qué pensarán ellos mismos sobre cómo están interviniendo un año después en relación a lo aprendido sobre el establecimiento conjunto de las metas?), para así comprobar el grado de ajuste (concordancia) de éstas con sus acciones. El grado de precisión de su conciencia meta-cognitiva.

3.3.2. Método:

-Participantes:

Pudimos contar con cinco de los 13 ST del estudio 1. Concretamente fueron parte de los ST que en aquel estudio participaron dentro de la condición “con observación” y, a su vez, todos los que eran estudiantes de la carrera de logopedia.

Como especificamos en su momento, mientras se llevó a cabo el estudio 1 estos estudiantes de logopedia estaban cursando su segundo año de la carrera (concretamente la experiencia de formación del estudio fue el practicum de lecto-escritura perteneciente a su plan de estudios), y para este estudio se encontraban en su tercer y último curso de la carrera, y realizando el resto de practicums de la misma (que son los contextos donde pudimos observarles en esta ocasión). Exactamente las áreas de intervención donde hicieron sus prácticas esta vez fueron: afasia, sordera, parálisis cerebral, retraso del lenguaje y disglosia.

No pudimos contar con el resto de ST del segundo estudio (los estudiantes de la carrera de psicología) porque ellos ya habían terminado su carrera y la mayoría habían regresado a sus ciudades de origen.

Cabe aclarar que aunque pequeña, se trató de una muestra significativa. Decimos esto porque aún tratándose de menos de la mitad de los ST que intervinieron en el estudio 1, estos cinco ST fueron de los que mejor trayectorias de aprendizaje manifestaron en aquel momento. Exactamente (y recordando la gráfica de la página “x”, aquella en la que aparecen los tres tipos de evolución que presentaron los ST del segundo estudio), cuatro ST mostraron una trayectoria mantenida en el patrón ideal durante todo el periodo de intervención (línea verde), y el quinto ST manifestó una trayectoria ascendente (en la primera parte de la intervención) y mantenida en el patrón ideal (desde la mitad hasta el final de la intervención) (línea azul).

-Procedimientos de recolección y análisis de los datos:

***Metodología observacional:**

En los meses finales del curso académico 2008-2009 (exactamente al año de terminar la experiencia de formación del estudio 1) a los cinco ST se les grabó (bien en audio, bien en vídeo) al menos una vez. Es decir, se pudo registrar, como mínimo, una sesión de intervención de cada uno de ellos en alguno de sus nuevos contextos de intervención (afasia, sordera, parálisis cerebral...). A algunos, además de grabar su sesión, también se les pudo observar en el momento exacto de su intervención a través de un aula Gessell. Cabe aclarar que excepto dos intervenciones que dos ST llevaron a cabo de manera individual, el resto las realizaron por parejas. Al respecto, dos ST trabajaron algunas veces con compañeros ajenos a nuestros estudios, otros dos (ambos de nuestros estudios) trabajaron siempre juntos, y el quinto lo hizo de manera individual. Concretamente, de cada ST, éstas son las sesiones que se pudieron observar y/o grabar:

ST1: Dos sesiones en pareja: una sesión con un alumno (adulto) con sordera y otra sesión con un alumno (niño) con disglosia.

ST2: Dos sesiones: una sesión individual con un alumno (adulto) con afasia y otra sesión en pareja con un alumno (niño) con parálisis cerebral.

ST3 y ST4 (los que trabajaron juntos): Tres sesiones en pareja: una sesión con un alumno (adulto) con afasia y dos sesiones con un alumno (adolescente) con parálisis cerebral.

ST5: Una sesión individual con un alumno (adulto) con afasia.

Las sesiones de intervención observadas y/o grabadas (especialmente sus episodios de planificación) posteriormente fueron analizadas para comprobar el grado de mantenimiento y transferencia de los ST de las prácticas instruccionales aprendidas el año anterior. Es decir, para ver si (y en qué medida) los ST seguían llevando a cabo en sus intervenciones y con sus nuevos alumnos los diálogos meta-cognitivos asociados a la fase auto-regulatoria de planificación y, sobre todo, al proceso de establecimiento de las metas. Para ello se utilizaron las mismas categorías de los estudios anteriores (*revisión estado actual, comparación con standards, y formulación meta tarea*), con sus respectivos recursos o “moves” instruccionales asociados (revisar pág. X del estudio precedente), para ver en qué medida aparecían o no estas categorías (elementos) en las nuevas interacciones.

Aquí cabe señalar que aunque los ST trabajaron en contextos de intervención diferentes del de la experiencia de formación, puesto que las problemáticas (y en algunos casos la edad) de los alumnos fueron distintas, en estos nuevos contextos igualmente tenía cabida (o era aplicable) el planteamiento instruccional de las metas regulatorias. Las habilidades que en todos los casos los ST tenían que estimular con sus nuevos alumnos requerían un proceso de aprendizaje progresivo-acumulativo que, a su vez, exigía grandes dosis de práctica rutinaria y repetitiva. De este modo, se daban las características idóneas para una intervención basada en metas.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos afásicos de lo que se trataba era de estimular su memoria y el tipo de tareas que rutinariamente se llevaban a cabo eran: repetición de palabras y frases dichas por el ST; dictado de palabras y frases; lectura de palabras acompañadas de sus imágenes correspondientes y, posteriormente, decir su función, su localización habitual (por ejemplo, dentro de la casa), la persona/s que lo suele utilizar...; construcción de frases simples con las fichas de sujetos y verbos trabajados durante la sesión... Aunque de manera rutinaria y repetitiva,

progresivamente (a lo largo de las distintas sesiones o incluso durante una misma sesión) la dificultad de las tareas iba aumentando en función del progreso del alumno y a través de la modificación de las siguientes variables: el cambio de vocabulario (no solo cada “x” sesiones trabajadas sino incluso también durante una misma sesión, ya que para el alumno era más fácil que todos los ejercicios de una misma sesión incluyeran el mismo vocabulario que diferente), la extensión de las frases a la hora de repetir, escribir o construir (es decir, con predicados más o menos largos),...

Por lo que se refiere a los alumnos con problemas de audición, una de las habilidades que se trabajaba con ellos era la atención y el tipo de ejercicios que se realizaban (también de manera regular y repetitiva a lo largo de las sesiones) eran por ejemplo: lectura labial de monosílabas, bisílabas...; prestar atención a una imagen durante unos minutos (para retener la máxima información visual) y después responder a las preguntas sobre la misma sin tenerla presente; escucha de palabras dictadas por el ST y anotación simultánea de las mismas a través de símbolos (por ejemplo, con una rayita cada palabra dictada y con un círculo aquellas que empiecen por una letra concreta),... En estos ejercicios el grado de dificultad iba variando según: el tipo de vocales, grupos consonánticos o la extensión de los estímulos (monosílabas, bisílabas, trisílabas...) utilizados en la lectura labial; la utilización o no de los cascos durante la lectura labial o el dictado de sonidos, palabras...; el apoyo o no apoyo visual; la velocidad empleada por el ST a la hora de leer las palabras...

Por otra parte, las áreas de parálisis cerebral y retraso del lenguaje también se presentaron como contextos potenciales para la transferencia del modelo de intervención basado en metas porque en ellas, al igual que en el programa de formación, también se trabajó el dominio de la lecto-escritura, claro está, de manera adaptada a la problemática y edad de los alumnos.

Concretamente el ST2 tuvo bastante oportunidad de utilizar el modelo de intervención aprendido porque su alumno de parálisis cerebral no presentaba un grado de parálisis muy alto y tenía una edad similar (10 años) a la de los alumnos del año anterior. Además el mismo ST nos dijo estar trabajando con similares procedimientos de escritura de palabras y frases a los de la vez pasada.

Y con los casos de retraso del lenguaje, los ST también tuvieron ocasiones para utilizar el modelo. Aunque trabajaron a través de la metodología de “secuencias específicas”, ésta tenía mucho parecido con los procedimientos de lecto-escritura aprendidos y, a su vez, era perfectamente compatible con el planteamiento de las metas. La metodología consistía en trabajar con el alumno el sonido problemático (por

ejemplo, la “r”) desde los ejercicios de pronunciación aislada del fonema hasta aquellos en los que éste se incluye dentro de frases (pasando previamente por el trabajo con sílabas y con palabras), y a través de una misma secuencia de ejercicios durante ocho sesiones (que era el tiempo establecido para trabajar con la misma rutina de ejercicios). Eso sí, una vez pasadas estas ocho sesiones, se cambiaba de secuencia y complejidad de los ejercicios.

Como vemos, aún teniendo los alumnos diferentes dificultades educativas que las de los alumnos del programa de formación, se trató de contextos de intervención donde igualmente el establecimiento constante de metas y sub-metas de trabajo podía llevarse a cabo. Al igual que en los estudios anteriores, de lo que se trataba era de ir conjugando los logros progresivos de los alumnos con el grado de dificultad de las tareas (éste establecido a través de la eliminación de ayudas y la complejidad de los estímulos) para así plantear las metas regulatorias óptimas (adaptativas).

***Metodología de entrevistas:**

Como también nos interesó registrar las percepciones de los propios ST sobre su grado de transferencia (para así comparar su conciencia meta-cognitiva con sus acciones), al día/s siguiente/s de la observación y/o grabación de las intervenciones se llevaron a cabo (y se grabaron en audio) las entrevistas individuales y semiestructuradas con cada ST. Las preguntas (estructuradas pero, a la vez, abiertas en su mayoría) fueron elaboradas para este fin y también para medir las auto-percepciones sobre los factores vinculados con la generalización de las habilidades auto-regulatorias aprendidas. Según Pressley y colaboradores (1990) la transferencia de estas habilidades a los diferentes contextos, áreas de contenido y tareas académicas, depende de al menos estos factores:

-*Conocimiento*: conocer cómo auto-regularse (en nuestro caso, conocer o recordar cómo promover auto-regulación, concretamente, cómo establecer metas conjuntas).

-*Valor*: creer que la auto-regulación es útil y beneficiosa (en nuestro caso, creer que el modelo de intervención basado en metas regulatorias es útil y beneficioso).

-*Capacidad de adaptación*: poseer las destrezas necesarias para ajustar apropiadamente los procesos auto-regulatorios a los distintos contextos y contenidos (en nuestro caso, poseer las destrezas para adaptar la instrucción basada en metas a los nuevos contextos, alumnos y contenidos).

-*Oportunidad y libertad de actuación*: tener la opción de practicar la auto-regulación en diferentes contextos y con otros contenidos (en nuestro caso, tener la

oportunidad de utilizar el modelo instruccional basado en metas en nuevos contextos y con otros contenidos).

De este modo, como podemos ver a continuación (cuadro ¿tabla) X), las seis primeras preguntas de la entrevista fueron construidas para medir la auto-percepción sobre estos factores asociados (conocimiento, valor, capacidad de adaptación, y oportunidad de actuación), y el resto de las preguntas fueron dirigidas a medir la auto-percepción sobre el grado de transferencia propiamente dicha (frecuencia, grado de deliberación, percepción de auto-eficacia...). Así, estos factores (categorías) son los que guiaron los análisis posteriores de las entrevistas. Concretamente nos detuvimos en registrar:

-El grado de percepción de conocimiento (alto, medio o bajo).

-El grado de percepción de valor (alto, medio o bajo).

-El grado de percepción de capacidad de adaptación (alto, medio o bajo).

-El grado de percepción de oportunidad de actuación (alto, medio o bajo).

-Y la percepción de transferencia (sí o no), dónde (en qué áreas de intervención: todas o algunas), y cuánto del modelo de intervención aprendido (todo o solo algunas partes).

PREGUNTAS:

1-Al día de hoy, ¿qué sensación tienes sobre el nivel de recuerdo del modelo de intervención del curso pasado? (muy olvidado, recuerdas algo, lo recuerdas bastante bien, muy presente) (CONOCIMIENTO)

2-¿Recuerdas en qué consistía y cómo había que hacerlo? (pedir que digan todo lo que recuerdan) (CONOCIMIENTO)

3-Después de un año, ¿te verías con conocimiento suficiente como para aplicarlo de nuevo?(CONOCIMIENTO)

4-Pensando en las áreas de intervención de este año (y todavía sin entrar en si lo has puesto en práctica o no), ¿te verías capaz de adaptarlo a los nuevos contextos y a los nuevos alumnos, y de establecer las modificaciones oportunas? (no solo al inicio de la intervención sino durante todo el proceso). (Recuerdo que el año pasado una de las cosas que más os costaba era la modificación y actualización continua de las metas conforme el alumno iba avanzando y, además, conjugando todas las variables: eliminación de ayudas; aumento de la cantidad de palabras, frases...; paso de palabras a frases, párrafos, texto...) (CAPACIDAD ADAPTACIÓN)

5-Pasado un año, y después de haber tenido más prácticas y (me imagino) haber manejado otros modelos-enfoques de intervención ¿cómo lo concibes?, ¿te sigue convenciendo (lo ves útil, beneficioso) o has cambiado de pensar?, ¿seguirías apostando por él o te decantarías por otros? (VALOR)

<p>6-¿Crees que las prácticas de este año os han dado la opción (o cierto margen de maniobra) de elegir el método o enfoque de intervención?, ¿habéis tenido cierta libertad en ese sentido o todo estaba muy concretado, protocolizado? Y en relación al modelo de intervención del curso pasado, ¿crees que los contextos de intervención de este año daban cabida para aplicarlo? (OPORTUNIDAD ACTUACIÓN)</p> <p>7-¿Has puesto en práctica el modelo este curso?, ¿en qué áreas de intervención y con qué alumnos?, y concretamente ¿qué has utilizado del modelo? (TRANSFERENCIA)</p> <p>8-Però ¿mucho, poco, de vez en cuando?, es decir, ¿has apostado por él como: a) modelo principal, b) complemento a otro, c) o solo lo has usado veces puntuales? (FRECUENCIA)</p> <p>9-¿Lo has aplicado de forma premeditada y planificada (preparando las sesiones de acuerdo a y pensando en él), o simplemente de manera espontánea e improvisada cuando te acordabas de él a lo largo de las intervenciones? (DELIBERACIÓN)</p> <p>10-Las veces que lo has aplicado, a)¿cómo ha ido?, ¿algún problema? (ÉXITO-DIFICULTADES) b)¿te has quedado indiferente, satisfecha, o disconforme? c)¿cómo te has visto tú en cuanto al manejo del modelo? (AUTO-EFICACIA)</p>
--

Tabla 17.

3.3.3. Resultados:

*¿Qué grado de mantenimiento y transferencia fue observado un año después?

ANTICIPAR: los hemos agrupado en.... (una breve introducción, no puedo empezar directamente con la tabla!)

ESTABLECIMIENTO METAS			
	REVISIÓN ESTADO ACTUAL (recuerdo actividades y logros)	COMPARACIÓN CON STANDARDS (definición problema, formulación objetivo final, meta específica)	FORMULACIÓN META TAREA (formulación meta tarea)
ST1	-	-	-
ST2	-	-	-
ST3	x	-	-
ST4	x	-	-
ST5	-	-	-

Tabla 18: Grado de mantenimiento-transferencia de los ST de los recursos instruccionales asociados con el proceso de establecimiento conjunto de las metas

La tabla X habla por sí sola y desafortunadamente poco podemos comentar de ella. Como podemos apreciar, el grado de transferencia observado fue mínimo. Excepto

los ST3 y 4 que mostraron algo (muy poco) de lo aprendido en la experiencia de formación, el resto de los ST, nada.

Concretamente los ST3 y 4 (que son los que, además, intervinieron juntos en las sesiones) lo único que siguieron utilizando del modelo de intervención aprendido fue lo referente a la revisión del estado actual del alumno. Es decir, los recursos instruccionales de “recuerdo de actividades realizadas” y el de “recuerdo de logros obtenidos” en las sesiones anteriores antes de pasar a la realización de las nuevas tareas del día. En otras palabras, y haciendo alusión a los patrones identificados en los estudios 1 y 2 (ver tabla patrones pág....), exactamente manifestaron el patrón 1 de actuación.

Además, cabe añadir que el recurso “recuerdo de logros” lo utilizaron en su versión general, ya que la clase de logros recordados fueron del tipo: “*el otro día lo hiciste todo bien*”, “*si miramos al cuaderno vemos que siempre lo haces bien*”, y no se observó recuerdo de logros más específicos o concretos como por ejemplo podía haber sido: “*el otro día recordaste y pronunciaste muy bien las ocho palabras relacionadas con las prendas de vestir que estuvimos trabajando*”. Por otro lado, también cabe señalar que estos dos ST solo mostraron este grado de transferencia en una de sus tres sesiones de intervención observadas. Los recursos mencionados se observaron en la sesión con el alumno (adulto) con afasia, pero no en las sesiones con el alumno (adolescente) con parálisis cerebral.

En cuanto al resto de los ST, nada. En sus prácticas no se observó ningún recurso instruccional asociado al establecimiento conjunto de las metas.

Veamos ahora cuáles fueron sus propias percepciones sobre su grado de mantenimiento y transferencia de lo aprendido el año anterior.

*¿Qué auto-percepciones manifestaron los ST sobre su transferencia y los factores relacionados?

(una breve introducción, no puedo empezar directamente con la tabla!)

	PERCEPCIÓN TRANSFERENCIA			PERCEPCIÓN FACTORES ASOCIADOS			
	SÍ/ NO	DÓNDE (áreas intervención)	CUÁNTO (partes modelo)	CONOCIMIENTO	VALOR	CAPACIDAD ADAPTACIÓN	OPCIÓN ACTUACIÓN
ST1	No	-	-	bajo	bajo	alto	alto
ST2	Sí	2 de 3	revisión	alto	alto	medio	alto
ST3	Sí	2 de 3	todo	alto	alto	alto	alto
ST4	Sí	2 de 3	todo	alto	alto	alto	alto
ST5	No	-	-	alto	alto	medio	alto

Tabla 19: Auto-percepciones de los ST sobre el grado de transferencia y sobre los factores influyentes en la misma

Tal y como aparece en la tabla X, tres ST (entre ellos los dos que hemos comentado en el apartado anterior) dijeron que sí que habían utilizado el modelo de intervención del año anterior en sus nuevos contextos de enseñanza, y dos ST reconocieron que no lo habían empleado. En relación a estos dos últimos, el ST5, por ejemplo, expresó que sencillamente no lo había utilizado porque no se le había ocurrido. Sin embargo, tal y como queda recogido en la tabla, en la entrevista dio muestras de: a) recordarlo muy bien, de hecho, explicitó bastante de lo que recordaba (*“recuerdo lo que hacía con el niño, la relación que mantenía con él, y que le hacía partícipe de todo: lo que habíamos hecho el día anterior, los logros, resultados, los objetivos (el general y el de la tarea del día), la recapitulación de la sesión, y la planificación para el día siguiente...”*), y b) estar muy convencido con el modelo y de ser partidario de él (*“a mí me gustó, me quedé con muy buena sensación, me pareció bien y lo veo útil, muy funcional, lógico, realista...”*, *“aprendí un montón con él y sí que lo utilizaría otra vez”*). También dijo que sí que habían tenido libertad de actuación, e incluso que él sí se veía con capacidad para volverlo a llevar a cabo un año después y con otros alumnos (eso sí, también aclaró que según con qué pacientes, es decir, que éstos tenían que reunir ciertas condiciones como: ser consciente de su problema, tener cierta edad...; de ahí el grado medio en la percepción sobre su capacidad de adaptación). No obstante, como decimos, reconoció que no lo había utilizado porque no se había acordado de él (*“no me he acordado de él en absoluto, con tantas cosas en la cabeza...”*). En algún momento de la entrevista también hizo referencia a las prisas. Concretamente, cuando estaba hablando de uno de sus alumnos con quien sí que reconocía que podía haber empleado el modelo (su alumno con afasia, porque sí que reunía las condiciones que él consideraba necesarias), señaló que en ese caso había influido el hecho de que habían empezado a trabajar con él hace tan solo un mes y que como estaban a finales de curso, se tenían que dar prisa y que el profesor responsable les había dicho: *“aquí tenéis al paciente, evaluarlo y empezar a trabajar ya!”*.

Por su parte el ST1 también reconoció que no había utilizado el modelo de intervención del curso pasado pero en su caso, al parecer, esto se pudo ver explicado, sobre todo, por las dificultades que encontró en su momento a la hora de llevarlo a cabo. En varias ocasiones así lo explicitó: *“recuerdo que me costaba mucho”, “yo me liaba mucho; tuve problemas para motivar a la niña y para transferir el control hacia ella; recuerdo que a ella le costaba hablar, tomar la iniciativa...”*. A su vez, esto es lo que pudo influir en su baja percepción de valor del modelo y, por el contrario, en su mayor inclinación por los métodos de intervención con los que estaba trabajando ese año, tal y como lo expresó a la hora de responder a la quinta pregunta: *“utilizaría lo que estoy*

haciendo este año porque lo veo más claro y más fácil”, *“porque aparte de que me costó, que lo admito, ya me he hecho a otras formas de intervenir*”, *“esto año todo es mucho más claro y yo me veo más segura*”. Por otra parte, y a diferencia de los otros cuatro ST, su percepción de conocimiento (recuerdo) del modelo también fue bajo (*“es que no me acuerdo muy bien, la verdad*”, *“yo creo que tendría que dar un repaso a todo un poco*”), pero, curiosamente, su percepción de capacidad de adaptación fue alta (*“tendría que repasarlo, porque no me acuerdo, pero yo creo que bien, que después de haber intervenido con la niña del año pasado, creo que me fijaría más, que sabría en qué puedo tener más dificultad... y, por poder, yo creo que sí*”). Finalmente, en relación al margen de maniobra percibido, admitió que sí que habían tenido bastante libertad a la hora de intervenir y que eso no había supuesto ningún obstáculo.

Detengámonos ahora en los tres casos que sí dijeron que habían utilizado el modelo de intervención aprendido en la experiencia de formación:

Como hemos anticipado líneas más arriba, dos de estos ST (los ST3 y 4, que son los que trabajaron juntos) fueron los que a su vez sí mostraron algunos elementos instruccionales del modelo en sus sesiones de intervención observadas. Como expusimos en el apartado anterior, concretamente solo utilizaron los recursos asociados al proceso de revisión del estado actual del alumno (*“recuerdo de actividades”* y *“recuerdo de logros”*) y, además, estos recursos únicamente fueron observados en una de sus tres sesiones grabadas (en la sesión con el alumno afásico). Ahora bien, tal y como queda indicado en la tabla X, las percepciones de estos ST fueron algo diferentes. Por una parte los ST admitieron estar empleando el modelo en dos de sus tres áreas de intervención, es decir, con dos de sus tres alumnos (exactamente con el alumno con parálisis cerebral y, sobre todo, con el alumno afásico; aunque, como hemos indicado, en las observaciones solo aparecieron indicadores del modelo en la sesión con el alumno afásico, pero nada en las dos sesiones observadas con el alumno con parálisis cerebral) y, por otra parte, dijeron estar utilizando prácticamente todo del modelo (*“igual a veces no tan marcado y tal, pero sí que lo hemos aplicado”*, *“ya hemos cogido el hábito del año pasado, nos hemos acostumbrado a trabajar así y, de hecho, lo utilizamos sin darnos cuenta”*) cuando, como hemos expuesto, en su sesión solo se identificaron recursos de revisión de tareas y logros pero ninguno relacionado con el elemento meta (es decir, no se observó ninguna formulación del objetivo final, de la meta específica, ni de las metas de las tareas diarias).

Respecto a sus opiniones sobre los otros factores, destacar sus altas percepciones en todos ellos. Por ejemplo, ambos ST afirmaron tener muy buen recuerdo del modelo y (declarativamente) así lo demostraron:

ST3: *“Recuerdo que había que fijar los objetivos más generales y después las metas más concretas, y que éstas tenían que ser alcanzables, posibles de conseguir, para que el alumno viera los logros y se motivara. También lo de hacerle ver al alumno la progresión, cómo había mejorado; el tema de las ayudas (empezar con muchas e ir poco a poco eliminándolas); el que hubiera continuidad con lo del día anterior (“¿te acuerdas de lo que hicimos...?”); el cierre de la sesión (“mira, hemos hecho todo esto, a ver si el próximo día conseguimos hacer...”). El planteamiento era, en vez de hacer “esto, esto y esto”, pues decirle: “hoy vamos a...””*

ST4: *“Bueno, sobre todo lo de empezar con una conversación, no empezar directamente; lo de los objetivos y las actividades, que eran diferentes, porque el año pasado lo que nos pasaba era que confundíamos objetivos con actividades, pero este año, pues mejor. También hacer ver al alumno la progresión. Que era una intervención enfocada a que el alumno fuera más autónomo y era algo conjunto: “esto lo hacemos por esto, esto y por esto otro”. También lo de hablar sobre la sesión anterior y sobre lo que íbamos a hacer en el día, las actividades y los objetivos (para qué esa actividad, no ir directamente..., que es lo que me pasaba a mí), y luego lo de la recapitulación y lo que íbamos a hacer el próximo día”.*

Por otra parte expusieron sus valoraciones altamente positivas sobre el modelo:

ST3: *“Lo veo muy positivo y muy bueno. Otras intervenciones son mucho más generales, todo es muy abstracto y el alumno se pierde, no ve una continuidad... Muy práctico y, además, muy fácil y sencillo de entender para el alumno porque le dices el por qué y el para qué, y él está más metido en la sesión”.*

ST4: *“Me gusta mucho porque haces partícipe al alumno. Es como con los profesores, aprendes más que si te dicen: “aquí tienes el taco y te lo estudias””.*

Y también se mostraron bastante seguros y optimistas sobre su capacidad de adaptación (*“sí que me veo capaz y además lo veo fácil de adaptar a cualquier alumno”, “sí, de hecho, lo utilizamos sin darnos cuenta, no es que digamos: “vamos a hacer lo del año pasado”, no, directamente lo hacemos: una conversación, retrocedemos un poco para atrás (“el otro día, ¿te acuerdas qué...?”), le damos una continuidad, enlazamos las sesiones...”*), y admitieron haber tenido contextos y oportunidades para intervenir como el año anterior (*“con el caso de parálisis, como el progreso es tan mínimo, sí que resulta un poco más difícil..., pero sí se puede adaptar, aunque no sea tan marcado...”*; *“sí, de hecho, este año nos han dado mucha rienda suelta”*).

Y finalmente, en relación al ST2, el tercer ST que afirmó haber utilizado el modelo, podemos decir lo siguiente:

Si recordamos, a diferencia de los ST3 y 4, en cuyas sesiones observadas (concretamente en una) sí apareció cierto grado de transferencia del modelo, este ST no manifestó ningún comportamiento asociado al establecimiento de metas en sus dos sesiones observadas (una con un alumno con afasia y la otra con un alumno con parálisis cerebral). Ahora bien, como vemos en la tabla x, su percepción de transferencia fue positiva. Concretamente afirmó estar utilizando el modelo con dos de sus tres alumnos: con el alumno con parálisis cerebral (con quien, como hemos dicho, sí que se le pudo ver intervenir una vez) y con el alumno con retraso del lenguaje (con quien no se le pudo ver intervenir). Es decir, afirmó haber empleado el modelo con uno de los dos alumnos con quienes se le vio intervenir, pero en la sesión observada no pudimos verificarlo.

Por otra parte, cabe destacar que este ST reconoció estar utilizando parte del modelo, no todo. Tal y como aparece en la tabla, fue sobre todo lo relacionado con la revisión del estado actual del alumno lo que dijo haber llevado a cabo: *“Con el alumno con parálisis lo de las metas no tanto, pero lo de recordar lo del día anterior y eso, sí, para que no esté perdido. Con el caso de retraso del lenguaje también hago hincapié en recordarle, anticiparle las cosas...”*, *“sobre todo lo de recordar qué hicimos y qué vamos a hacer en la sesión, y lo de que se auto-corrija, lo de las metas no tanto...”*

Y en cuanto a los demás factores afirmó tener:

a) Un recuerdo bastante bueno y completo del modelo, y así nos los hizo saber: *“lo de recordar, el primer día lo del objetivo general (“¿qué es lo que tú quieres hacer bien?”, “pues vamos a intentar leer bien”, “pues esto es lo que vamos a ir consiguiendo”, eso era lo general), después lo de la meta de cada ejercicio...”*.

b) Una muy buena valoración de éste (*“a mí me gusta mucho por el hecho de que siempre hay recuerdo, siempre tienes una meta, nunca te perdías y el alumno tampoco se perdía porque ibas recordando todos los días lo que iba consiguiendo...”*, *“a mí me da la sensación de que con los retos y demás motivas más a los alumnos, y el alumno va viendo que va mejorando, se auto-corrige solo...”*, *“en otros practicum el alumno no ve la evolución, no se deja constancia de lo que va mejorando...”*, *“sí seguiría apostando por él”*).

c) Una percepción media sobre su capacidad de adaptación, ya que reconoció verse capaz de adaptarlo pero no en todas las áreas de intervención (*“en algunas sí y en*

otras no, por ejemplo, en parálisis y en retraso del lenguaje sí, pero con afasias, no”) y, además, en relación a las metas puntualizó: *“quizás me resulta complicado aplicarlo con estos alumnos. El año pasado quizás es también lo que más me costaba, sí que lo hacíamos, pero a mí por lo menos es lo que más difícil me resultaba y el tutor era lo que más nos recalaba”*, y por último,

d) admitió haber tenido libertad para intervenir.

Discusión y conclusiones:

Como acabamos de ver, apenas se registró mantenimiento y transferencia de las prácticas instruccionales (los diálogos meta-cognitivos) asociadas con el establecimiento conjunto de las metas. Solo dos ST (que además coincide que fueron los que intervinieron juntos) mostraron cierto grado de mantenimiento y transferencia del modelo aprendido y, además, muy bajo: únicamente en una de sus tres sesiones observadas, solo con uno de los dos alumnos con los que se les vio intervenir, y simplemente utilizaron una parte del modelo (los recursos de “recuerdo de actividades” y “recuerdo de logros”). Datos que, por otra parte, no coincidieron con las auto-percepciones (más optimistas) de los propios ST. Estos aseguraron estar utilizando prácticamente todos los elementos del modelo y, además, con los dos alumnos con los que se les vio intervenir.

En relación a los otros tres ST, como hemos visto, dos de ellos (el ST1 y el 5) no mostraron nada del modelo en sus intervenciones y, de hecho, así lo confirmaron ellos mismos en las entrevistas al reconocer que, efectivamente, no lo habían utilizado. Uno de ellos argumentó que sencillamente fue porque no se había acordado de él (pero sin embargo manifestó claramente su alto interés y recuerdo sobre el mismo, y una percepción buena sobre su capacidad para adaptarlo a otros contextos), y el otro porque, al parecer, se decantó más por los tipos de intervención que estaba llevando a cabo ese año, que le resultaban más fáciles y se sentía más seguro con esos modos de trabajar.

Y por su parte, el ST2 tampoco mostró ningún indicador de transferencia en sus sesiones observadas. Sin embargo, de él sí que quizás nos quedamos con ganas de observar alguna sesión más. Decimos esto porque de sus dos sesiones observadas, solo una nos sirvió de referencia porque la otra la llevó a cabo con el alumno con quien él mismo reconoció no haber utilizando el modelo. Pero con el otro alumno con quien le vimos intervenir sí que aseguró haber empleado parte del modelo (sobre todo lo relacionado con la revisión del estado actual) pero, por el contrario, en la única sesión que le observamos con él, no aplicó nada de lo que dijo que estaba utilizando. Es por

esta razón por la que echamos en falta la observación de alguna sesión más con este alumno pero, principalmente, por comprobar la precisión de la conciencia metacognitiva de este ST (que nos pareció bastante buena), no por identificar nuevas muestras de uso del modelo. Si él mismo reconoció estar utilizando solo los recursos de revisión, no esperábamos encontrar nada nuevo que cambiara los datos. Como mucho habríamos identificado más ejemplos de recuerdo (de actividades y/ o logros), pero nada relacionado con las metas, que es lo que nos hubiera gustado evidenciar.

En resumen, se identificó una transferencia muy pobre y, además, en los casos en los que se produjo (ST3 y 4), las auto-percepciones sobre la misma fueron más altas que las evidencias. Datos que, a su vez, nos recuerdan a los obtenidos en el estudio precedente y que nos dejan cierta sensación de retroceso.

Aunque, como expusimos, los resultados que acabamos de presentar pertenecen a una muestra pequeña, ya que solo pudimos seguir el rastro a cinco de los 13 ST que participaron en el estudio 1 y, además, de ellos solo observamos pocas sesiones de intervención, consideramos que igualmente nos pueden servir de ejemplo y nos pueden ayudar a extraer algunas conclusiones sobre lo ocurrido un año después. Además, como especificamos líneas más arriba, estos cinco ST, aunque representaron a menos de la mitad de los que intervinieron, fueron de los ST que mejor trayectorias de aprendizaje manifestaron en su momento. Por tanto, creemos que se trata de una muestra pequeña pero reveladora. Si estos ST (que son los que mejores resultados de aprendizaje obtuvieron entonces) manifestaron los niveles de transferencia que acabamos de exponer, ¿qué cabría esperar de aquellos que no consiguieron unos resultados tan exitosos?

Ahora bien, también es cierto que cabe plantearse la siguiente cuestión: ¿qué hubiera pasado si hubiéramos medido el grado de mantenimiento y transferencia en unos contextos o áreas de intervención similares a los de la experiencia de formación (intervención en dificultades de lecto-escritura), con un mismo perfil de alumnado, y/o sin la eliminación total de las ayudas de “mentoring”? Es decir, una posible explicación de los datos tan poco halagüeños podría ser ésa, que medimos prontamente la transferencia en unos contextos diferentes (o “distal”, según Fishman et al., 2003) y, además, sin recibir los ST ningún tipo de apoyo. Es decir, ¿en unos contextos quizás demasiado difíciles (distantes) para ellos teniendo en cuenta el punto del proceso de aprendizaje en el que se podían encontrar?; ¿hubiéramos obtenido otros resultados si se hubiera llevado a cabo un desvanecimiento parcial o más progresivo de las ayudas (las sesiones de tutoría)?.

Eso sí, lo que no podemos obviar y lo que sí parece quedar claro con los datos presentados aquí es que (tal y como aseguran otros investigadores) el planteamiento instruccional asociado al aprendizaje auto-regulado (en nuestro caso concreto, el planteamiento basado en el establecimiento conjunto de las metas) es altamente complejo y resulta difícil de llevar a cabo por los ST. Como acabamos de ver, aún habiendo asistido los ST a una profunda (intensa, sólida, fuerte) experiencia de formación como la proporcionada en el estudio 1 y habiendo manifestado éstos las prácticas y el mantenimiento tan exitoso de las mismas que registramos, un año después, cuando desaparece (desapareció) la supervisión externa y se les concede (concedió) libertad de actuación, esto es lo que pasa (pasó): que solo dos de cinco ST (que, a su vez, recordamos, estos cinco ST fueron de los que mejores resultados de aprendizaje presentaron en su momento) siguen utilizando una pequeña parte del modelo aprendido. Además, a pesar de las valoraciones tan positivas que todos (excepto uno) mostraron sobre el modelo, sus altos niveles de recuerdo (conocimiento declarativo) del mismo, e incluso a pesar de sus buenas percepciones sobre su capacidad para adaptarlo a los nuevos contextos. Ahora bien, respecto a este último dato, también es verdad que no parece ser un indicador muy fiable. Como hemos visto (y al igual que pasó en el estudio precedente), los datos sobre la conciencia meta-cognitiva vuelven a indicar poca precisión por parte de los ST a la hora de valorar sus prácticas. Esto nos hace pensar una vez más (como hemos comentado en varias ocasiones a lo largo de estas páginas) en la posible interferencia de este grado de precisión de las auto-percepciones en el desarrollo manifestado por los ST.

Por otro lado (y ya con esto terminamos este apartado), esta mayor conciencia que obtuvimos sobre el desafío que supone para los ST llevar a cabo el planteamiento instruccional basado en metas nos hace ver con mayor claridad que, por una parte, esta manera de enseñar no es nada natural e intuitiva (de ahí que resulte tan costosa de adquirir y mantener) y, por otra, nos hace pensar que si la transferencia (tal y como la medimos aquí) no tuvo lugar quizás pudo deberse a que los ST (a pesar de su participación en la experiencia de formación tan intensa que vimos) todavía no habían llegado a alcanzar el completo “deep understanding” del modelo como para apropiarse de la esencia (espíritu) de éste y, consecuentemente, poder extrapolarlo, transferirlo a cualquier contexto de intervención. Y/o (en relación a lo que hemos comentado en el párrafo anterior) que todavía no poseían las destrezas meta-cognitivas suficientes como para auto-reflexionar críticamente sobre sus prácticas y, por tanto, plantearse las sucesivas metas y pautas de actuación acertadas/ apropiadas, y actuar de acuerdo a las mismas. Es decir, como para introducirse en los ciclos auto-regulatorios adaptativos que

conducen al aprendizaje (autónomo) óptimo y continuo. Sin embargo, con esto no estamos diciendo que hayamos cambiado de pensar. Seguimos concluyendo que los ST del estudio 1 se vieron inmersos en contextos profundos de reflexión crítica sobre su práctica (donde los tutores promovieron un pensamiento característico de la fase 3 de Fuller y Bown) y eso es lo que les pudo ayudar a desarrollar (y mantener mientras duró el programa) las prácticas ideales relacionadas con el establecimiento conjunto de las metas. Otra cosa es que este “mentoring”, a pesar de sus características y los beneficios que en aquel momento provocaron, resultara insuficiente y que los ST, una vez eliminada esa ayuda, no fueran capaces de llevar a cabo estas prácticas por sí solos.

Capítulo 4

“DISCUSIÓN, CONCLUSIONES FINALES y EXTENDED SUMMARY”

4.1 Discusión y conclusiones finales (Spanish versión).

Aunque efectivamente los datos del último estudio no son los que nos hubiera gustado encontrar y es verdad que nos dejan cierto sabor a desilusión después de los resultados tan alentadores registrados en el estudio 1, estamos de acuerdo con y nos apoyamos en el planteamiento de Fishman y colaboradores (2003), y es desde ahí desde donde valoramos nuestra investigación. Este grupo de investigadores, en relación a la misma problemática planteada en este trabajo (¿cómo ayudar a los profesores a aprender nuevas prácticas?, en nuestro caso concreto, ¿cómo ayudarles a aprender las prácticas instruccionales asociadas al establecimiento conjunto de las metas?), argumenta que no se trata tanto de encontrar una única solución o un único planteamiento como de hacerse con una sólida y variada base de conocimientos empíricos sobre diferentes formas de desarrollo profesional asociadas con resultados de aprendizaje de los profesores y, posteriormente, del alumnado. De esta forma, tal base de conocimientos contendría diversas propuestas basadas en evidencias respecto a qué tipos de estrategias de desarrollo profesional, cuando utilizadas en contextos concretos y con determinados recursos, conducen a aprendizajes del profesor sobre distintas innovaciones educativas. Porque, tal y como piensan estos investigadores, de lo que se trata es de hacerse con una comprensión refinada sobre cómo promover diferentes aprendizajes respecto a diferentes desafíos instruccionales.

Siguiendo con esta línea de argumentación consideramos que con los estudios presentados en este trabajo aportamos nuestro granito de arena a este escaso cuerpo de conocimientos empíricos en la literatura sobre el desarrollo profesional de los profesores. Concretamente, como hemos ido exponiendo reiterada y detalladamente a lo largo de estas páginas, con esta investigación nos hemos adentrado (profundizado) en el desafío que supone para los ST la instrucción planteada desde el enfoque del

aprendizaje auto-regulado, concretamente, el establecimiento conjunto de las metas regulatorias. Es decir, en lo que supone para los ST incidir con sus alumnos en la fase auto-regulatoria de la planificación y, exactamente, llevar a cabo los diálogos meta-cognitivos sobre las metas que guían las actividades de aprendizaje (en nuestros estudios, específicamente, tareas de lecto-escritura). Y como hemos ido viendo, lo hemos hecho a través del estudio riguroso de dos experiencias de formación (ambas características de una perspectiva reflexiva de la implementación de innovaciones, y con un diseño de “coaching” o “mentoring”), y lo que hemos evidenciado ha sido, por una parte, el aprendizaje (con sus dificultades) alcanzado por los ST durante esas experiencias (medido a través de la observación sistemática de sus prácticas instruccionales) y, por otra, el tipo de “mentoring” o andamiaje (reflexivo) ofrecido en cada una de ellas. Finalmente, con ambas evidencias sobre la mesa lo que hemos planteado ha sido una posible relación entre ambas variables, es decir, entre el tipo de “mentoring” o andamiaje proporcionado por los tutores (es decir, el tipo de reflexión sobre la práctica suscitado) y el aprendizaje manifestado por los ST.

¿Y qué conclusiones finales podemos extraer?

Inicialmente podemos decir que hemos registrado evidencia favorable para nuestro planteamiento general de partida, que no es otro que el procedente de la lógica de la psicología de la educación (pero en este caso poniendo el foco en los ST) y el que claramente se expone en Sánchez, García y Rosales (2010): para ayudar a los ST a aprender (exitosamente) nuevas prácticas instruccionales (en esta investigación, las prácticas asociadas con el establecimiento conjunto de metas), los formadores o mentores no solo necesitan saber sobre la innovación (concreta) y las prácticas ideales-prescritas derivadas de la misma, sino también sobre el proceso y las dificultades de aprendizaje que manifiestan los propios ST a la hora de adquirir esas nuevas prácticas, es decir, sobre sus necesidades de aprendizaje. Como hemos señalado en varias ocasiones, Clarke y Riecken (2000; citado en Perry et al., 2006) también defienden el mismo planteamiento: “... *working with ST is a complex and uncertain activity that requires knowledge about how teachers learn. It requires that mentors become co-investigators in the practices being learned (e.g., ways of promoting SRL)...*” Y es que aunque no podamos hablar de una causalidad, lo cierto es que con los datos expuestos en este trabajo (los correspondientes al estudio precedente y al estudio 1) podemos apuntar hacia una posible relación que apoya este planteamiento: los ST que asistieron a sesiones de “mentoring” (de reflexión sobre la práctica) donde los tutores-mentores tenían conocimiento de las dificultades de los ST con el planteamiento instruccional

basado en las metas regulatorias, manifestaron una trayectoria de aprendizaje más exitosa que aquellos que tuvieron sesiones con tutores-mentores que no conocían estas dificultades.

Si recordamos, el estudio de Fishman et al. (2003), tal y como lo detallamos en la página “x”, también presenta evidencia favorable para este planteamiento, pero en su caso, poniendo el foco en el aprendizaje de los alumnos. Estos investigadores, tras identificar las dificultades de los alumnos en el aprendizaje de un concepto en particular, rediseñaron el “workshop” ofrecido a los profesores (de manera que se centró especialmente en este contenido problemático para los alumnos y todas las actividades que se modelaron y realizaron estuvieron relacionadas con el mismo) y, consecuentemente (en su segundo año de investigación), registraron una notable mejoría en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, volviendo a nuestros resultados, ¿por qué?, exactamente, ¿en qué se tradujo ese conocimiento de las dificultades de los ST?, ¿qué tipo de andamiaje (reflexión sobre la práctica) desplegaron los tutores con conocimiento de las dificultades a diferencia del que proporcionaron los tutores sin ese conocimiento?

Tal y como expusimos detalladamente en el estudio 2, los tutores con conocimiento de las dificultades de los ST (en comparación con los tutores sin ese conocimiento) promovieron:

a) Unos contextos más complejos de reflexión sobre la práctica (en otras palabras, unos contextos de reflexión crítica): donde no solo se suscitaron los procesos frecuentes de 1º) revisión de las prácticas realizadas y 2º) concreción de las nuevas, sino que también se promovió un proceso intermedio de detección y/o definición de los problemas surgidos en las mismas prácticas. Y donde, a su vez, se establecieron unas estructuras de participación más repartidas entre el tutor y el ST (es decir, con un reparto de papeles e identidades más equitativo).

b) Discusiones con mayor grado de concreción o explicitación de, por una parte, las prácticas (diálogos meta-cognitivos) sobre el establecimiento conjunto de las metas (tanto las ya realizadas con los alumnos en las sesiones transcurridas como las propuestas para las intervenciones futuras) y, por otra, los problemas surgidos al respecto.

c) Y unas interacciones donde el nivel de participación de los ST fue mayor, sobre todo, a la hora de definir estos problemas y en el momento de concretar las nuevas prácticas.

De esta manera (pero a la vez siendo prudentes de nuevo con nuestras conclusiones, debido a que tampoco podemos establecer una relación causal) con estos datos podemos ir más allá y especificar la anterior posible relación planteada diciendo que: los ST que recibieron este tipo de “mentoring” o andamiaje (es decir, que estuvieron inmersos en: a) ese tipo de contextos de reflexión crítica sobre la práctica, b) con ese grado de explicitación de los diálogos meta-cognitivos en torno a las metas y de los problemas relacionados con los mismos, y c) con esos niveles mayores de participación) paralelamente presentaron una trayectoria de aprendizaje más satisfactoria que los ST que estuvieron inmersos en: a) contextos simples de reflexión, b) discusiones con menor grado de explicitación de los diálogos meta-cognitivos y de las dificultades surgidas sobre los mismos, e c) interacciones con poca participación, que son las características que presentaron las sesiones de “mentoring” de los tutores que no tenían conocimiento de las dificultades de los ST.

Y lo que se puede desprender de lo hasta aquí expuesto es que, hablando de programas de formación con un diseño de “mentoring” o “coaching” y con un planteamiento reflexivo, estas características que presentaron las sesiones de “mentoring” de la experiencia de formación del estudio 1 (fruto del conocimiento por parte de los mentores de las dificultades de los ST) pueden ser ingredientes clave para favorecer el aprendizaje de los ST de las prácticas instruccionales objeto de enseñanza (en este caso, las vinculadas con el establecimiento conjunto de las metas regulatorias). Además, como expusimos en su momento, contamos con el apoyo de otros estudios que apuntan hacia direcciones similares:

Por ejemplo, Perry y colaboradores (2008) también encontraron una posible relación entre el grado de explicitación (en las discusiones post-observacionales entre ST-tutor) de las prácticas siendo aprendidas y los resultados de aprendizaje de los ST. Como comentamos en páginas anteriores, estos investigadores registraron mejores resultados de aprendizaje en los ST que recibieron el “mentoring” más explícito que mostró uno de los tutores de su estudio.

Y Roehrig et al. (2008), en la misma línea, señalan el factor “cantidad de contenido relacionado con las prácticas siendo aprendidas” de las sesiones de “mentoring” como una posible razón de la mayor efectividad que demostraron la mitad de los profesores de su muestra. Además (y aquí también encontramos apoyo para nuestros estudios, debido al planteamiento reflexivo de nuestras experiencias de formación) estos investigadores destacan el factor “conciencia meta-cognitiva” de los profesores ya que, como vimos en su estudio, los profesores que resultaron ser más

efectivos son los que a su vez mostraron unas auto-percepciones sobre sus propias prácticas más precisas que aquellos menos efectivos. Y no solo eso, estos investigadores también argumentan que los profesores que asistieron a las sesiones de “mentoring” más “substantive” (en las que las prácticas objeto de aprendizaje fueron el tópico discutido predominante) pudieron ser los que, a su vez, valoraron sus prácticas y limitaciones de manera más precisa y esto es lo que, entre otros factores, les pudo ayudar en su aprendizaje.

Precisamente esto es lo que nosotros creemos que, en esencia, ocurrió en las sesiones de “mentoring” de la experiencia de formación de nuestro estudio 1: Los mentores, conociendo las dificultades de los ST (no solo las vinculadas con el establecimiento conjunto de las metas sino también aquellas manifestadas a la hora de auto-valorar de manera precisa sus prácticas), y asumiendo la posible interferencia de este factor meta-cognitivo en su proceso de aprendizaje, lo que globalmente hicieron (a través de esos contextos de reflexión crítica, ese grado de explicitación de las prácticas y los problemas, y esos niveles de participación) fue ayudar a los ST a tomar conciencia precisa de sus intervenciones y dificultades asociadas con el proceso instruccional de establecimiento de metas que estaban llevando a cabo con sus alumnos. Y esa conciencia más ajustada sobre sus acciones y limitaciones (y, por tanto, sobre la distancia-diferencia respecto de las prácticas ideales perseguidas) es lo que les pudo ayudar posteriormente a: 1º co-definir (junto con el tutor) y entender mejor las nuevas metas y pautas de actuación, y 2º llevarlas a cabo apropiadamente con sus alumnos. En definitiva, lo que les condujo a un aprendizaje óptimo.

En otras palabras lo que estamos diciendo es que los mentores, en su labor de ayudar a los ST a aprender cómo implicar a los alumnos en los diálogos meta-cognitivos basados en las metas regulatorias para guiar sus actividades de aprendizaje, lo que simultáneamente hicieron fue ayudar a los ST en su propia meta-cognición y auto-regulación de su instrucción. Como estamos exponiendo, concretamente incidieron en las habilidades de evaluación-reflexión y, enlazadamente, en las de planificación de los ST.

De este modo, con esta conclusión sobre el papel nos unimos al grupo de investigadores (Delfino et al., 2010; Kramarski, 2008; Kramarski y Michalsky, 2009; Perry et al., 2006; Randi y Corno, 2000; Randi, 2004; Tillema, 2000) que defiende lo siguiente: “*SRL may be developed through teachers’ participation in programs that provide opportunities to attain SRL for themselves (learner’s perspective) and for their students (teacher’s perspective)*”, porque creen que la habilidad para promover SRL en

los alumnos descansa en la propia auto-regulación de los profesores en dos sentidos: “1) *teachers must be able to achieve SRL for themselves (i.e., the learner’s perspective)*, 2) *teachers must be able to understand how to help their students achieve SRL (i.e., the teacher’s perspective)*” (pág. 380, Kramarski y Revach, 2009).

Y aquí también aludimos a lo dicho por Sánchez y otros: “*si pedimos a los alumnos conciencia, muy probablemente estamos exigiendo razón doble a quien quiera ayudarlos*” (2010, pág. 25). De ahí que, al igual que se está atendiendo hoy en día a las necesidades de los alumnos en relación al aprendizaje auto-regulado que se persigue promover en ellos, se deba ayudar también a los profesores en: la instrucción asociada a este aprendizaje, y en su propia auto-regulación para aprender y desempeñar esta nueva enseñanza (como hemos visto que se hizo en la experiencia de formación de nuestro estudio 1).

Ahora bien, como tampoco podemos ignorar los resultados del último estudio y la evidencia de lo que ocurrió un año después está ahí, cabe seguir pensando y estudiando otras formas de formación que promuevan aprendizajes más sostenibles en el tiempo, que es lo que hemos visto que con las experiencias de esta investigación no se consiguió. Por ejemplo, teniendo ahora este conocimiento sobre qué aspectos en el proceso de “mentoring” pueden ser decisivos (o dónde puede ser clave incidir) a la hora de ayudar a los ST a promover el planteamiento conjunto de metas regulatorias con sus alumnos y, muy importante, conociendo ahora sobre: los patrones de aprendizaje que manifiestan los ST en sus esfuerzos por promover este planteamiento, lo que les resulta más y menos fácil o difícil del mismo, y lo que a lo largo del tiempo parece mantenerse y desvanecerse más rápidamente, con todo ello es posible establecer un continuo o una jerarquía de aprendizaje para los ST y así, como alternativa a las experiencias estudiadas en este trabajo, cabe plantear procesos más graduales de formación donde se vaya ayudando a los ST a aprender el planteamiento de manera más progresiva y por fases. Por unas fases que pueden ser establecidas y definidas gracias al conocimiento (del que ahora disponemos) de esos patrones manifestados por los propios ST, es decir, fruto del análisis de la propia práctica manifestada por los ST, que es lo que hemos documentado en estas páginas.

En esta línea van las últimas experiencias de formación que actualmente se están estudiando dentro del equipo de investigación donde se ha desarrollado esta investigación.

4.2 Discusión y conclusiones finales (English versión).

What is the value of our research?

Although the data from this latest study are not those that we might have wished to find and leave us with a certain sense of disappointment after the very heartening results of Study 1, we agree with, and are supported by, the approach of Fishman et al. (2003), and it is from this perspective that we assess our investigation. This group of researchers, in relation to the same problems posed in this study (how to help teachers learn new practices; and in our specific case: how to help teachers learn the teaching practices associated with joint goal-setting), argued that it is not so much about finding a single solution or a single approach as coming up with a solid and varied base of empirical knowledge on the different forms of professional development associated with the learning outcomes of teachers and, subsequently, students. This base of knowledge would thus contain different evidence-based proposals with regard to what type of professional development strategies, when used in specific contexts and with particular resources, lead to the teacher's learning of different educational innovations. Because, as these researchers believe, the question is equipping with a refined understanding of how to promote different types of learning with regard to different teaching challenges.

Continuing along this line of thought, we believe that with the studies presented in this work we have made our own contribution to this limited body of empirical knowledge in the literature on the professional development of teachers. Specifically, as we have explained, with this line of research we have touched on the challenge that teaching from a perspective of self-regulated learning poses to student teachers and, even more specifically, joint goal-setting. In other words, what is entailed in influencing their students in the self-regulatory phase of planning and, indeed, executing meta-cognitive dialogues on the goals that guide their learning activities (in our studies, reading and writing tasks). And as we have seen, we have done so by means of a rigorous study of two training courses (both characteristic of a reflection perspective of the implementation of innovations with a mentoring design). What we have witnessed is, on the one hand, the teaching learning (with all its challenges and successes) achieved by the ST during these training courses (measured by the systematic observation of their teaching practices) and, on the other, the type of reflection mentoring (scaffolding) provided in each of them. Finally, with both sets of evidence on the table, what we are suggesting is a possible relationship between the two variables;

i.e. between the type of mentoring provided by the mentors (i.e. the type of reflection aroused by the practice) and the learning demonstrated by the ST.

What final conclusions can we draw from the study?

Initially we can say that we have recorded favourable evidence for our general starting approach, which stemmed simply from the logic of educational psychology (though in this case with a focus on ST), which is clearly shown in Sánchez, García & Rosales (2010): in order to help ST to (successfully) learn new teaching practices (in this particular research, the practices associated with joint goal-setting), the trainers and/or mentors not only need to know about the specific innovation and the ideal/recommended practices deriving from it, but also about the process itself and the learning difficulties shown by the ST themselves when it comes to acquiring these new practices; in other words, about their learning needs. Clarke y Riecken (2000; in Perry et al., 2006) assume the same approach: “... *working with ST is a complex and uncertain activity that requires knowledge about how teachers learn. It requires that mentors become co-investigators in the practices being learned (e.g., ways of promoting SRL)...*” (p. 243).

Although we cannot talk about causality, the fact is that the data provided in this work (those corresponding to both the previous study and Study 1) point to a possible relationship that supports this approach: the ST who attended mentoring sessions where the mentors were aware of the student teachers' difficulties with the teaching approach based on regulatory goals demonstrated a more successful learning trajectory than those who had sessions with mentors who were unaware of these difficulties.

The question now is, what next? What does this knowledge of the student teachers' difficulties translate into? What kind of scaffolding (reflection on practice) was used by the mentors who were aware of the difficulties in contrast to what was provided by the mentors without this knowledge?

As we showed in Study 2, these mentors encouraged:

a) More complex reflection contexts about teaching practices (contexts of *critical* reflection) which not only invited the frequent processes of 1) reviewing the practices carried out, and 2) establishing new practices, but also encouraged an intermediate process of identifying and/or defining the problems that arose during these same practices. They also established more balanced participation structures between the mentor and the student teacher (with a more equitable distribution of roles and identities).

b) Discussions with a greater level of explicitness of practices (meta-cognitive dialogues) of joint goal-setting and the problems that can arise from this process.

c) Interactions in which there was a greater level of participation by the ST, especially when it came to defining these problems and establishing new practices.

While again being prudent with our conclusions, given that we are not talking about a causal relationship either, these data allow us to go one step further and specify the previous relationship suggested by saying that:

The ST who received this type of mentoring or scaffolding (i.e., who were immersed in: a) complex reflection contexts (contexts of *critical* reflection on practices), b) more explicit discussions of the meta-cognitive dialogues with students based on goals and the problems associated with them, and c) interactions with higher levels of participation) also evinced a learning trajectory that was more satisfactory than the ST who were immersed in: a) simple reflection contexts, b) less explicit discussions of the meta-cognitive dialogues and the difficulties that arise from them, and c) interactions with little participation, which are the three characteristics shown in most of the meetings of the mentors who were not aware of the difficulties experienced by the ST.

What can be extrapolated from the above is that when it comes to discussing training programmes with a mentoring (or coaching) design and a reflection approach, the characteristics presented in the mentoring meetings of the training course of Study 1 (resulting from the mentors' awareness of the student teachers' difficulties) might be key factors in encouraging the ST to learn the teaching practices targeted by the courses (in this case, practices associated with self-regulated joint goal-setting). Moreover, as we put forward in the first pages, we have the support of other studies which also point in a similar direction:

For example, Perry et al. (2008) also found a possible relationship between the degree of explicitness (in post-observational discussions between the student teacher and the mentor) of the practices being learnt and the learning outcomes of the ST. These researchers recorded better learning outcomes in the ST who were given much more explicit mentoring by one of the mentors in that study.

Along the same lines, Roehrig et al. (2008) point out the factor of 'the amount of content related to the practices being learnt' of the mentoring sessions as a possible reason for the greater effectiveness shown by half the teachers in their sample. Furthermore, these researchers highlight the 'meta-cognitive awareness' factor of the

teachers, given that, in their study, the teachers who proved to be the most effective were also those who showed a more precise level of self-perception of their practices than the less-effective teachers. Furthermore, these researchers also argue that the teachers who attended the more substantive mentoring sessions (in which the practices being learnt were the main topic under discussion) may also have been those who, in turn, made a more precise evaluation of their practices and limitations and it is this, along with other factors, that could have helped them with their learning.

This is, indeed, what we believe happened in the mentoring meetings in our training course (Study 1): the mentors, understanding the difficulties facing the ST (not just those associated with joint goal-setting but also the problems they demonstrated when it came to precise self-evaluation of their practices), and assuming the possible interference of this meta-cognitive factor in their learning process, took a global approach (by means of these critical reflection contexts, this level of explicitness of the practices and problems, and these levels of participation) to help them become more precisely aware of their interventions and difficulties associated with the process of establishing goals in conjunction with their students. And this more precise awareness of their actions and limitations (and hence of the distance/difference with respect to the ideal practices) is what could later help them to: 1) jointly define (with the mentor) and better understand the new goals and guidelines for action, and 2) instil them in the most appropriate way in their students. In short, guiding them to the optimum learning scenario.

In other words, what we are saying is that the mentors, in the task of helping the ST to learn how to involve their students in meta-cognitive dialogues based on regulatory goals to guide their learning activities, were simultaneously helping the ST in their *own* meta-cognition and self-regulation of their teaching. Specifically, they were having an influence on the student teachers' evaluation and reflection skills and, leading directly on from this, their planning skills.

With this conclusion on the table, we bring together the group of researchers (Delfino et al., 2010; Kramarski, 2008; Kramarski & Michalsky, 2009; Perry et al., 2006; Randi & Corno, 2000; Randi, 2004; Tillema, 2000) who maintain the following: “*SRL may be developed through teachers' participation in programs that provide opportunities to attain SRL for themselves (learner's perspective) and for their students (teacher's perspective)*”, because they believe that the ability to produce students who are self-regulated during learning is tied to the teachers' own self-regulation in two ways: “1) *teachers must be able to achieve SRL for themselves (i.e., the learner's*

perspective), 2) *teachers must be able to understand how to help their students achieve SRL (i.e., the teacher's perspective)*" (Kramarski & Revach, 2009, p. 380).

And here too we allude to what Sánchez et al. said: "*if we are asking students to be self-aware, we are very probably calling for double the awareness from those who wish to help them*" (2010, p. 25). Hence in the same way that nowadays we look after students' needs in relation to the self-regulated learning that we hope to instil in them, we also need to help the teachers with their teaching associated with this type of learning, and in their own self-regulation in learning about and implementing this new form of instruction (as we have seen in the training experience in Study 1).

However, as we cannot ignore the results of the last study and the evidence of what happened one year later, it is worth continuing to give thought to and study other forms of training that promote more sustainable learning over time, which, as we have seen, the training courses in this research did not manage to achieve. For example, we now have the knowledge of which aspects of the mentoring process might be decisive when it comes to helping the ST promote and approach regulatory goal-setting among their students; very importantly, we are aware of the learning patterns and trajectories shown by the ST in their efforts to promote this approach, what they find most and least difficult about it, and what, over time, they seem to be able to maintain or lose. Using all this information it should be possible to establish a continuum or hierarchy of learning for the ST and thus, as an alternative to the training courses studied in this work, it is worth looking at more gradual training processes whereby the ST are helped to learn the approach in a more progressive and phased manner. These phases could be defined and established thanks to the knowledge (which we now possess) of the patterns shown by the ST themselves; in other words, as a result of the analysis of the teaching practices demonstrated by the ST and documented in these pages. The latest training courses currently being studied by the research team where this research was conducted are working along these lines.

4.3. Extended Summary (English version).

SELF-REGULATED LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: HOW TO HELP TEACHERS ENCOURAGE STUDENTS TO USE A SELF-REGULATED GOAL-SETTING PROCESS

Elena Ciga Tellechea
University of Salamanca, Spain

Today, one of the main objectives sought in the field of education is to encourage students to practice Self-Regulated Learning (SRL). Given its importance, and thanks to everything that has been studied on this subject (for example, thanks to: Zimmerman, 1998, 2000; Boekaerts, 1999; García & Pintrich, 1994; Schunk & Ertmer, 2000), we now have a broad body of knowledge on this type of learning; in other words, self-regulatory skills. We are very familiar with the cognitive phases and processes involved, the process of acquisition, the most common difficulties that tend to crop up during its implementation, the differences recorded between those students who show adaptive self-regulatory skills and those who have less well-adjusted skills... and, very importantly, as a result of this knowledge (in general, of the needs that students may evince when it comes to acquiring these self-regulatory skills for learning), we are also now aware of the different teaching strategies and practices that can promote this skill. Indeed, there is a wide variety of teaching programmes that recommend and specify in detail how to proceed with students (for example: Butler, 1998; Schunk, 1998; Graham, Harris & Troia, 1998).

However, this type of self-regulated learning requires a new approach to teaching by the teachers and also calls for complex instruction (given that, amongst other aspects, it demands a keen awareness of students' needs and the knowledge and effective use of sophisticated teaching strategies), and what is not quite so well known today is how to help teachers implement this new form of instruction. In this respect there is little empirical research that provides information on how to help teachers learn and develop the teaching of self-regulated learning. Generally speaking, within the literature on professional development, prescriptive approaches predominate, and there is very little empirical research on professional development programmes and their effect on the teacher learning outcomes (measured by the systematic observation of their teaching practices) and, subsequently, on the students' learning process. A significant example of this is the literature review undertaken for this work:

	RESEARCH FOCUS	LEARNING VARIABLE	METHOD	TYPES OF RESULTS
1) Perry, Phillips & Dowler (2004); Perry, Phillips & Hutchinson (2006); Perry, Hutchinson & Thauberger (2007, 2008) ¹⁾	LINK BETWEEN PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM AND TEACHER LEARNING OUTCOMES	Practices	Observation	Empirical data (evidence)
2) Roehrig, Bohn, Turner & Pressley (2008) ²⁾		Practices, self-reflections	Observation , case studies, surveys, interviews, log books	Empirical data (evidence)
3) Fishman, Marx, Best & Tal (2003) ³⁾		Practices , opinions (teachers), student learning	Observation , survey-based instrument, standard statistical tests	Narrative-descriptions (practices) Empirical data (student learning)
4) Kramarski & Revach (2009) ⁴⁾		Knowledge, practices	Tests, observation	Empirical data (knowledge) Narrative-descriptions (practices)
5) Postholm (2010) ¹⁾		Practices , self-perceptions of student learning	Observation , interviews	Narrative-descriptions
6) Duchnowski, Kutash, Sheffield & Vaughn (2006); Kutash, Duchnowski & Lynn (2009) ²⁾		Practices	Questionnaires (fidelity scales)	Empirical data
7) Bakkenes, Vermunt & Wubbels (2010) ¹⁾		Knowledge, beliefs, emotions, intentions for practice, practices , learning activities	Self-reports	Empirical data
8) Butler, Novak, Jarvis & Beckingham (2004) ¹⁾		Reflections, knowledge, practices , self-perceptions of student learning	Interviews	Narrative-descriptions
9) Tillema (2000, 2004) ¹⁾		Beliefs, reflective reasoning	Tests, questionnaires	Empirical data
10) Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder (2009) ¹⁾		Knowledge (teachers), student learning	Questionnaires	Empirical data
11) Delfino, Dettori & Persico (2010) ¹⁾		Procedural knowledge	Online-writing interaction analysis	Empirical data
12) Bolhuis & Voeten (2001) ¹⁾	NO LINK, ONLY STUDY-DESCRIPTION OF: →	Practices (types of teaching)	Observation	Empirical data
13) Tal, Krajcik & Blumenfeld (2006) ³⁾		Good teaching practices (PBS)	Observation	Narrative-descriptions
14) Niemi (2002) ¹⁾		Active learning experiences, practices	Questionnaires, interviews	Empirical data
15) Randi (2004) ¹⁾		Learning conditions, practices		Narrative-descriptions

¹⁾ Teaching SRL; ²⁾ Effective and exemplary teaching practices; ³⁾ Project-based science (PBS) teaching; ⁴⁾ Mathematics and SRL

Of the 15 studies reviewed on the professional development of teachers (most of them on teaching SRL) we can divulge the following:

Not all of the studies focused on examining the relationship we are dealing with in this paper, which needs to be explored and evidence put forward to find possible solutions to the problem posed. As we can see, the last four studies focused solely on: investigating what teachers do in their normal classes (the type of teaching they promote: the traditional/transmissive, activating, or process-oriented teaching; Bolhuis & Voeten, 2001); describing exemplary teaching practices of project-based science (Tal et al., 2006); researching what type of active learning experiences, if any, are promoted at teacher training colleges and schools (Niemi, 2002); and describing the learning conditions of a training programme aimed at both developing SRL in the student teachers themselves and promoting the teaching practices associated with this type of learning (Randi, 2004). Even though these studies make relevant and necessary contributions, given that we also need to know what actually goes on in classrooms (to calibrate the distance between this and the ideal practices and hence be able to set achievable goals for change), which are the exemplary practices that indicate the standard to be pursued, etc., these studies do not provide sufficient information for the particular line of research we are dealing with here.

From the 11 studies that focus on researching the relationship with or the effect of the training programme provided on the learning outcomes of the teachers (and some of them on the performance of students as well), we find the following:

Firstly, not all the studies measured or explored the learning acquired by the teachers of their teaching practices, which is the variable that has been shown to have the strongest and most direct effect on students' performance (than more distal teacher characteristics, such as their beliefs and knowledge, which do not necessarily translate into action), which is, therefore, the variable that could be the most significant and interesting to record. As we can see, of the 11 studies, the last three (Tillema, 2000, 2004; Perels et al., 2009; Delfino et al., 2010) focused on cognitive aspects (knowledge, beliefs) and only the first eight studies touched on the 'practices' variable to evaluate the teachers learning:

- Two of these studies focused on this variable exclusively: the one by Perry et al (Perry et al., 2004; Perry et al., 2006; Perry et al., 2007), specifically on the practices that facilitated SRL (decision-making, controlling the difficulty of the task, self-assessment, etc.) and the one by Duchnowski et al. (2006), on the ideal/recommended practices with regard to reading strategies, formative evaluation and behavioural support.

- The other six studies approached it as a complement to the measurement of other variables. For example, the study by Roehrig et al. (2008) also recorded the self-reflections of the teachers on the use of the effective practices targeting by the training process (those relating to motivational, self-regulatory, instructional and classroom management aspects); the study by Fishman et al. (2003) also focused on the teachers' evaluations (of the activities held in the workshops and the design of the curriculum on Project-Based Science, PBS) and on students' performance; the study by Kramarski and Revach (2009) also showed an interest in the knowledge acquired by the teachers (mathematical and

pedagogical on SRL); Postholm (2010) also touched on the perceptions of the teachers with regard to the students' response to the introduction of learning strategies in the classroom; and the studies by Bakkenes et al. (2010) and Butler et al. (2004), as we have seen, were characterised by their examination of a wide variety of teacher-related variables apart from the teaching practices associated with SRL: knowledge, reflections, intentions, perceptions of students' achievements, etc.

Secondly, of these eight studies, only the first five used observational methodology to record the teaching practices of the teachers; the others used the survey method (questionnaires, self-reporting, interviews, etc.). We have made a particular mention of this difference as our assumption is that it is not the same to evaluate teaching changes by one or the other method. Along with the rather prevalent trend for people to overestimate their skills (especially when they do not know much about something, at a time when they may not have the least ability to identify when they are doing something wrong) is the fact that, in general, teachers tend to overestimate their teaching practices. We therefore believe that the three studies which only used the evaluations of the teachers themselves as a source for identifying the effects of the programme on their practices are less reliable and less informative than the other five studies.

However, even in the five studies that used observation as a methodology we found differences due to the fact that not all of them conducted the observation and recording process with the same systematic and rigorous approach. In this respect, the first two studies used a more meticulous form of observational methodology than the other three. For example, the studies by Perry et al. (Perry et al., 2004; Perry et al., 2006; Perry et al., 2007) observed an average of 15 teachers per study, monitoring each of them three times during the three-month teaching practice period, and these observations were conducted following a protocol with a specific, well-defined system of categories. Meanwhile, the study by Roehrig et al. (2008) conducted the case studies and observation of six teachers, each of whom was observed at three different points during the course (at the beginning, in autumn and in spring) between two and four times each, also using an observation instrument with a specific, well-defined system of categories.

However, in the studies by Fishman et al. (2003), Kramarski and Revach (2009) and Postholm (2010), the observation of the teachers' practices were not quite so systematic or rigorous. The first of these did not specify either the number of teachers observed or the number of times each one was observed during the two-and-a-half months of the programme, nor was any mention made of any system of observation categories or subsequent analysis. The second study only observed two teachers (one of each condition-group), and only once each, during the month-long programme, and this observation was not conducted using any specific recording instrument. In the third study, the observation of the 12 teachers in the study was not conducted with any categorization system either (the researcher simply took notes without any kind of prior selection or description of the behaviour to be observed), and, furthermore, the sessions observed were not recorded.

As we can see in the fourth column of the table, this was finally translated into the type of results provided by each study: while the first two provided empirical data, the other three simply provided narrative and descriptions.

Finally, it is worth mentioning that of the 11 studies that focused on examining the relationship between the training programme and the learning of the student teachers, only these two studies (i.e. Perry et al., 2004 and Roehrig et al., 2008), together with the study by Bakkenes et al. (2010), recorded the less satisfactory outcomes of the learning process (despite the fact that the courses in their studies were the longest – 1 year – and were the ones that were best-equipped in terms of the learning conditions provided). In general, the other studies only documented successful outcomes.

Nevertheless, in view of the above, we have found a possible explanation for this difference in results: the studies that recorded the less successful results were those which evaluated the variable of ‘teaching practices’ by means of a systematic and rigorous observational methodology, and were those which provided empirical data. On the other hand, those which recorded the most satisfactory outcomes coincided in the following aspects:

- Either they did not evaluate the ‘practices’ variable but evaluated other characteristics of the teachers (beliefs, knowledge, etc.) and did so by the survey method;
- Or they evaluated the ‘practices’ variable but not by the observational method;
- Or they evaluated the ‘practices’ variable using observational methodology but without a very systematic or rigorous approach (no category system, few teachers and practices analysed, over short periods of time or just once, etc.). Furthermore, these studies did not present any empirical data, just descriptions and narrative about what the teachers had done.

In short, of the 15 studies reviewed, only two (Perry et al., 2004, 2006, 2007, 2008; Roehrig et al., 2008) systematically investigated (through rigorous observation methodology) the effects or relationship of the teacher training course provided on the learning outcomes (the teaching practices) of the student teachers and, consequently, these were the only two studies to provide empirical data in this respect. We therefore concentrated on these two studies for our own research, paying particular attention to their contributions:

Perry et al found a correlation of 0.57 ($p < 0.05$) between the empirical evidence of the teaching practices in favour of SRL observed in the student teachers (Perry et al., 2004; Perry et al., 2006) and the empirical evidence of SRL-related content recorded in the post-observation mentoring meetings of their programme (Perry et al., 2008). These data suggest that the amount of content on SRL recorded in these discussions was associated with the number of (successful) practices related to SRL observed in the student teachers. Moreover, these researchers also found a small yet significant statistical predictive relationship between the practices of the student teachers and the mentoring style (whether more or less explicit) of the tutors in these post-observation discussions. Thus the student teachers who were provided with more explicit scaffolding (i.e., more explicit references to SRL and more explicit links between the practices observed and the ‘model’ practices to facilitate SRL) generally obtained higher ratings on their SRL instruction than those who were given less explicit scaffolding.

Meanwhile, among the possible reasons put forward in support of the greater effectiveness of half of the teachers studied, Roehrig et al point firstly to the communication between the teachers and their mentors and secondly to the meta-

cognitive awareness of the teachers themselves. In relation to the former, they state that not only could the number of discussions the teachers held with their mentors be influential (in this respect, the most effective teachers were those who had the most meetings with their mentors), but also the content of the discussions. In this respect, the most effective teachers had the most conversations about the ideal teaching practices targeted by the training course (instructional strategies, classroom management, etc.) than the less effective teachers and, furthermore, it was subsequently in these very practices where they demonstrated better performance results.

In relation to the second factor (the meta-cognitive awareness of the teachers), by comparing the data from the self-assessment surveys given to the teachers (to gather their views on the use of the practices they were learning) with their own evaluations from their observations of the teachers' practices, these researchers found that the self-assessments of the most effective teachers about their achievements and difficulties (in relation to the use of the practices they had learnt) were more precise than those of the less-effective teachers. The latter group were less realistic and tended to believe they had performed better than they actually had done. Therefore, what these researchers suggest is that the precision of teachers' self-assessment of the use of the desired practices (and hence of the difficulties they faced and the types of improvements necessary) might play a role in the effectiveness and development of the teachers' practices. And even though they are aware that with these data they could not determine a directional relationship between the differences in meta-cognitive awareness of the teachers and the professional performance they demonstrated, the fact is that they assume that such a relationship does exist, and also argue that it is probably the teachers who had more substantive discussions with their mentors were better able to evaluate their skills (and, consequently, proved to be better at implementing the ideal practices). This point is also referred to in the study by Harrison et al (2005) in relation to the role of mentoring in helping teachers to develop their critical reflection skills. And finally, Roehrig et al conclude by saying that the results of their study suggest that teachers benefit from the mentoring conditions when they have sufficient meta-cognitive skills (to process, interpret and use the information provided) and, even more importantly, that these self-reflection skills of the teachers interact with the skills of the mentors.

In spite of the prudence with which we need to interpret the data from these two investigations, given that they do not reveal a causal relationship, we believe that they throw new light on the issue under study (how can we help teachers learn and develop the teaching of self-regulated learning?). Having said that, as pointed out by the researchers in these studies, further research is needed in this field. Specifically, they raise the following questions:

-How much and what kinds of scaffolding do student teachers need to develop practices that promote SRL?, in particular, how explicit does the discourse about SRL and teaching toward SRL need to be to have a positive impact on teaching and, ultimately, on learning? (Perry et al., 2008)

-What is the ideal interaction between mentors and student teachers to provide the optimal opportunity for the latter's development, i.e. for the student teachers to really benefit from the assistance provided? (Roehrig et al., 2008)

And this is the starting point of the research presented in the following pages.

We focused on the teaching challenge that faces teachers (in our studies, Student Teachers, hereinafter known as ST) teaching SRL and specifically the joint goal-setting process. In other words, the task of involving students in meta-cognitive discussions based on the regulatory goals that guide their learning activities entails for ST. To do so, we conducted a systematic study of two teacher training courses (programs), both of them characteristic of a reflection approach to the implementation of innovations and with a mentoring design. It is worth clarifying that part of the study of the first of these training courses was carried out and documented before this research took place (Sánchez et al., 2009), providing an immediate precedent.

The objectives that guided the three studies conducted for this work were as follows:

Previous study and Study 1: To study (by means of the systematic observation of teaching practices) the learning trajectories and difficulties of the ST taking part in each of the two training courses.

Study 2: To study (by means of observational methodology and analysis of the dialogue between the ST and mentor) and compare the kind of (reflection) scaffolding provided in each of the two training courses. Specifically:

- Which participation guidelines and structures were used by the mentor and student teacher to reflect on practices and limitations?
- To what extent and how did the mentor and student teacher discuss the practices and limitations associated with joint goal-setting; in other words, the meta-cognitive dialogues with students about establishing goals? What evidence was shown in the meetings of content relating to joint goal-setting?
- What was the level of participation of the ST in these meetings when it came to considering their practices and limitations associated with joint goal-setting?

Study 3: One year after the end of the second training course, to study (by means of observational methodology and interviews) the level of maintenance and transfer of the practices learnt of some of the ST who took part in this second course.

All the above falls within the general objective of providing empirical knowledge on the following question: how can we help teachers learn and develop the teaching of self-regulated learning and, in our particular case, how can we help them to encourage students to adopt self-regulatory goal-setting processes?

The studies we conducted are summarised below:

Previous study (Sánchez et al., 2009):

Introduction and objective:

Along the lines presented above, the study prior to the ones carried out for this paper was undertaken with the following objective: to study and document a teacher training course, with scientific rigor, with an emphasis on the learning shown by the participating ST throughout the process. The theme of this course was intervention in reading and writing difficulties from an SRL perspective, with particular attention being given to the process of joint goal-setting. In other words, this study was undertaken for the exploratory purpose of understanding the process and the learning difficulties shown by ST, primarily when encouraging students to adopt the self-regulatory process of goal-setting.

In this respect it is worth pointing out that the general approach upheld for the research presented in this document was as follows: to help the ST (successfully) learn new teaching practices (in this research, the practices associated with joint goal-setting), the trainers and/or mentors not only needed to know about the specific innovation and the ideal/recommended practices associated with it, but also about the learning process and the difficulties shown by the ST themselves when it came to acquiring these new practices; in other words, about their learning needs. By understanding them we can provide support that is tailored to those needs and hence more accurate and effective.

Method:

Ten ST took part and the course (which lasted for six months) comprised the following sections:

Instruction: Initially the ST attended a training seminar of around 20 hours given by two members of the research team. This seminar mainly discussed and worked with the ST on the intervention model that they would subsequently use in the intervention period with the students. This was a two-dimensional model as it was focused on the specific approach to reading and writing difficulties, but from the perspective of SRL.

With regard to the methodology used, as the objective was to ensure that the ST were given an in-depth understanding of the model (in terms of both the theory and its procedures), various activities were carried out: theory sessions, in-depth readings and analyses of articles, case analyses, role-playing, and the joint design (each ST with his or her assigned mentor) of the first intervention session.

Intervention + reflection on teaching practices: Following the seminar, the ST followed an intervention period (teaching practice) of five months. Each ST was assigned a student with reading and writing difficulties and during this period worked with him or her individually following the intervention model given in the seminar (two 30-45 minute sessions per week; a total of approximately 30 sessions).

In addition, throughout this period (approximately every two weeks), the ST had individual mentoring sessions with their assigned mentor. These sessions involved joint troubleshooting of the problems that arose during the intervention and, in general, joint reflection on the teaching practices. The aim of these sessions was to help the ST to: 1)

become aware of their actions and the difficulties they encountered and, building upon this awareness, 2) establish the next guidelines for action.

With regard to the procedures for collecting and analysing data, we used the observational method as all the intervention sessions (ST-student and ST-mentor) were recorded. To analyse these sessions (for this particular study, only the ST-student sessions were used), some months after completing the course a sample was transcribed (between four and nine sessions for each ST, and at different times during the intervention: start, middle and end), and the teaching practice analysis system designed by the research team itself was used (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte & Castellano, 2008). Although the written sessions were read thoroughly from start to finish, only the planning episodes were analysed in-depth to study the elements of particular interest to this study: to what extent the ST influenced their students in the self-regulatory process of goal-setting. The promotion of this process was analysed using as a reference the theoretical/ideal model of the goal-setting process (extracted from the revised theory of self-regulation: Zimmerman, 1998, 2000; Schunk & Ertmer, 2000; Schunk, 2003; see Appendix 1), and by means of a system of categories drawn up from the same model and previous research (see Appendix 2).

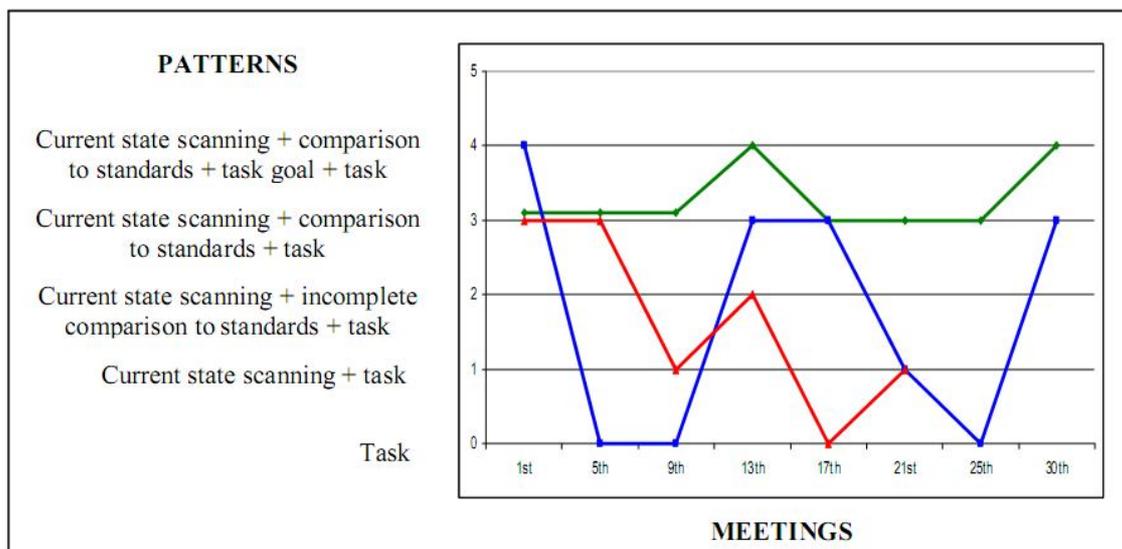
Results and conclusions:

1) Findings from this study shows that - at some point in the intervention – most of the ST show suitable types of teaching activities in accordance with the model of joint goal-setting, especially in the first session, which was co-designed with the mentor and, consequently, shows all three critical teaching activities (see graph 1). However after that, difficulties were encountered by eight of the ST when it comes to sustaining this teaching throughout all sessions.

2) Student teachers seem to use different patterns throughout the process: Graph 1 shows five patterns and three types of evolutions: The green line reflects two ST who sustain all three critical components in almost every session (i.e., current state scanning, contrast it with specific standards and create a goal for the task to be developed). The oscillating trajectory (the blue line) reflects change in pattern of four ST, and the red line shows a downfall that can also be seen in another group of four ST, who finish by making a simple scanning of the student's state before posing the task.

3) A detailed analysis of the patterns allowed us to identify simplifications and distortions. Some of them are: a) current state scanning is being simplified, as it 'recalls activities' rather than 'achievements', b) in comparison with standards teaching is simplified as we contrast the current state with the general objective, or c) the goal of the task is omitted even when we have the specific goal in mind. A relevant finding is the low proportion of tasks with a specific goal and a task goal. In addition, there are certain distortions that depart from the model (i.e. the scanning of the student's current state is done in a routine activity or excessive time is spent on planning).

We could say that, if teaching activities associated with the model of joint goal-setting are not well developed, the effects on students can become almost irrelevant and can lead - after practicing several times - to a minimal use (which may explain the downfall in required SRL teaching patterns over time). Obviously, the oscillation of the blue line reflects the momentary effect of mentoring meetings.



Graph 1: Kinds of learning trajectories shown by the ST

In short, the teaching practices associated with the promotion of joint goal-setting were difficult for ST to implement and, above all, sustain them throughout all intervention period. As we have seen, despite the strong professional development conditions (instruction and intervention + reflection on teaching practices), only two ST could maintain in the model pattern and in the nearest one it.

For their part, as in other studies (Wilson, 1990, in Randi & Corno, 1997; Roehrig et al., 2008), the ST believed they were implementing the “model” practices appropriately, or better than what they actually demonstrated. However, most of the ST seemed not to implement the spirit of the framework (as in Perry et al., 2004; Wilson, 1990).

An important question concerns why the ST had difficulties implementing the practices associated with the joint goal-setting process despite intensive professional development program. The possible reasons we encountered were:

“Mere access to a mentor does not ensure that mentees became better teachers. Mentors have been found to not always be effective teachers themselves, and even if they are effective teachers, they are not necessarily qualified to teach teachers.” (Roehrig et al., 2008, p. 685).

And here we allude to what we set out in the introduction of this study: to help the ST (successfully) learn new teaching practices, the trainers and/or mentors not only needed to know about the specific innovation and the ideal/recommended practices associated with it, but also about the learning process and the difficulties shown by the ST themselves when it came to acquiring these new practices; in other words, about their learning needs.

On the other hand, as Roehrig et al. suggest, we also believe that the lack of accuracy of the student teachers’ meta-cognitive awareness could influence (interfere) in their learning. Furthermore, the mentors (due to they didn’t observe the student teachers’ practices during the program) didn’t gain access to the real practices but the student teachers’ (positive) beliefs about them and, therefore, they could promote a surface (not fruitful) reflection on practice in the mentoring meetings.

Study 1: Analysis of the second training course

Introduction and objective:

After ascertaining the learning process (the patterns and trajectories) shown by the ST when it came to implementing the practices associated with joint goal-setting and their difficulties (those relating to specificity when it came to establishing specific goals and the constant updating of those goals), and in view of the student teachers' limitations in terms of their meta-cognitive awareness, in this study we proposed to refine the conditions of the programme (especially the mentoring meetings) and once again study the learning trajectories of the ST during the training process. Once again, we used the method of observation and detailed analysis of their teaching practices.

Method:

Thirteen new ST took part in a similar training course to that of the previous study. This course was based on the same theme (intervention in reading and writing difficulties from an SRL perspective), lasted the same length of time (six months) and included the same sections (instruction and intervention + reflection on practices) but with some new features added as a result of the information extracted from the previous study. Let's take a look at them below:

Instruction: The training course was exactly the same as the one in the previous study. It was given by the same two members of the research team who conducted the previous seminar, and the most important new feature was as follows:

In the last session, some time was set aside for discussing with the ST the difficulties identified in the practices of the previous study ST (those relating to joint goal-setting). This was simply a forewarning so that participants would be aware in advance of what potential problems they may come across, and so they would be vigilant during their intervention if they noticed that they were drifting towards them. The idea was simply to forewarn them, as a more in-depth exploration of and reflection on these problems would take place in the mentoring meetings on an individual level in light of the teaching practices and problems of each individual ST.

The list of problems that arose was as follows:

- Failure to establish the correct goal hierarchy, hence working towards a single goal (normally with the general objective of the intervention).*
- The specific goals and task goals were left out, and therefore they went straight to the explanation and execution of the tasks.*
- There was too much dialogue due to spending too long on the regulatory aspect.*
- The planning episodes turned into a wearisome, dull, repetitive routine.*
- The specific work was trivialized as there was no sense of advancing. No new challenges were introduced in the tasks (daily goals) and for this reason the work became deadlocked.*

Intervention + reflection on teaching practices: The intervention section with the students was not changed in any way and had the same characteristics and conditions as

the previous study; however, the individual mentoring meetings *were* changed as follows:

The mentors who guided these meetings (who were also the instructors of the training seminar) were the same as the ones in the previous study, and also took part in the process of discussing and analysing the data from that study. Therefore they had greater experience in their role as mentors and, even more importantly, greater knowledge about the process and the learning difficulties facing the ST when it came to dealing with students in the self-regulatory phase of planning, including the joint goal-setting process. What was equally important was that this time they were also familiar with the limitations of the student teachers' meta-cognitive awareness.

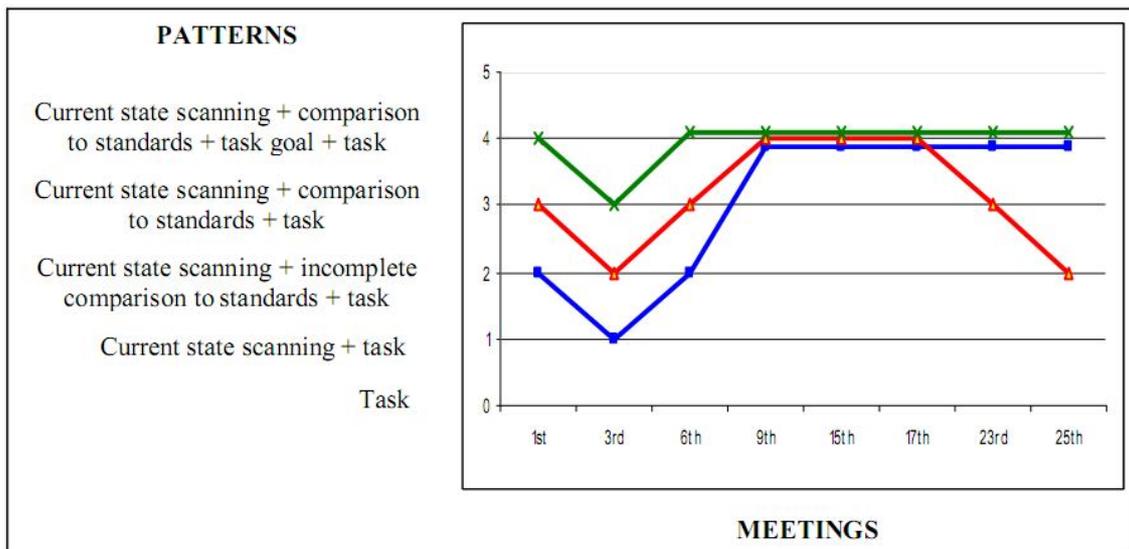
In view of this knowledge and their greater awareness of the difficulties of the process facing the ST, the mentors held meetings more regularly and, most importantly, with a greater sensitivity towards these now-familiar difficulties. In this respect, the mentors followed a pre-established script similar to the one used in the previous study, but also adhered to a new instruction: to devote part of the session (preferably the final part, unless a better opportunity cropped up during the session) to reflect explicitly on the difficulties identified in the previous study (and those anticipated in the seminar) in light of the teaching practices and problems of each individual ST.

With regard to the collection and analysis of data, the same procedures were used: observational methodology (once again, all the sessions were recorded) and the same analysis procedure. A sample of the intervention sessions was chosen (this time between seven and eight for each ST) and transcribed, and the same system of analysing the teaching practices was used (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte & Castellano, 2008). Likewise, the planning episodes of the sessions were mainly targeted for in-depth analysis in order to examine how the ST encouraged students to set self-regulatory goals. Put another way, to see how the ST involved the students in meta-cognitive dialogues on self-regulatory goals for guiding their tasks.

The same system of categories was used as well as the same behavioural patterns identified in the previous study.

Results and Conclusions:

Graph 2 shows the three kinds of learning trajectories shown by the ST: a trajectory that remained stable along the guidance model from the start to the end of the intervention was shown by five ST (green line); a trajectory that ascended and then remained stable was shown by four ST (blue line); and a trajectory that ascended, remained stable and then dropped off at the end was shown by three ST (red line). It is worth pointing out that this drop in the three trajectories, approximately around the third session, coincided with the fact that at that time the ST had not attended any mentoring meetings.



Graph 2: Kinds of learning trajectories shown by the ST

To sum up, the teaching practices of these ST showed a clear improvement compared to those recorded in the previous study. The practices of these new ST fell much more in line with the ‘model’ practices derived from the goal-setting theory, and the ST also performed them in a much more sustained way during the time their intervention in the programme lasted.

Knowing what difficulties faced the ST when it came to the process of setting goals with the students, along with their tendency to overrate their practices and overlook their limitations (one of the factors that might have contributed to the low effectiveness of the meetings in the previous study), our belief is that the mentors in this study were particularly sensitive to these issues. We believe that in the different meetings and by means of a more strategic scaffolding, the mentors put a particular focus on raising the student teachers’ awareness of their actions and limitations before going on to insist on ideal practices or proposing changes or new teaching guidelines for subsequent interventions. We also believe that this is what could have led to the very satisfactory learning outcomes shown by the ST in this study.

Study 2: Analysis of the mentoring meetings

Introduction and objectives:

With the data from the study 1 (data referring exclusively to the ST practices) we could only make suppositions and draw conclusions based on these data, but we were unable to make assertions on what happened in the mentoring meetings or make a comparison with the meetings in the previous study. For this reason we decided to examine the meetings in each study systematically (the type of reflection on teaching practices that arose in each one).

What type of (reflection) scaffolding took place in the mentoring meetings of each study?

These were the three specific questions that guided the analyses:

- 1) Which participation guidelines and structures were used by the mentor and student teacher to reflect on practices and limitations?*
- 2) To what extent and how did the mentor and student teacher discuss the practices and the limitations associated with joint goal-setting; in other words, the meta-cognitive dialogues with students about establishing goals? What evidence was shown in the meetings of content relating to joint goal-setting?*
- 3) What was the level of participation of the ST in these meetings when it came to considering their practices and limitations associated with joint goal-setting?*

Method:

A sample of 20 mentoring meetings was chosen (10 from each study) to transcribe and subsequently analyse in line with the three questions raised above. The same analysis system for educational interaction was used as in the other studies (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte & Castellano, 2008), except that this time we focused on the dialogue between the ST and the mentor.

We thus proceeded to analyse each of the three dimensions:

- 1) Which participation guidelines and structures were used by the mentor and student teacher to reflect on practices and limitations?*

Thanks to the 'episode' analysis unit and to preliminary knowledge about the most common episodes that occur in these mentoring or joint problem-solving sessions (episode of reviewing the actions taken and the results achieved; episode of identifying problems; episode of seeking solutions, etc.), we analysed this dimension related to the overall organization of the sessions. We first identified the different episodes making up each session, followed by their sequence or time order during the meeting and, after these previous steps and comparing the 20 meetings under analysis, finally obtaining the different formats or types of sequences of episodes that were common to all of them. Finally, by interpreting these formats we extracted the different participation structures and implicit guidelines for action deriving from these sessions, i.e. the different reflection contexts that encompassed the different meetings as a whole.

2) To what extent and how did the mentor and student teacher discuss the practices and the limitations associated with joint goal-setting; in other words, the meta-cognitive dialogues with students about establishing goals? What evidence was shown in the meetings of content relating to joint goal-setting?

We were interested in recording and confirming that one of the subjects discussed by the mentor and student teacher was on joint goal-setting, and once we had corroborated this we examined the following: frequency (in which episodes it was discussed), the level of explicitness used (using the 'examples' indicator of the meta-cognitive dialogues on goals) and finally whether the difficulties that arose when the subject of the self-regulatory process was raised were discussed or not.

We based this analysis on the following questions:

1. In how many sessions was goal-setting discussed?

1.1. In how many sessions were goals discussed in the episode on reviewing the current situation?

1.2. In how many sessions were goals discussed in the episode on establishing future interventions?

2. In how many sessions were examples of formulating goals put forward?

2.1. In how many sessions were examples given in the episode on reviewing the current situation? How many per session? How many in total?

2.2. In how many sessions were examples given in the episode on establishing future interventions? How many per session? How many in total?

3. In how many sessions were the problems associated with goal-setting identified?

3) What was the level of participation of the ST in these meetings when it came to considering their practices and limitations associated with joint goal-setting?

We based our analysis of this third dimension on the following five questions:

1. What was the average level of participation of the ST in the episodes on reviewing the current situation when it came to discussing joint goal-setting?

2. What was the average level of participation of the ST in the episodes on establishing future solutions and/or interventions when it came to discussing joint goal-setting?

3. What was the average level of participation of the ST when it came to providing examples (for setting goals) in the episodes on reviewing the current situation?

4. What was the average level of participation of the ST when it came to providing examples (for setting goals) in the episodes on establishing future solutions and/or interventions?

5. What was the average level of participation of the ST when it came to identifying the problems related to joint goal-setting (in the episodes on identifying problems)?

We used the five-level scale of the analysis system used (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte & Castellano, 2008), but adapting it to the interaction between student teacher and mentor:

0 = mentor

1 = MENTOR & student teacher

2 = mentor & student teacher

3 = STUDENT TEACHER & mentor

4 = student teacher

To assign values, as established in the manual of the system we used, we used as a basis the indicator of ‘assistance’ rendered during the interaction to explain the content. In this instance, the assistance offered by the mentor to the student teacher.

The criterion was: the more assistance offered to the student teacher, the less participation is assumed by the student teacher in drawing up the content; on the other hand, the less assistance provided by the mentor, the higher the participation of the student teacher. We also used the classification of assistance included in the system as a basis.

Results and conclusions:

1) Which participation guidelines and structures were used by the mentor and student teacher to reflect on practices and limitations?

As shown in Table 1:

In the previous study, most of the mentoring meetings (80%) featured a simple format for reflection. In other words, they only promoted the following two episodes: review of teaching practices (i.e. of the actions undertaken and the results achieved) and the establishment of future guidelines for action. This format could also have implied, on the one hand, traditional (and simplified) guidance for reflection based simply on confirmatory feedback from the mentor and the subsequent (and direct) establishment of future practices, and on the other, a directed (steering) participation structure commensurate with a ‘telling’ style of mentoring (Harrison, Lawson y Wortley, 2005).

In Study 1, however, most of the mentoring meetings (80%) featured a complex reflection format. In other words, in addition to these two episodes – reviewing and establishing practices – the sessions mainly featured an intermediate episode of jointly identifying problems. This meant that the implicit conception of and guide to reflection was different: it was no longer simply about (a) reviewing or relating what had been done, (b) receiving feedback (in most cases confirmatory) from the mentor, and (c) finally planning future interventions, but this particular reflection involved something extra. It entailed questioning the practice, subjecting it to a critical reflection to raise awareness of what they were doing and, most importantly, the difficulties that were cropping up, and finally, from this standpoint, moving on to establish future goals and guidelines for action.

The mentoring model proposed by Daloz (1986; in Harrison et al., 2005) is along these lines, in which two key ingredients to make the mentoring process effective stand out: “support” and “challenge”, (*“if a new teacher is to progress and develop fully, then high levels of both support and challenge need providing through the mentoring activities. Support without challenge may lead to confirmation of the new teacher’s competence, a replication of what already exists, but with little or no growth”*, p. 274).

On the other hand, in these Study 1 meetings with a complex format they also established different participation structures from those in the simple format of the previous study. Depending on how the identification or explanation of the problems was done (whether more or less ‘directed’ by the mentor, with or without the prior intra-subjective definition by the student teacher...), one or another participation structure arose. Although in all of them the mentor was still primarily responsible for the process (continuing to control the supervision), more joint mentoring styles were observed and a

more equitable division of roles and identities than in the meetings of the previous study. A particular example of this were the complex formats of B, C and D, in which the student teachers adopted a clearly active role and even, in some cases, using their prior intra-subjective definitions of the problems, were the ones who actually determined the direction of the session.

TYPE OF FORMAT	FORMAL STRUCTURE (EPISODES)	MEETINGS		
		Previous Study	Study 1	Total
Simple	-Episode reviewing (exploration) current situation -Episode establishing future solutions and/or interventions	8	2	10
Complex	Type A: -Episode reviewing (exploration) current situation -Episode identifying problem -Episode establishing future solutions and/or interventions -Episode summing up and/or final reflection	2	2	10
	Type B: -Episode reviewing (exploration) current situation -Episode analysing current situation (and comparing with ideal situation) -Episode identifying problem -Episode establishing future solutions and/or interventions -Episode summing up and/or final reflection	0	2	
	Type C: -Episode reviewing (exploration) current situation -Episode identifying problem (first inter-subjective definition) -Episode analysing current situation -(Episode identifying problem (final inter-subjective definition)) -Episode establishing future solutions and/or interventions -Episode summing up and/or final reflection	0	3	
	Type D: -Episode identifying problem -Episode reviewing and analysing current situation -Episode establishing future solutions and/or interventions -Episode summing up and/or final reflection	0	1	

Table 1: Types of sequences of episodes identified in the 20 meetings under analysis

2) To what extent and how did the mentor and student teacher discuss the practices and the limitations associated with joint goal-setting; in other words, the meta-cognitive dialogues with students about establishing goals? What evidence was shown in the meetings of content relating to joint goal-setting?

As we can see in Table 2, in the meetings of both studies there was evidence of the subject of goal-setting in the conversations between the mentor and the student teacher. In other words, in both groups of meetings they discussed goals, and furthermore in

both the previous study and in Study 1, the topic arose in 100% of the meetings (no meeting failed to mention this subject).

Nonetheless, there *were* some differences, as follows:

Firstly, the degree of explicitness used when discussing practices related to goal-setting, whether this referred to practices in past interventions or those proposed for future interventions, specifically, when it came to exemplifying the meta-cognitive dialogues on the subject of goals (both those already held with students and those suggested for future sessions). In this respect, the meetings of Study 1 recorded double the examples given (in terms of both the review episodes and the establishment of new practices) than in the meetings in the previous study.

And secondly, when it came to explaining the problems associated with goal-setting. While problems relating to goals identified in the student teachers' practices in the preceding study were specifically identified in only two meetings, in Study 1 this occurred in 70% of the meetings.

	Previous study		Study 1	
	Frequency	Proportion	Frequency	Proportion
1. In how many sessions was goal-setting discussed?	10	100%	10	100%
1.1. In how many sessions were goals discussed in the episode on reviewing the current situation?	8	80%	9	90%
1.2. In how many sessions were goals discussed in the episode on establishing future interventions?	10	100%	10	100%
2. In how many sessions were examples of formulating goals put forward?	7	70%	10	100%
2.1. In how many sessions were examples given in the episode on reviewing the current situation? How many per session? How many in total?	6 1 6	60%	9 1'8 16	90%
2.2. In how many sessions were examples given in the episode on establishing future interventions? How many per session? How many in total?	4 1'5 6	40%	8 1'6 13	80%
3. In how many sessions were the problems associated with goal-setting identified?	2	20%	7	70%

Table 2: Evidence of content relating to joint goal-setting in the meetings of both studies

3) What was the level of participation of the ST in these meetings when it came to considering their practices and limitations associated with joint goal-setting?

As shown in Table 3:

The ST in Study 1 participated more in the meetings than those in the previous study. This increase in participation was most noticeable in the episodes on establishing future solutions and interventions (at the time of putting together new practices), and in the episodes on identifying problems. While in the previous study the ST had barely

participated (actively) in the processes of identifying problems and building new goal-related practices, and were very dependent on the explanations and proposals of the mentors, in Study 1 the participation of the ST in these processes was much greater. While it is true that the mentors continued to play a predominant role (which is quite common in these episodes, in which the mentor tends to take greater control and responsibility over the process than in other episodes such as reviewing the current situation), there was also clearly more participation and independence observed among the ST.

Quite probably this greater participation is related to the change in the participation structure recorded: from a more ‘steering’ structure typical of a ‘telling’ style of mentoring (those invited by the simple reflection format) to other more equally distributed characteristics of a more joint style of mentoring (those encouraged by complex reflection formats).

	Previous study	Study 1
1. What was the average level of participation of the ST in the episodes on reviewing the current situation when it came to discussing joint goal-setting?	$\bar{X} = 2.2$	$\bar{X} = 2.5$
2. What was the average level of participation of the ST in the episodes on establishing future solutions and/or interventions when it came to discussing joint goal-setting?	$\bar{X} = 0.5$	$\bar{X} = 1.4$
3. What was the average level of participation of the ST when it came to providing examples (for setting goals) in the episodes on reviewing the current situation?	$\bar{X} = 2.3$	$\bar{X} = 3.3$
4. What was the average level of participation of the ST when it came to providing examples (for setting goals) in the episodes on establishing future solutions and/or interventions?	$\bar{X} = 0$	$\bar{X} = 1.8$
5. What was the average level of participation of the ST when it came to identifying the problems related to joint goal-setting (in the episodes on identifying problems)?	$\bar{X} = 0.5$	$\bar{X} = 1.3$

Table 3: Average level of participation of the ST in the meetings of both studies

Final conclusion:

Although we do not have conclusive data (and in this respect we should be prudent with our interpretations), we *can* establish a link between this empirical evidence from the mentoring meetings and the empirical evidence of the practices observed of the ST (from the previous study and from Study 1) and hence talk of a possible relationship:

The ST who received the type of mentoring predominant in Study 1 (i.e., who were immersed in: a) complex reflection contexts (contexts of *critical* reflection on practices), b) more explicit discussions of the meta-cognitive dialogues with students based on goals and the problems associated with them, and c) interactions with higher levels of participation) also evinced a learning trajectory that was more satisfactory than

the ST who were immersed in: a) simple reflection contexts, b) less explicit discussions of the meta-cognitive dialogues and the difficulties that arise from them, and c) interactions with little participation, which are the three characteristics shown in most of the meetings of the previous study (i.e., with the mentors who were not aware of the difficulties experienced by the ST).

Study 3: Level of sustainability and transfer one year later

Introduction and objectives:

Being aware of the limited scope of the results obtained in Study 1 (results related exclusively to the five months of the intervention period, in addition to which the ST were subject to the intensive mentoring conditions that we have just seen), we decided to take the process one step further. As Perry et al. (2007) point out: “*follow up research is needed to determine whether graduates of SRL Cohorts go on to design tasks and interact with students in ways that support SRL in their first years of teaching*” (p. 48).

We therefore decided to study the level of sustainability and transfer by the ST (on Study 1) exactly one year after completing the training process. We were interested in examining whether (and to what extent) the ST were still implementing the practices they had learnt on joint goal-setting one year later, without any support, in different intervention contexts and with different students.

Thus bearing in mind the factor ‘meta-cognitive awareness of one’s own practices’ as a possible influential variable in the student teachers’ learning process, we were also interested in recording the perceptions of the ST themselves about their practices one year later to corroborate how these perceptions matched their actions.

Method:

We were able to work with five of the thirteen ST from Study 1. On this occasion they were in their third and final year of the degree course and hence involved in the other course practicums, which were the intervention contexts in which we could observe them for this study (aphasia, deafness, cerebral paralysis, language delay and speech disorders).

Even though they were fewer than half of the original ST who participated in Study 1, these five ST were among those with the best learning trajectories at that time: four of the ST had a trajectory that remained at the ideal pattern during the whole intervention period and the fifth student teacher’s trajectory ascended halfway through the intervention and then remained at the ideal level. This was, therefore, a small yet significant sample.

Data collection and analysis procedures:

Observational methodology:

Exactly one year after completing the training course, the five ST were recorded (by audio or video) in their new intervention contexts, between one and three times each.

The teaching sessions recorded (especially their planning episodes) were then analysed to check the level of sustainability and transfer by the ST of the practices they had learnt the previous year. In other words, to see whether (and to what extent) the ST were still implementing meta-cognitive dialogues in their interventions with their new students, associated with the self-regulatory phase of planning and, above all, the goal-setting process. To do so, we used the same categories as the previous studies (*current state*

scanning, comparison to standards, and task goal setting) with their respective associated teaching resources.

It is worth noting that although the ST worked in different intervention contexts from those of the training course, given that the challenges (and in some cases the ages) of the students were different, in these new contexts the teaching approach of self-regulated goals was just as relevant. The skills that, in all cases, the ST needed to stimulate their new students required a process of cumulative learning which, in turn, demanded a large amount of routine practices. This provided the ideal situation for an intervention based on the constant setting of working goals and sub-goals.

Interview methodology:

On the day/s following the audio recording of the interventions, semi-structured individual meetings were held with each ST.

The first six questions in the interview were aimed at measuring the self-perception of the ST with regard to factors that influence the generalization of the self-regulatory skills learnt (knowledge, value, capacity to adapt and opportunity for action; Pressley et al., 1990), and the other questions were aimed at measuring their self-perception of the level of transfer per se (yes/no, in which areas of their teaching, etc.). These factors guided the subsequent analyses of the interviews.

Results and conclusions:

There was barely any evidence of the transfer and maintenance of the teaching practices (meta-cognitive dialogues) associated with joint goal-setting. Only two ST demonstrated a certain level of sustainability and transfer of the model they had learnt and, moreover, a very low level: only in one of the three sessions observed were they seen to intervene with just one of the two students, and (as we can see in table 4) they simply used part of the model (the ‘activity reminder’ and ‘achievement reminder’ resources). These facts did not match the self-perception (more optimistic) of the student teachers themselves. The ST claimed that they were using practically all the elements of the model and, furthermore, with the two students with whom we observed their intervention (see table 5).

GOAL SETTING			
	CURRENT STATE SCANNING <i>(activity and achievement reminder)</i>	COMPARISON TO STANDARDS <i>(problem definition, distal goal setting, specific goal)</i>	TASK GOAL SETTING <i>(task goal setting)</i>
ST1	-	-	-
ST2	-	-	-
ST3	x	-	-
ST4	x	-	-
ST5	-	-	-

Table 4: Level of sustainability and transfer by the ST of the teaching resources associated with joint goal-setting process

	SELF-PERCEPTION TRANSFER			SELF-PERCEPTION INFLUENTIAL FACTORS			
	YES/NO	WHERE (teaching areas)	HOW MUCH (model parts)	KNOWLEDGE	VALUE	CAPACITY ADAPT	OPPORTUNITY ACTION
ST1	no	-	-	low	low	high	high
ST2	yes	2 of 3	current	high	high	medium	high
ST3	yes	2 of 3	all	high	high	high	high
ST4	yes	2 of 3	all	high	high	high	high
ST5	no	-	-	high	high	medium	high

Table 5: Self-perception of the ST with regard the level of transfer and of the influential factors

With regard to the other three ST, two of them (ST1 and ST5) did not use anything from the model in their interventions and, in fact, confirmed this themselves in the interviews, admitting that they had not used them. One of them argued that this was because he could not remember it (and yet he had clearly stated his great interest and recollection of it, and had a good perception of his capacity to adapt it to other contexts), and the other said he was leaning more towards the types of intervention they were learning about that year, which seemed easier and he felt more comfortable with them.

ST2 did not show any signs of transference in his sessions either, but in contrast to ST1 and ST5 he did claim to have used part of the model (especially the part relating to the review of the current situation).

All in all, very poor transference was identified and furthermore, in the cases where some transference was noted (ST3 and ST4), their self-perception of this was higher than what they actually demonstrated.

Final conclusion:

The data presented here would seem to show that, as maintained by other researchers, the teaching of self-regulated learning (in our case, teaching based on joint goal-setting) is extremely complex and difficult for ST to implement. Even when the ST have undergone intensive training and mentoring, and having so successfully demonstrated and maintained them in the practices recorded (Study 1), one year later, once the support was no longer there and they were given freedom of action, the outcome was that only two of the five ST were still using a small part of the model they had learnt. Furthermore, this is despite the very positive rating that all the ST (except one) gave to the model, their high level of recollection of it and even despite their good perception of their capacity to adapt it to new contexts. With regard to this last fact, it is also true that this does not seem to be a very reliable indicator. As we have seen (and as in the previous study), the data on meta-cognitive awareness once again indicate little precision from the ST when it came to evaluating their practices. This leads us to wonder once again about the possible interference of this level of precision in self-perception on the development shown by student teachers.

This greater awareness that we found of the challenge facing ST in implementing a teaching approach based on shared goals with students allows us to see more clearly that: on the one hand, this method of learning is neither natural nor intuitive (which is why it is so difficult to acquire and maintain) and, on the other, we have to believe that if the transference did not take place, perhaps it was because the ST (despite having

taken part in such an intensive training course) had still not acquired the deep understanding of the model to be able to take on board its essence and consequently transfer it to any intervention context. And/or (in relation to our comments in the previous paragraph) that they do not yet possess sufficient meta-cognitive skills to make a critical self-assessment of their own practices and, therefore, instil (and instil in their students) the successive goals and appropriate guidelines for action and act in accordance with them. In other words, to enter into the adaptive self-regulatory cycles which lead to optimal, continuous, autonomous learning.

However, we continue our conclusion that the ST in Study 1 were immersed in profound contexts of critical reflection about their practices (whereby the mentors fostered a though process characteristic of phase 3 of Fuller and Bown (1975; in Perry et al., 2007), i.e. focusing on the students' needs, assessing whether the goals were achievable, and adapting the teaching to their needs) and this is what could help them to develop (and maintain throughout the programme) the ideal practices for joint goal-setting. Another factor is that this mentoring, despite its characteristics and the benefits it might have provided at that time, was not enough and that once this support was removed the ST were unable to implement these practices on their own.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*, 533-548.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-457.
- Bolhuis, S. & Voeten, M.J.M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do?. *Teaching and Teacher Education, 17*, 837-855.
- Butler, D. (1998). A strategic content learning approach to promoting Self-Regulated Learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 160-172). New York: Guilford Press.
- Butler, D.L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 20*, 435-455.
- Delfino, M., Dettori, G. & Persico, D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema, 22* (2), 299-305.
- Duchnowski, A., Kutash, K., Sheffield, S. & Vaughn, B. (2006). Increasing the use of evidence-based strategies by special education teachers: A collaborative approach. *Teaching and Teacher Education, 22*, 838-847.
- Fishman, B.J., Marx, R.W., Best, S. & Tal, R.T (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education, 19*, 643-658.
- García, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Harris, K.R. & Troia, G.A. (1998). Writing and Self-Regulation: cases from the Self-Regulated strategy development model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 20-41). New York: Guilford Press.

- Harrison, J., Lawson T. & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 267-292.
- Kramarski, B. (2008). Promoting teachers' algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance. *Metacognition and Learning*, 3 (2), 83-99.
- Kramarski, B. & Michalsky, T. (2009). Investigating Preservice Teachers' Professional Growth in Self-Regulated Learning Environments. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 161-175.
- Kramarski, B. & Revach, T. (2009). The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' professional training. *Educ Stud Math*, 72, 379-399.
- Kutash, K., Duchnowski, A.J. & Lynn N. (2009). The use of evidence-based instructional strategies in special education settings in secondary schools: Development, implementation and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 25, 917-923.
- Niemi, H. (2002). Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Perels, F., Merget-Kullmann M., Wende M., Schmitz B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327.
- Perry, N.E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 27-50.
- Perry, N.E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.
- Perry, N.E., Phillips, L. & Dowler, J. (2004). Examining Features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106 (9), 1854-1878.
- Perry, N.E., Phillips, L. & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 237-254.
- Postholm, M.B. (2010). Self-regulated pupils in teaching: teachers' experiences. *Teachers and Teaching*, 16 (4), 491-505.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martín, V., Wood, E., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2, 1-58.

- Randi, J. (2004). Teachers as Self-Regulated Learners. *Teachers College Record*, 106 (9), 1825-1853.
- Randi, J. & Corno, L. (1997). Teachers as innovators. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1163-1221). New York: Kluwer.
- Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In P. Pintrich, M. Boekaerts & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 651-685). San Diego, CA: Academic Press.
- Roehrig, A.D., Bohn, C.M., Turner, J.E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Sánchez, E., Ciga, E., Mena, J. J., Rueda, M., García, E., García, J. R., et al. (2009). *The challenge to teach Self Regulated Learning: Difficulties teachers encounter in teaching dyslexic students*. Paper presented at the 13th Biennial Conference. EARLI 2009.
- Sánchez, E., García, J.R., Castellano, N., De Sixte, R., Bustos, A. & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.
- Sánchez, E., García, J.R., Rosales, J., De Sixte, R. & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y unidades de análisis?. *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.
- Sánchez, E., García, J.R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Schunk, D.H. (1998). Teaching elementary students to Self-Regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 137-159). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Tal, T., Krajcik, J.S. & Blumenfeld, P.C. (2006). Urban schools' teachers enacting project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (7), 722-745.

- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Tillema, H.H. (2004). Embedding and immersion as key strategies in learning to teach. In H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 141-155). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. . In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 1-17). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

ANEXOS
