

CÓMO AYUDAR A LOS “APRENDICES DE PROFESOR” A DESARROLLAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN DIFICULTADES DE LECTO-ESCRITURA DESDE UN ENFOQUE DE APRENDIZAJE AUTO-REGULADO

¹Universidad de Salamanca; ²Universidad Pontificia

Ciga, E.¹, Sánchez, E.¹, Rueda M.I., García, M.E.² (2012) Cómo ayudar a los “aprendices de profesor” a desarrollar un programa de intervención en dificultades de lecto-escritura desde un enfoque de aprendizaje auto-regulado. En *Learning disabilities: Present and Future*. Coord.: J.A. González-Pienda; C.Rodríguez; D.Álvarez; R.Cerezo; E. Fernández; M. Cueli; T. García, E. Tuero y N. Suárez. Ediciones U. Oviedo. ISBN: 978-84-8317-936-9

Resumen: *La intervención en dificultades de lecto-escritura desde un enfoque de aprendizaje auto-regulado exige una enseñanza sofisticada. No se puede olvidar, asimismo, que los que enseñan también requieren ser ayudados para que desarrollen apropiadamente esta intervención. Ahora bien, ¿cuánta y qué tipo de formación necesitan?*

Estudiamos dos experiencias de formación dirigidas a instruir a un grupo de “Aprendices de Profesor” (AP) en el modelo de intervención en dificultades de lecto-escritura. Ambas experiencias duraron 6 meses y se caracterizaron por las condiciones de: instrucción (seminario de 20 horas), intervención real con alumnos (durante un periodo de 5 meses), y reflexión sobre la práctica (sesiones de “mentoring” a lo largo de la intervención).

Los resultados del primer estudio, en el cual analizamos las prácticas instruccionales de 10 “AP” de la primera experiencia, principalmente indicaron que las estrategias del modelo de intervención resultan ser difíciles de promover. Solo 2 “AP” consiguieron llevar a cabo el patrón instruccional “modelo” durante toda la intervención. Sin embargo, los propios “AP” creyeron estar implementando las estrategias mejor de lo que realmente lo hicieron.

En la segunda experiencia (2º estudio) se proporcionó una formación con unas condiciones similares a las anteriores solo que esta vez, gracias al conocimiento de las trayectorias y dificultades de aprendizaje de los “AP” de la primera, los formadores (en las sesiones de “mentoring”) se preocuparon especialmente por suscitar en los “AP” la toma de conciencia de sus dificultades. Esta vez 9 de los 13 participantes se situaron en un patrón consistente con el modelo.

Registrada esta mejoría, en un tercer estudio analizamos las sesiones de “mentoring” de ambas experiencias (10 de cada una) para estudiar y comparar el tipo de andamiaje desplegado. Los resultados revelaron que las sesiones de la primera experiencia fueron más simples (se centraron en revisar las prácticas y concretar las acciones futuras), mientras que las de la segunda fueron más complejas (aparte de revisar las prácticas realizadas y concretar las nuevas, se reflexionó críticamente sobre las prácticas y dificultades). Además, las prácticas y dificultades asociadas con el modelo fueron más discutidas en las sesiones de la segunda experiencia, y en éstas también los “AP” participaron más.

En esta comunicación únicamente vamos a presentar los datos del primer estudio, en donde se destaca que las prácticas instruccionales del modelo de intervención estudiado son difíciles de implementar.

¹ Correspondencia: Elena Ciga Tellechea. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Avda. de la Merced, 109-131, 37005; e-mail: elecit@usal.es

1. Introducción

El modelo de intervención en dificultades de lecto-escritura que defendemos y que hemos utilizado en nuestros estudios se plantea desde el enfoque del Aprendizaje Auto-regulado (Self-Regulated Learning: SRL). En el caso de los alumnos con dificultades lecto-escritoras la incidencia en los procesos auto-regulatorios queda doblemente justificada: no solo porque, según los estudios, este tipo de alumnado presenta especiales necesidades en estos procesos, ya que son pocos eficaces en el procesamiento estratégico de las tareas (planificación, auto-control, reflexión; Torgesen, 1977, citado en Butler, 1998), sino también porque se ha comprobado que los programas de intervención resultan ser más eficaces en la mejora del comportamiento lecto-escritor cuando se trabaja desde un enfoque meta-cognitivo contextualizado en las propias tareas académicas (Harris, 1986, citado en Defior, 1996). Entre otros aspectos esto queda explicado porque las habilidades que los alumnos con dificultades lecto-escritoras tienen que ejercitar y automatizar requieren un proceso de aprendizaje progresivo-acumulativo y prolongado en el tiempo (que exige grandes dosis de práctica rutinaria y repetida; Berends y Reitsma, 2006; Mathes et al., 2005), y para ello el planteamiento instruccional basado en la promoción de la auto-regulación del aprendizaje resulta especialmente eficaz (Torrance, Fidalgo y García, 2007; Winne, 2005). Concretamente el establecimiento de metas y sub-metas específicas de aprendizaje a lo largo del proceso conduce a la consecución progresiva de los logros y a unos niveles óptimos y constantes de motivación. De esta manera, se generan unas condiciones adaptativas para el aprendizaje a la vez que se promueve la auto-regulación del alumno (Zimmerman, 1998, 2000; Schunk y Ertmer, 2000; Schunk, 2003).

Al respecto, en el campo de la investigación y la intervención educativa en dificultades lecto-escritoras, existe un amplio conocimiento sobre 1) las necesidades de los alumnos en relación a su auto-regulación (procesamiento estratégico de las tareas) y 2) los procedimientos de intervención para atenderlas (a la vez que se incide en sus dificultades específicas de lectura y escritura), pero (y aquí la problemática principal que nos ha conducido a este estudio) de lo que hoy día no se tiene tanto conocimiento es sobre: 1) las necesidades que presentan los profesores a la hora de llevar a cabo estos procedimientos instruccionales (insistimos, promotores de la auto-regulación al mismo tiempo que proporcionan la dieta instruccional para las habilidades específicas de lectura y escritura), así como 2) los modos a través de los cuales los formadores y asesores pueden ayudarles a aprenderlos y desarrollarlos apropiadamente.

En este sentido, dentro de la literatura sobre formación del profesorado escasea la investigación empírica sobre las experiencias de desarrollo profesional para instruir a los profesores en los programas de intervención asociados a SRL. Como ejemplo significativo cabe señalar que en la revisión bibliográfica realizada para este trabajo solo encontramos nueve estudios centrados en experiencias de formación relacionadas con la enseñanza de SRL y en estudiar los efectos de las mismas en el aprendizaje manifestado por los profesores (Perry, Phillips y Dowler, 2004; Perry, Phillips y Hutchinson, 2006; Perry, Hutchinson y Thauberger, 2007, 2008; Badia y Monereo, 2004; Kramarski y Revach, 2009; Butler, Novak, Jarvis y Beckingham, 2004;

Tillema, 2000, 2004; Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz y Buchbinder, 2009; Postholm, 2010; Bakkenes, Vermunt y Wubbels, 2010; Delfino, Dettori y Persico, 2010). Además, dentro de estos nueve estudios no observamos consenso entre ellos sobre: a) qué característica o variable del aprendizaje del profesor evaluar para medir los efectos de la experiencia (ya que algunos se detienen en registrar las prácticas instruccionales de los profesores y otros, sus aspectos cognitivos: conocimiento, creencias, intenciones...), y b) tampoco sobre la metodología a utilizar. Algunos emplean la metodología de encuesta (cuestionarios, auto-informes o entrevistas), otros la observacional, e incluso dentro de ésta última, también identificamos diferencias en cuanto a la sistematicidad-rigurosidad desplegada y la duración del periodo de observación. De este modo, también identificamos disparidad entre los resultados encontrados en relación al aprendizaje manifestado por los profesores tras la formación. Mientras la mayoría de los estudios que exploran los aspectos cognitivos de los profesores (u otras características distintas a sus prácticas instruccionales) y utilizan la metodología de encuestas, registran unos resultados exitosos, aquellos que estudian las prácticas a través de una observación sistemática y durante un periodo prolongado de tiempo, obtienen unos resultados más modestos.

Así, dentro de este marco justificatorio, es decir, con esta escasa y dispar base de conocimientos empíricos sobre los programas de formación, y con la necesidad de ampliarla para poder ayudar (eficazmente) a los profesores en el aprendizaje de los procedimientos instruccionales favorables para la auto-regulación y el rendimiento académico de los alumnos, llevamos a cabo el estudio que presentamos a continuación.

2. Desarrollo de la ponencia

Objetivo:

El estudio se llevó a cabo con el siguiente objetivo: estudiar y documentar con rigor científico una experiencia de formación poniendo el foco en el aprendizaje manifestado por los "Aprendices de Profesor" (AP) a lo largo de la misma. La temática de la experiencia fue la intervención en dificultades de lecto-escritura desde el enfoque de SRL, y donde se prestó especial atención fue en el proceso auto-regulatorio de establecimiento de metas. En otras palabras, este estudio se realizó con el fin exploratorio de conocer el proceso y las dificultades de aprendizaje que manifiestan los AP a la hora de aprender a plantear metas regulatorias con sus alumnos durante la intervención en las tareas lecto-escritoras.

Al respecto cabe señalar que el planteamiento general defendido para esta investigación es el siguiente: para ayudar a los AP a aprender nuevas prácticas instruccionales (en este estudio, las prácticas asociadas con SRL), los formadores y/o mentores no solo necesitan saber sobre la innovación concreta y las prácticas ideales-prescritas derivadas de la misma, sino también sobre las trayectorias y dificultades de aprendizaje que manifiestan los propios AP a la hora de adquirir estas nuevas prácticas, es decir, sobre sus necesidades de aprendizaje. Conociendo estas necesidades se les puede ofrecer una ayuda ajustada a las mismas y, por tanto, más acertada y efectiva. Es decir, un planteamiento que no es otro que el mismo que se sigue a la hora de intervenir con los alumnos.

Método:

Fueron 10 AP los que participaron y la experiencia, de una duración de seis meses, contó con las siguientes partes:

Instrucción: Inicialmente los AP asistieron a un seminario formativo de 20 horas aproximadamente e impartido por dos miembros del equipo de investigación. En este seminario principalmente se trató y trabajó con los AP el modelo de intervención que posteriormente utilizarían en el periodo de intervención con los alumnos. Se trataba de un modelo bidimensional ya que iba enfocado al tratamiento específico de las dificultades de lecto-escritura pero desde el planteamiento de SRL.

Respecto a la metodología seguida en este seminario, como el objetivo fue promover en los AP 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 AP con su mentor asignado) de la primera sesión de intervención.

Intervención + reflexión sobre la práctica: Tras el seminario los AP tuvieron un periodo de intervención (prácticas) de cinco meses. A cada AP 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.

Además, a lo largo de este periodo y de manera intercalada (cada dos semanas más o menos), los AP tuvieron sesiones individuales de “mentoring” con su mentor asignado. 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 AP a: 1º) tomar conciencia de las acciones llevadas a cabo y de sus dificultades encontradas y así, sobre esta conciencia, 2º) concretar las siguientes pautas de actuación.

En cuanto a los procedimientos de recolección y análisis de datos, señalar que se utilizó una metodología observacional ya que se grabaron en audio todas las sesiones de intervención (AP-alumno) y las sesiones de “mentoring” (AP-mentor). Y para el análisis de las mismas (para este estudio únicamente las sesiones de intervención AP-alumno), a los meses de terminar la experiencia se transcribió una muestra (entre cuatro y nueve sesiones de cada AP, y de diferentes momentos de la intervención: inicio, mitad y final), y se utilizó el sistema de análisis de la práctica educativa diseñado por el propio equipo de investigación (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano, 2008). Cabe aclarar que, aunque las sesiones transcritas fueron leídas con detenimiento desde el principio hasta el final, solo los episodios de planificación fueron analizados en profundidad para estudiar lo que específicamente interesaba para este estudio: en qué medida los AP promovieron en sus alumnos el proceso auto-regulatorio de establecimientos de metas.

La promoción de este proceso se analizó tomando como referencia el modelo teórico-ideal del proceso de establecimiento de metas (extraído de la teoría revisada sobre auto-regulación: Zimmerman, 1998, 2000; Schunk y Ertmer, 2000; Schunk, 2003; ver Figura 1), y a través del sistema de categorías elaborado a partir del mismo modelo y de investigaciones previas (ver Tabla 1).

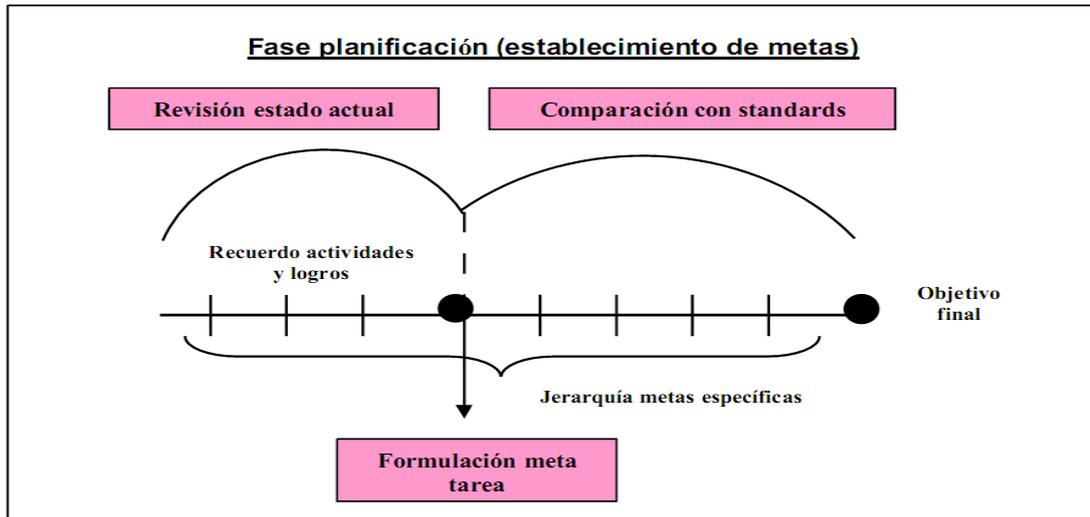


Figura 1. Esquema representativo del proceso de establecimiento de metas “ideal”

COMPONENTES	RECURSOS INSTRUCCIONALES
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	<p>-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.</p> <p>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".</p>
<p>Tarea:</p> <p>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...)</p>	

Tabla 1. Sistema de categorías para el análisis de las sesiones de intervención AP-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>AP: A ver, vamos a recordar dónde lo dejamos, que hace mucho que no nos vemos</p> <p>Alumno: 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>AP: 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>Alumno: Para no seguir repitiendo las palabras</p> <p>AP: Para no repetir ¿no?</p>	Meta específica	Comparación con los standards
<p>Y por ahora lo vamos consiguiendo ¿Si o no?</p> <p>Alumno: Si</p> <p>AP: Si ¿no?</p>	Recuerdo logros	Revisión del estado actual del alumno
<p>Y dijimos que íbamos a pasar a...</p> <p>Alumno: Tres líneas</p> <p>AP: A tres líneas, porque ya las de dos las leíamos bien</p> <p>Alumno: Si</p> <p>AP: 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>Alumno: (asiente)</p> <p>AP: siempre hemos cometido algún fallo ¿no?</p> <p>Alumno: Sí</p> <p>AP: 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>	Recuerdo logros (otra vez)	Revisión del estado actual del alumno

<p>Alumno: Sí AP: <i>Este (se lo señala).</i></p>		
<p><i>Entonces hoy vamos a empezar con las de tres, pero vamos a leerlas bien todas</i> Alumno: Vale AP: <i>O por lo menos lo vamos a intentar ¿vale?</i></p>	<p>Meta tarea (otra vez)</p>	<p>Formulación de la meta de la tarea</p>

Tabla 2. Ejemplificación del procedimiento de análisis

Resultados:

1) Uno de los datos más relevantes de este estudio reveló que más de la mitad de los AP, en algún momento de la intervención, mostró un comportamiento adecuado de acuerdo al modelo perseguido de establecimiento conjunto de las metas. Especialmente, pero no únicamente, esto se registró en la primera sesión que fue co-diseñada con el mentor y, consecuentemente en ella, en la mayoría de los casos, se desplegaron los tres componentes del modelo (véase Figura 2). Los problemas aparecieron en ocho de los AP a la hora de mantener este comportamiento ideal a lo largo de todas las sesiones.

2) Los AP adoptaron diferentes patrones a lo largo del proceso: La Figura 2 muestra cinco patrones y tres tipos de evolución: La línea verde refleja que dos AP llevaron a cabo los tres componentes del modelo (1- revisar el estado actual, 2- contrastarlo con estándares específicos y 3- generar una meta para la tarea a desarrollar) en varias sesiones y en el resto, solo les faltó el último elemento. La trayectoria oscilante (línea azul) refleja la evolución de altibajos de cuatro AP, y la línea roja un proceso de decaimiento que fue perceptible en otros cuatro AP, que acabaron por realizar una mera revisión del estado en el que se encontraba el alumno antes de plantear la tarea, o incluso ni eso.

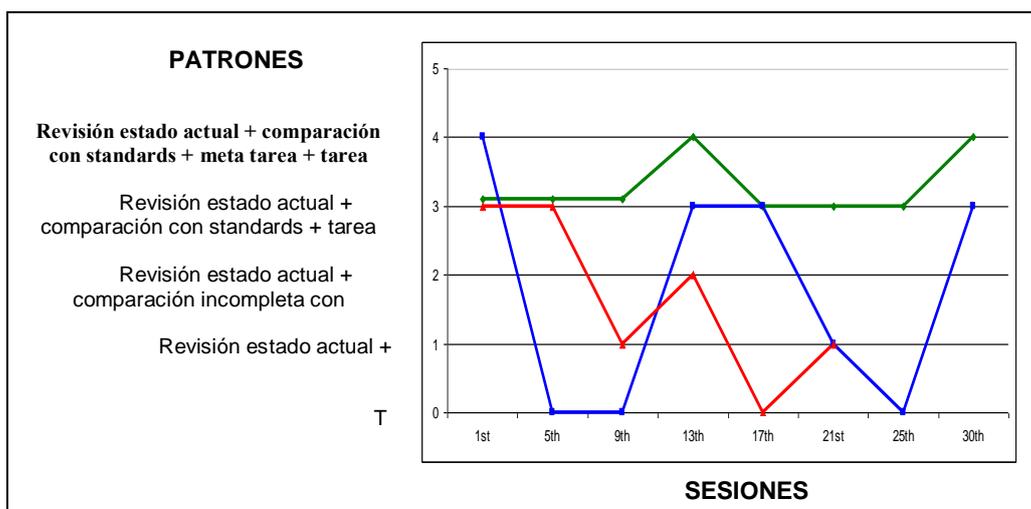


Figura 2. Tipos de trayectorias de aprendizaje que manifestaron los AP: a) Dos de ellos presentaron un comportamiento adecuado mantenido en el tiempo (línea verde), b) Cuatro mostraron un comportamiento con oscilaciones

(línea azul), y c) los otros cuatro manifestaron un comportamiento que fue decayendo a lo largo de la intervención (línea roja).

3) Un análisis detallado de los patrones de los 10 AP nos permitió identificar algunas simplificaciones manifestadas por éstos:

- Los AP parecieron encontrar más fácil el uso del recurso “recuerdo de actividades llevadas a cabo” que el de “recuerdo de logros obtenidos”. Como se puede apreciar en la Tabla 3, este último recurso lo utilizaron en menor medida (30%) y, por consecuencia, en muchas ocasiones la promoción que los AP 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 los AP no entraron en profundizar cómo las hicieron y, sobre todo, qué logros concretos los alumnos obtuvieron con ellas.

- Otro recurso que no resultó ser muy accesible para los AP 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 AP no consiguieron concretar el objetivo general y final de la intervención en una meta más específica y accesible. De este modo, en algunas intervenciones el objetivo que se explicitó con el alumno fue únicamente el general y distante de la intervención y en otras, directamente, no se explicitó ninguna meta u objetivo y se pasó 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), también presentó dificultades para los AP.

- Otra dificultad muy visible fue la relacionada con la formulación de la meta inmediata para la tarea diaria. Tal y como aparece en la Tabla 3, 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 AP 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 AP, o no establecieron esta sub-meta diaria con los alumnos o, si lo hicieron, lo que plantearon fue 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 AP.

COMPONENTES	RECURSOS	"APRENDICES DE PROFESOR"										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 3. Frecuencia de recursos por AP (totales y porcentajes)

Una última dificultad o limitación detectada en los AP 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 AP hicieron de sus prácticas en las sesiones de "mentoring". Los investigadores del estudio (al escuchar algunas de las grabaciones de las sesiones de tutoría que mantuvieron los AP con sus mentores) se dieron cuenta que los AP, 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 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, Bohn, Turner y Pressley, 2008).

3. Conclusiones

El modelo de intervención en dificultades de lecto-escritura planteado desde el enfoque de SRL, más concretamente, las prácticas instruccionales asociadas con la promoción de las metas regulatorias (para las tareas de lectura y escritura) resultaron ser difíciles de promover y, sobre todo, de mantener a lo largo de todo el periodo de intervención. 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.

Por su parte, y al igual que en otros estudios (Wilson, 1990, en Randi y Corno, 1997; Roehrig et al., 2008), los AP creyeron estar implementando el modelo apropiadamente o mejor de lo que realmente lo hicieron. Sin embargo, en la mayoría

de los casos los AP simplificaron las prácticas prescritas y parecieron no apropiarse del espíritu del modelo (como en Perry et al., 2004). Consecuentemente, muchos de los AP acabaron convirtiendo los episodios de planificación de las sesiones en una mera rutina diaria carente de funcionalidad, ya que no supieron promover la actualización constante y efectiva de las metas.

A la vista de estos datos, surgió la siguiente pregunta: ¿como aún ofreciendo a los AP unas condiciones, por una parte, de instrucción explícita y, por otra, de intervención real con reflexión sobre la práctica durante seis meses, se obtuvieron estos resultados tan poco satisfactorios?

Las posibles explicaciones que encontramos fueron:

“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, pág. 685). Y aquí nos remitimos al planteamiento defendido para esta investigación: para ayudar a los AP a aprender (exitosamente) nuevas prácticas instruccionales, los formadores y/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 AP a la hora de adquirir esas nuevas prácticas, es decir, sobre sus necesidades de aprendizaje.

Clarke y Riecken así lo expresan: *“working with student 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...”* (2000, pág. 347; en Perry et al., 2006).

Por otra parte, al igual que lo plantean Roehrig y otros, nosotros también pensamos que la conciencia meta-cognitiva, poco precisa, de los AP pudo influir en su aprendizaje. Además, los mentores (como a lo largo de la experiencia no observaron las prácticas de los AP) no tuvieron acceso a las verdaderas acciones sino a las creencias optimistas sobre éstas de los AP y, por tanto, la reflexión sobre la práctica que suscitaron en las sesiones de “mentoring” pudo ser superficial y no fructífera.

REFERENCIAS

- Badia, A. & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35 (1), 47-70.
- 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.
- Berends, I.E. & Reitsma, P. (2006). Remediation of fluency: Word specific or generalised training effects? *Reading and writing*, 19, 221-234.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- 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.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Delfino, M., Dettori, G. & Persico, D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema, 22* (2), 299-305.
- Kramarski, B. & Revach, T. (2009). The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' professional training. *Educ Stud Math, 72*, 379-399.
- Mathes, P.G., Denton, C.A., Fletcher, J.M., Anthony, J.L., Francis, D.J. & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly, 40* (2), 148-182.
- 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.
- 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.
- 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., 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.
- 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.

- 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.
- Torrance, R., Fidalgo & García, J. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285.
- Winne, P.H. (2005). A perspective on state of the art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565.
- 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.