

El cuaderno de reflexión. Valoración y propuestas de mejora.

Andrea Muelas Gutiérrez

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MASTER

*El cuaderno de reflexión. Valoración
y propuestas de mejora.*

*Reflection notebooks. Assessment and
improvement proposals.*

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autora: Andrea Muelas Gutiérrez

Curso académico de la defensa: 2019/2020

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

“El cuaderno de reflexión. Valoración y propuestas de mejora”.

Autora: Andrea Muelas Gutiérrez

Tutora: Elena Martín Ortega

Resumen

Durante el curso 2019-2020, los cuadernos de reflexión han sido incorporados como una innovación pedagógica por dos profesores del instituto Miguel Catalán. Con la meta de enseñar a los alumnos/as a reflexionar sobre sus experiencias académicas para facilitar aprendizajes más profundos, era necesario evaluar su impacto en el alumnado para afianzar y generalizar su uso en otros niveles educativos. La naturaleza reflexiva de la herramienta permite, a su vez, una mirada crítica sobre la misma desde la competencia para aprender a aprender. Para dicha competencia la reflexión y la autorregulación son necesarias a la hora de promover la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Desde este marco, el trabajo que se presenta en las siguientes páginas recoge el asesoramiento docente realizado a través de la valoración de la repercusión educativa del cuaderno de reflexión en sus clases. Partiendo de una mirada sistémica que incluye las voces del profesorado y del alumnado, se exponen algunas sugerencias de mejora. Finalmente, se ofrece un análisis acerca del proceso de asesoramiento planteado.

Palabras clave: cuadernos de reflexión, aprender a aprender, evaluar, impacto educativo, asesoramiento.

Abstract

During the school year 2019-2020, reflection notebooks have been incorporated as a pedagogic innovation by two teachers of the secondary school Miguel Catalán. With the objective of teaching pupils to reflect on their academic experience toward more deepened learning, assessing the educational impact on the students was essential to consolidate and generalize the use of the tool at other educational levels. Its reflective character also allows to a further analysis from the competence of learning to learn. For such competence, reflection and self-regulation are required to promote the capacity to continue learning throughout life. From this perspective, this paper presents a teacher counselling based on the evaluation of the reflection notebooks impact on their students. From a systemic view that include teachers and students perceptions, some improvement ideas are set out at the end. At last, it includes a few considerations about the counselling process executed.

Key words: reflection notebooks, learning to learn, assessing, educational impact, counselling.

“Se escribe,
Para aprender a escribir,
Para aprender a vivir,
Para aprender a aprender”
Jorge Reichmann

“Escribir el mismo significado de otra forma,
Abrirle la boca a las palabras,
Para poder leer la realidad”
Diego Ojeda

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico	1
2.1. ¿Qué es aprender a aprender?.....	1
2.1.1. La importancia educativa de aprender a aprender.	1
2.1.2. La competencia de aprender a aprender en el marco normativo.	2
2.1.3. La caracterización psicológica de aprender a aprender.	3
2.1.4. La enseñanza de aprender a aprender. Principios y herramientas.	4
2.2. Un modelo de asesoramiento en los centros educativos.	6
3. Contextualización	7
3.1. El centro educativo: el I.E.S. Miguel Catalán.	7
3.2. Situación inicial y negociación de la demanda.	8
3.2.1. Un primer acercamiento al cuaderno de reflexión y su vínculo con aprender a aprender...9	
4. Desarrollo de la intervención.....	10
4.1. Objetivos.	10
4.1.1. Objetivos vinculados al contenido del asesoramiento.	10
4.1.2. Objetivos personales con el proceso de asesoramiento.	11
4.2. Participantes.	11
4.2.1. Docentes.	11
4.2.2. Estudiantes.....	12
4.3. Metodología y calendario	13
4.3.1. Preparación de las entrevistas con los docentes.	14
4.3.2. Preparación de las entrevistas con los estudiantes.....	15
4.4. Resultados	17
4.4.1. Conclusiones de las entrevistas a los docentes.	17
4.4.2. Conclusiones de las entrevistas a los estudiantes.	19
4.5. Discusión y alternativas de mejora.....	24
4.5.1. Cumplimiento de los objetivos del cuaderno de reflexión.	24
4.5.2. Integración de la competencia de AaA en el uso del cuaderno de reflexión.	25
4.5.3. Aspectos organizativo-estructurales sobre el uso del cuaderno de reflexión.	27
4.6. Consideraciones sobre el proceso de asesoramiento.	30
4.6.1. Acciones para la institucionalización de la práctica.	31
5. Reflexión final	34
6. Referencias.....	34
7. Anexos	39

1. Introducción

Desde el Instituto de Educación Secundaria (en adelante, I.E.S.) Miguel Catalán reconocen que la autorización para impartir el Bachillerato Internacional (en adelante, B.I.) a partir del curso 2020-2021 supone un impulso para repensar los planteamientos pedagógicos de otros niveles educativos (Programación General Anual, en adelante PGA, 2019-2020). Es así como los cuadernos de reflexión se han hecho un hueco en las actualizaciones metodológicas de algunas asignaturas durante el curso 2019-2020. Diseñados como una herramienta que invita a la reflexión escrita sobre las experiencias de aprendizaje, su puesta en marcha este año era necesaria para evaluar su impacto en el alumnado y ajustar su funcionamiento posterior en esas materias y otros programas como el B.I. Asimismo, su naturaleza reflexiva instiga a un análisis más amplio de la herramienta desde el punto de vista del aprendizaje de aprender a aprender.

Esta situación supone el comienzo de la intervención recopilada en las siguientes páginas. De forma sintética, este trabajo presenta un proceso de asesoramiento colaborativo con dos profesores analizando el impacto educativo del cuaderno de reflexión en sus asignaturas. Para ello se ha tenido en cuenta tanto el criterio profesional docente como las impresiones del estudiantado a fin de obtener una visión sistémica de la situación. Tras el análisis de la información documentada se exponen algunas propuestas de mejora de la herramienta. Para terminar, se ofrece una reflexión sobre el alcance del proceso de asesoramiento seguida de algunas líneas de acción en favor de la institucionalización del instrumento en el centro.

2. Marco teórico

Los cuadernos de reflexión o diarios de aprendizaje, objeto principal de análisis de este trabajo, son una herramienta atractiva para la enseñanza de la competencia de aprender a aprender (en adelante, AaA). Es por ello que la fundamentación teórica que sigue a estas líneas realiza un recorrido por la relevancia de dicha competencia en la escuela de hoy, su tratamiento en la normativa vigente, los elementos psicológicos que la describen y algunas condiciones necesarias para su enseñanza. El objetivo es que el recorrido por estas secciones permita un acercamiento al nexo entre el instrumento del cuaderno de reflexión y AaA. Además, la intervención en relación a esta herramienta se ha planteado dentro de un proceso colaborativo de asesoramiento, enfoque ampliamente compartido en el máster. Por tanto, la introducción teórica culmina con algunas consideraciones respecto a este modelo de asesoramiento en los centros.

2.1. ¿Qué es aprender a aprender?

2.1.1. La importancia educativa de aprender a aprender.

Actualmente, pocos ciudadanos y expertos se atreverían a negar la existencia de una realidad compleja sometida a una constante metamorfosis y adaptación. Sin ir más lejos, la situación de emergencia sanitaria que vivimos desde hace unos meses es un buen ejemplo de ajuste al cambio. Esta nueva realidad no ha hecho sino afianzar algunos rasgos del mundo global y digitalizado en que ya vivíamos. En este marco cambiante, se ha venido reflexionando sobre la proyección de la educación hacia la realidad del presente y del futuro, ya que la escuela cumple la función social de integrar a los

nuevos miembros en la sociedad (Cuevas, 2006). Es en este debate donde la premisa de instruir en el aprendizaje personal para que los ciudadanos puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida con el fin de adaptarse a un mundo cambiante (Teare, Davies y Sandelands, 2002), ha cobrado fuerza. Con esta idea, empezó a acuciar entre la academia la necesidad de evolucionar de un modelo educativo basado en la acumulación de conocimiento hacia un nuevo paradigma apoyado en el desarrollo de habilidades. Ello supuso el nacimiento del concepto de competencia en el plano educativo.

En 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE), impulsó el proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) para delimitar las competencias clave necesarias en un mundo complejo (OCDE, 2003). En esa búsqueda, la OCDE identifica que la reflexión, como proceso mentalmente complejo que integra pensamiento y emoción, es una vía potente para comprender el mundo, actuar en él de forma crítica y adaptarse. Por tanto, sitúan a la reflexión como eje vertebrador de un aprendizaje competencial que conlleva la movilización de recursos de distinta naturaleza (cognitivos, creativos, motivacionales, actitudinales etc.).

En nuestro país, los documentos normativos se han hecho eco de esta responsabilidad de educar para un mundo moderno y complejo y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (en adelante, LOE) conllevó un impulso hacia la caracterización del currículo en términos competenciales para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. La LOE apuesta firmemente por desarrollar en los aprendices la capacidad de aprender por sí mismos en el continuo de los años. Esta postura y la concepción del aprendizaje como proceso sostenido en el tiempo, queda materializada en la competencia de AaA mantenida después en la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE).

Recuperando la reflexión como eje vertebrador de las competencias (OCDE, 2003), AaA se apoya en el desarrollo de la misma y la autorregulación para favorecer una gestión autónoma del aprendizaje (Moral, 2008; Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012). En favor de ello, Martín (2008) detecta en AaA la vía para dotar a los estudiantes de la capacidad de aplicar y construir conocimiento en una gran variedad de contextos y disciplinas. Debido a ello, Bolívar (2009) asevera que esta competencia ha de ser la base de todas las demás.

Es por ello que AaA se puede definir como una competencia basada en promover la mejora de la capacidad de seguir aprendiendo en múltiples situaciones a partir de la reflexión y la autorregulación (Del Mastro, 2000). Dada la relevancia de este planteamiento en virtud de los futuros aprendizajes resulta juicioso demandar un esfuerzo a los docentes para asegurar su integración en las materias curriculares.

Seguidamente se expone un análisis del marco normativo de esta competencia, el cual permite distinguir los procesos mencionados de reflexión y autorregulación.

2.1.2. La competencia de aprender a aprender en el marco normativo.

En España, la LOMCE (2013) no modifica lo estipulado por su antecesora, la LOE (2006), en cuanto a la composición del currículo y mantiene una disposición por competencias, preservada también en el Decreto 48/2015 de 14 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid. Entre ellas, como se ha adelantado, se encuentra AaA. La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero ofrece un marco

conceptual de la competencia que concierne a este trabajo, el cual se desarrolla en las siguientes líneas.

Desde la citada Orden se define AaA como la “habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje” (Orden *ECD/65/2015*, p. 6997), lo que demanda estudiantes activos y participes del proceso de aprender. El desarrollo de esta habilidad implica que los aprendices movilicen diferentes conocimientos; en primer lugar, el que tienen sobre sí mismos, sus intereses y limitaciones con respecto al aprendizaje, en segundo lugar, el conocimiento sobre la materia curricular y las características de la tarea a resolver y, finalmente, el conocimiento que disponen en cuanto a las estrategias para resolver la actividad. Para ello, según la disposición legal que se viene comentando, la reflexión y toma de conciencia del pensamiento son fundamentales. Sin embargo, poner en marcha estos mecanismos no es sencillo, por lo que se requiere de los procesos básicos de autorregulación del aprendizaje: la planificación, la supervisión y la evaluación. Para terminar, el marco legal hace énfasis en la importancia de algunas variables personales como la motivación, la confianza y la percepción de autoeficacia para AaA.

Por tanto, según este análisis, la competencia de AaA está integrada por elementos de diversa naturaleza. A continuación, se profundiza en mayor medida en la descripción de estos componentes desde una perspectiva psicológica.

2.1.3. La caracterización psicológica de aprender a aprender.

En general, existe un amplio consenso académico a la hora de identificar los elementos psicológicos que conforman la competencia de AaA, los cuales están en sintonía con la conceptualización examinada en el apartado anterior de la Orden *ECD/65/2015*, de 21 de enero.

De esta forma, se identifica claramente la existencia de dos dimensiones: conocimiento metacognitivo y control metacognitivo (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Flavell, 1987; Martín y Moreno, 2007; Osses y Jaramillo, 2008; Coll, Mauri y Rochera, 2012). Seguidamente se proporciona un análisis más pormenorizado de cada una de ellas siguiendo el criterio de estos y otros autores/as.

En cuanto a la primera, el conocimiento metacognitivo o metaconocimiento alude al conocimiento que las personas tienen sobre sus diversos tipos de conocimiento (Alonso-Tapia, s.f). Este, en relación a AaA, se asocia a tres tipos de saberes. Para empezar, existe acuerdo en destacar la importancia del conocimiento del aprendiz sobre el contenido disciplinar y la tarea que ha de resolver. Para ello es relevante el conocimiento de los objetivos y características de la actividad, su grado de dificultad, el tiempo que se dispone para resolverla y los materiales que se precisan. En segundo lugar, existe consenso en resaltar el conocimiento del/la aprendiz sobre los procedimientos para resolver la tarea. En este punto cobra importancia la capacidad de seleccionar la forma más adecuada para resolver la actividad. En definitiva, se trata de hacer un uso estratégico del conocimiento que se tiene para resolver una situación (Castelló, 2001). Finalmente, el tercer elemento que los expertos/as vinculan a esta dimensión es el conocimiento del/la aprendiz sobre sí mismo/a. Aquí entran en juego diferentes aspectos como la concepción de los/las estudiantes sobre qué es aprender, las posibilidades y dificultades personales para ello, qué se siente y piensa al aprender y la imagen de uno mismo/a como

aprendiz. En último término es imprescindible que el alumno/a se considere capaz, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje implican a las personas en su totalidad, incluyendo la dimensión emocional. La percepción de autoeficacia, definida por Bandura (1997) como la creencia de uno mismo/a en las propias capacidades para resolver problemas, hace referencia a ello. En esta misma línea, Schunk y Zimmerman (2008) enfatizan el papel de la motivación del/la aprendiz, a la que consideran indispensable para conseguir resolver las tareas de aprendizaje.

En relación a la segunda dimensión, el control metacognitivo o metacognición refiere al conocimiento de la propia actividad cognitiva y los procesos que permiten regularla.

Existe consenso a la hora de proponer la existencia de tres procesos esenciales en la regulación del aprendizaje, a saber: la planificación, la supervisión y la evaluación. Los tres, empleados de forma recurrente en una situación, favorecen la consecución de objetivos. De forma global, se puede afirmar que planificar pasa por entender los objetivos de la tarea y organizarse para afrontarla, supervisar, por velar que lo que se está haciendo se ajusta a esos objetivos y evaluar, por determinar si se han cumplido las metas y la tarea está terminada o, en caso contrario, preguntarse por qué no. Por todo ello es reconocida la necesidad de disponer de estrategias de aprendizaje que permitan al alumnado poner en marcha los tres procesos. En relación con el conocimiento de estrategias, la taxonomía de procedimientos de Postigo y Pozo (2000) ofrece un marco interesante sobre algunas habilidades para adquirir, elaborar, analizar, comprender o comunicar información. Otros autores, como García Bellido, Jornet y González-Such (2012), además de identificar algunas de estas estrategias, incorporan otras que permiten desarrollar la autorregulación en interacción, como la capacidad de cooperar para organizar y poner en marcha el aprendizaje.

Esta autorregulación del proceso de aprendizaje debe permitir a los/las estudiantes reconocer cuándo están aprendiendo, cuándo no y, sobre todo, debe permitirles acceder a las estrategias que pueden enmendarlo (Burón, 2012). El mismo autor también reconoce que el metaconocimiento y la metacognición son dimensiones interdependientes que pueden vincularse con el saber qué y el saber cómo a la hora de enfrentar una tarea. Según su criterio, ambas son entidades complementarias que requieren de esfuerzo y un fuerte estado de conciencia para resolver con éxito cualquier demanda. Partiendo de esta exigencia, en el apartado siguiente se delimitan algunos principios y herramientas que pueden ayudar a integrar AaA en las aulas.

2.1.4. La enseñanza de aprender a aprender. Principios y herramientas.

Los procesos de aprendizaje y evaluación de una enseñanza competencial son complejos y requieren del diseño de un sistema que integre los distintos niveles de dominio de cada competencia y los criterios preestablecidos que las definen (Villa y Poblete, 2011). Si a ello se le añade la compleja tarea de enseñar a gestionar el aprendizaje de forma autónoma teniendo en cuenta todos los elementos comentados en el epígrafe anterior, se asume que el cometido de enseñar a AaA no es sencillo (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009). A pesar de ello, la investigación ha puesto de manifiesto algunos principios básicos que guían la enseñanza de esta competencia.

El primero de ellos enfatiza el carácter transversal de la enseñanza de AaA como competencia descrita en el currículo. Como tal, ha de estar integrada en los contenidos de las distintas áreas

curriculares y ser susceptible a las propuestas de cada profesor (Badia y Monereo, 2005). De esta forma, cada docente ha de incluir en sus programaciones didácticas, tareas y situaciones que permitan el trabajo de AaA. Es aquí donde tiene cabida el segundo de los principios, el cual alude a la creación de contextos relevantes que permitan vincular el aprendizaje de la escuela con la vida para que, en último término, el aprendiz otorgue significado y sentido a aprender (Coll, Mauri y Rochera, 2012). En relación a ello se extrae un tercer principio y es que, dotar de significado y sentido al proceso de aprender para hacerlo de forma más autónoma conlleva que el alumno/a participe activamente en el proceso. Por ello, es necesario capacitar al aprendiz para asumir la responsabilidad personal de aprender, lo cual implica explicitar y hacer entender al alumnado el papel protagonista que tienen y tendrán para gestionar sus aprendizajes en múltiples escenarios (Novak, 1991). Ahora bien, tal y como se ha descrito, la gestión autónoma del aprendizaje se basa en los mecanismos interdependientes de la reflexión y la autorregulación. Es por ello que en este punto sobreviene un cuarto principio: el planteamiento reflexivo de las actividades de aprendizaje. De este modo, en ese contexto relevante al que se aludía antes, García-Palacios (2013) sostiene que las actividades para AaA tienen que fomentar la reflexión del alumno/a para favorecer la autorregulación. Este aprendizaje explícito y reflexivo es fundamental para regular la actividad en favor de la transformación de información y la construcción de nuevo conocimiento (Martí, 1999; Martín y Moreno, 2007; Pozo, 2014), lo cual, además, dada la complejidad de los procesos reflexivos, requiere tiempo para consolidarse (Martín y Moreno, 2007).

Basándose en estos principios, la academia ha descrito algunas herramientas y metodologías útiles para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta competencia. Seguidamente se describen algunas de ellas.

Algunos autores, resaltando el papel protagonista de los estudiantes en la adquisición de esta competencia, defienden el empleo de metodologías activas que implican crear, debatir, cooperar y descubrir (Hernández-Leo, 2006). Esta misma línea es seguida por Coll, Mauri y Rochera (2012), quienes, desde el planteamiento de la búsqueda de contextos significativos para el aprendizaje, perciben en las metodologías del aprendizaje-servicio, la solución de problemas, el desarrollo de proyectos o la resolución de casos, buenas entradas metodológicas para enseñar a AaA. Finalmente, algunos expertos destacan un camino interesante para facilitar la adquisición de esta competencia: la evaluación formativa. Esta, desde una perspectiva reguladora y facilitadora del aprendizaje ha de caracterizarse como un proceso sistemático llevado a cabo conjuntamente por el alumno/a y el docente, ofreciendo, gracias a una retroalimentación positiva, alternativas y sugerencias para conseguir las metas (López Pastor, 2012; Fernández, 2017). No obstante, tal y como se ha documentado en numerosas ocasiones, los procesos de evaluación no pueden separarse de los de aprendizaje. La razón es que los procesos evaluativos pautan los mecanismos y herramientas que se ponen en marcha para aprender (Alonso-Tapia, 2012; Marchesi y Martín, 2014; Montes, 2014). Por añadidura, en algunos casos, los instrumentos de evaluación no solo sirven al profesor para identificar lo que sabe el alumno/a, sino para que el aprendiz piense sobre su conocimiento (Sanmartí, 2007). Desde este enfoque, algunos expertos identifican instrumentos coherentes con las metodologías anteriormente comentadas, cuyo uso, desde una aproximación sistemática, sugerente, reflexiva y formativa, pueden promover la competencia que concierne a este trabajo. Uno de ellos, que además

cuenta con un enorme respaldo en la literatura, es el denominado portafolios. Aunque surgió inicialmente en el campo de las artes y la publicidad como compilación de la trayectoria profesional, en el ámbito educativo, enfocado hacia el desarrollo personal del alumno mediante la reflexión sobre qué, por qué o cómo se aprende, se convierte en una oportunidad interesante para la construcción del propio conocimiento, la regulación de la propia actividad y el aprendizaje autónomo (Alcaraz, 2016). Además, si a este proceso se suma una retroalimentación docente que permite criticar y revisar la información, se potencian niveles crecientes de autorregulación y autonomía (Klenowski, 2012). De forma similar al portafolios, se encuentra la herramienta del diario de aprendizaje. Se trata de un cuaderno en el que los alumnos deben registrar lo que sucede en la clase (actividades, debates, etc), acompañado de la valoración o reflexión que les suscita, evidenciándose así una doble naturaleza descriptivo-interpretativa (Barberá, 1999; Zabalza, 2004; Chacón Corzo y Chacón Contreras, 2006; Sanmartí, 2007). A pesar de su potencial, iniciarse en él puede ser dificultoso para los estudiantes, ya que no están acostumbrados a desarrollar su pensamiento de manera profunda (Waaismaier, 2009 en Reyes-Santander y Rodríguez, 2012). Según Moon (2010), conseguir que los aprendices entiendan el por qué y la naturaleza reflexiva del diario, el carácter más abierto o estructurado con que se plantea o el mecanismo para ofrecer la retroalimentación a los alumnos/as, son algunos de los retos iniciales de su puesta en marcha. Asimismo, existen diferentes modalidades en cuanto a su formato (digital, papel) y algunos profesores potencian un empleo colaborativo de la herramienta gracias al cual, los compañeros se convierten en la principal fuente de retroalimentación de las producciones de los demás. El docente Paco Montero, en su blog “Estoy en ello...” describe su experiencia al respecto. Además, tanto el diario de aprendizaje como el portafolios se apoyan en la escritura reflexiva como principal forma de expresión. Esta ha sido identificada como un mecanismo facilitador de la generación de conocimiento, la toma de conciencia y la autorregulación (Bereiter, Scardamalia y Steinbach, 1984; Camps, 1990). De esta forma, el acto de escribir, si se hace de forma reflexiva y autorregulada, lo que implica planificar (ej: determinar la longitud del escrito), redactar (ej: emplear el vocabulario adecuado) y revisar (ej: eliminar o transformar frases) de forma recursiva (Caldera, 2003), impulsa la relación de distintos conocimientos favoreciendo el cambio y la creación de nuevas ideas (Castelló, 2000).

2.2. Un modelo de asesoramiento en los centros educativos.

En España, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), incorporó los Departamentos de Orientación a los centros de educación secundaria. Más allá de la obligatoriedad de las disposiciones legales en cuanto a sus funciones, los profesionales de la orientación ejercen su labor en el marco de unas determinadas concepciones que influyen en sus acciones educativas (Pozo, Loo y Martín, 2016). Para dar cuenta de esas representaciones y analizar su vínculo con la práctica profesional, las concepciones se organizan en modelos teóricos. De forma generalizada, los diferentes modelos descritos: clínico, de servicios, de programas, de consulta etc., se pueden distribuir a lo largo de un continuo en el que los extremos responden a un modelo asistencialista y a un paradigma educativo (Martín y Solé, 2011). En el primero se priorizan las intervenciones remediales con los aprendices a partir de un rol experto tras la recepción de una demanda. En cambio, desde el modelo educativo los profesionales actúan como expertos que

asesoran a otros analizando las situaciones desde una óptica sistémica y con una finalidad no solo remedial, sino también preventiva y optimizadora. Este modelo educativo, el cual responde a un enfoque socio-cultural del desarrollo y a una perspectiva constructivista del aprendizaje (Alonso-Tapia, 2012), es coherente con un enfoque de asesoramiento colaborativo en los centros. Esta forma de actuar implica ayudar al profesorado a resolver los retos que se encuentra legitimando su saber profesional y estableciendo una relación de colaboración (Sánchez, 2000). Todo ello con el fin de mejorar las prácticas que tienen lugar en los centros educativos teniendo en cuenta las distintas realidades y puntos de partida que los caracterizan (Lago y Onrubia, 2011).

Esta visión sistémica y optimizadora es la que se ha tratado de poner en práctica en este trabajo.

3. Contextualización

En los siguientes apartados se ofrece una breve descripción del centro educativo en el que se ha desarrollado la intervención seguida de la justificación y delimitación de la demanda.

3.1. El centro educativo: el I.E.S. Miguel Catalán.

El trabajo que se describe en las siguientes páginas se ha llevado a cabo en el I.E.S. Miguel Catalán, un centro de titularidad pública de la Comunidad de Madrid emplazado en el municipio de Coslada, al este de la comunidad. Con una población que supera los 80.000 habitantes, el 17% es de origen extranjero. Rumanía, Marruecos, Perú y Venezuela son los países de procedencia de la mayor parte del colectivo inmigrante (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2019).

Ubicado en una zona residencial que limita con un polígono industrial, en sus alrededores se encuentran también un parque de bomberos y un polideportivo municipal. Se trata de un centro de grandes dimensiones que cuenta con ocho edificios repartidos en torno a un área amplia al aire libre.

En cuanto a la oferta formativa, desde el curso 1995-1996 se imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, E.S.O.) y Bachillerato. A ello se le suma una amplia oferta de Formación Profesional, seña de identidad del centro desde su fundación en 1976. En ella se incluyen las modalidades de Formación Profesional Básica (Electricidad y Fabricación mecánica), Formación Profesional de Grado Medio (Mecanizado e Instalaciones eléctricas) y Formación Profesional de Grado Superior (Mecatrónica industrial). Además, desde el curso 2016-2017 es centro bilingüe y para el curso 2020-2021 ha sido habilitado para impartir el BI.

En el plano organizativo-estructural, en el curso 2019-2020 hay un total de 829 estudiantes matriculados en 34 grupos-clase. El claustro lo conforman 69 profesores/as de los cuales 32 son tutores/as.

En cuanto a las fortalezas del centro, el I.E.S. cuenta con una larga trayectoria en relación a la gestión de la convivencia, la cual se describe como una de las señas de identidad del Proyecto Educativo de Centro. El trabajo en un enfoque preventivo y restaurativo en la gestión de las relaciones de la comunidad educativa les ha ubicado como centro referente en la materia (Programación Convivencia, 2019-2020). Este recorrido les resulta especialmente útil debido a que los problemas de convivencia en los grupos de Formación Profesional Básica son uno de los retos a los que hacen frente cada curso. A su vez, la participación del alumnado en proyectos de aprendizaje-servicio goza de una

amplia trayectoria que posibilita la apertura al entorno. Asimismo, el Departamento de Orientación ha jugado un papel protagonista en el diseño y difusión del Proyecto de Formación de Centro que actualmente tienen concedido por la Administración. Finalmente, es reseñable el apoyo y colaboración de este departamento con la dirección del centro a la hora de detectar necesidades y acompañar tanto al profesorado como a los alumnos/as en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia.

Por otro lado, en relación a las dificultades para un mejor funcionamiento de la entidad, las situaciones socio-económicas de algunos estudiantes y sus familias y la alta tasa de renovación del claustro cada curso son algunos de los retos que ponen a prueba a la comunidad educativa (PGA, 2019-2020). Así, este año se han incorporado 20 nuevos docentes. A todo ello cabe añadir la falta de profesionales que solicitaban para el presente periodo escolar con el fin de realizar algunos desdoblamientos y atender a los estudiantes de compensatoria.

3.2. Situación inicial y negociación de la demanda.

Durante el transcurso del periodo de prácticas, el acompañamiento al orientador del centro en sus horas de docencia permitió conocer una herramienta diferente de aprendizaje-evaluación en las materias de Valores éticos y Psicología. Se trata del denominado cuaderno de reflexión o diario de aprendizaje, término con el que se dirigen comúnmente a él tanto alumnos/as como docentes. Hablando en mayor profundidad con el orientador, se descubrieron algunos aspectos interesantes sobre la herramienta. En primer lugar, que se trata de una innovación que ha comenzado a funcionar en el curso académico 2019-2020 en las asignaturas de Valores éticos, Psicología y Religión. En segundo lugar, que uno de los principales motivos que propiciaron su desarrollo radica en la intencionalidad de diseñar un instrumento de aprendizaje apoyado en la reflexión. Otra de las razones que sustentaban la iniciativa era su puesta en marcha este curso para analizar su impacto educativo con el fin de implementarla en otras materias y proyectos, así como en el B.I. Estos y otros aspectos se recogen en un documento descriptivo-explicativo del cuaderno elaborado por el propio orientador. En el epígrafe que sigue a este apartado se analizan algunas cuestiones de ese archivo que, además de situar los objetivos del desarrollo de la herramienta, permite conectar su naturaleza reflexiva con la competencia para AaA.

Esta situación fue comentada con la tutora académica. Viendo en ella la oportunidad de colaborar en el análisis del funcionamiento del diario para asesorar sobre su desarrollo posterior, se ofreció al orientador la posibilidad de participar en ese objetivo que se habían marcado para este curso. Con el fin de descubrir las bondades de su uso entre el alumnado, comprobar en qué medida estaba contribuyendo a su aprendizaje personal y reflexivo y detectar qué aspectos podían ser susceptibles de mejora, se optó, tras el consentimiento del orientador, por participar en el proceso de evaluación de la herramienta en las materias que la habían incorporado a sus programaciones académicas.

3.2.1. Un primer acercamiento al cuaderno de reflexión y su vínculo con aprender a aprender.

Como se ha reflejado en la sección anterior, existe un documento descriptivo-explicativo del cuaderno de reflexión elaborado por el orientador (Anexo I). Su principal meta es determinar cómo podría ser una herramienta de ese estilo. En él aparecen los objetivos del desarrollo del instrumento, su justificación, algunos aspectos sobre el formato, una rúbrica y varias preguntas sugerentes para guiar las reflexiones del alumnado. En estas líneas se sintetizan algunas ideas importantes que se destacan en esa descripción y su relación con AaA.

Para empezar, según el material, el diario de reflexión es un instrumento útil para la enseñanza que se sustenta en el empleo de procesos reflexivos sobre distintas experiencias para favorecer un aprendizaje profundo y duradero. Sin embargo, también se reconoce la intencionalidad docente para enseñar al alumnado a reflexionar sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden, puesto que no se trata de procesos espontáneos en los aprendices. Este punto de partida se alinea con el marco de la competencia para AaA, ya que la reflexión sobre estos aspectos, tal como se ha descrito en el marco teórico, es fundamental para un aprendizaje autorregulado. Por añadidura, un análisis más detenido del diseño del instrumento permite divisar la mayor o menor integración de los elementos que definen la competencia. A continuación, se realiza una aproximación a los elementos del metaconocimiento detectados en la descripción, seguida de un acercamiento al trato que reciben los aspectos metacognitivos.

En relación a los primeros, el conocimiento del aprendiz sobre sí mismo es el que se vislumbra con mayor claridad. Se hace especial hincapié en que la reflexión es un proceso personal que permite conocerse a uno mismo. Así es como se habla de la autoconciencia sobre las fortalezas y aspectos a mejorar en el aprendizaje personal o de la autoeficacia para superar los retos. Estos elementos quedan reflejados en la rúbrica del cuaderno. Además, en la parte final del documento se recogen algunas cuestiones sugerentes para plantear al alumnado a la hora de guiar la reflexión sobre su autoconocimiento: ¿qué me está ayudando a aprender mejor?, ¿qué estoy descubriendo de mí mismo?, ¿qué me gustaría explorar? etc. Más allá del autoconocimiento se destaca la importancia del conocimiento disciplinar. Ello se desprende al apoyar que la reflexión es esencial para conocer en mayor profundidad el mundo, las necesidades sociales de la comunidad en que se vive y las acciones que se pueden realizar sobre ella. En este nivel, se ratifica que el proceso de reflexión permite hacer de las experiencias, aprendizajes profundos, por lo que las experiencias escolares y el conocimiento disciplinar que las subyace son objeto prioritario de la herramienta en su diseño. Este conocimiento sobre el entorno y las relaciones sociales también queda reflejado en la rúbrica en la dimensión de conciencia social. Por añadidura, también se incluyen algunas cuestiones al respecto para guiar la reflexión. Algunas de las que, a juicio de la autora de este trabajo, más se comprometen con este tipo de conocimiento son: ¿qué estoy descubriendo sobre el tema que no sabía?, ¿qué estoy aprendiendo de mi entorno? ó ¿cómo podría ser una sociedad más inclusiva? Finalmente, en relación al conocimiento estratégico para resolver una tarea, el material no es tan explícito como en los dos aspectos anteriores. Sin embargo, al mencionar la dimensión ética de la propia conducta y la toma de decisiones en uno mismo/a y en el contexto, se percibe una pequeña integración del uso estratégico del conocimiento. Este aspecto se vislumbra mínimamente dentro de la rúbrica en la dimensión de

conciencia social al aludir al impacto de la toma de decisiones en el entorno. Ello también se materializa en algunas cuestiones como: ¿qué pasos se podrían dar para mejorar el entorno?

Por otra parte, en relación a los tres procesos metacognitivos, se distingue principalmente la planificación. La herramienta tiene una de sus justificaciones en que los alumnos/as reflexionen no sólo sobre lo que aprenden, sino también acerca de cómo lo hacen. Es por ello que uno de los objetivos primordiales es que estos/as desarrollen la capacidad de planificar un proceso de aprendizaje con compromiso y esfuerzo. En esta línea se adjuntan al final del documento algunas preguntas que pueden guiar a los alumnos a planificar sus actuaciones: ¿qué objetivos me planteo con este proyecto?, ¿cómo me voy a organizar?, ¿cómo lo voy a aprender? etc. Al igual que ocurría con el autoconocimiento, la planificación se recoge en la rúbrica.

Sin embargo, además de la planificación, las otras dos dimensiones implicadas en el proceso de autorregulación, a saber, la supervisión y la evaluación, no están incluidas en la rúbrica. A pesar de ello, sí aparecen al final del material algunas preguntas encaminadas a favorecer estos procesos en los estudiantes. En cuanto a la supervisión, algunos ejemplos son: ¿qué estoy aprendiendo?, ¿qué problemas estoy teniendo?, ¿qué decisiones estoy tomando? En relación a la evaluación, algunas de las cuestiones son: ¿qué he aprendido con esto?, ¿por dónde quiero seguir aprendiendo?, ¿en qué se parece lo que he hecho/vivido a lo que había planificado al principio?

Por todo ello, el cuaderno de reflexión se trata de un instrumento muy interesante desde el punto de vista del desarrollo de AaA, pero que aún tiene algunas posibilidades de mejora.

4. Desarrollo de la intervención

En los apartados siguientes se detallan pormenorizadamente los objetivos, los participantes, las acciones realizadas en el centro, los resultados de esas actuaciones y algunas sugerencias derivadas del análisis del impacto educativo del cuaderno de reflexión. Para terminar, se ofrecen algunas consideraciones sobre el alcance y la calidad del proceso de asesoramiento planteado.

4.1. Objetivos.

Como se ha adelantado en la introducción del marco teórico y en el epígrafe 3.2., el presente trabajo pretendía alcanzar inicialmente dos metas, asesorar a dos profesores evaluando una práctica innovadora que venían llevando a cabo en sus asignaturas y hacerlo de acuerdo a un modelo colaborativo de asesoramiento. En virtud de ello, los objetivos que aborda la intervención de este trabajo se presentan separadamente para estas dos metas que no dejan de estar relacionadas.

4.1.1. Objetivos vinculados al contenido del asesoramiento.

La innovación del cuaderno de reflexión constituye el principal objeto de análisis de la intervención. Por ello, los objetivos planteados en relación a este instrumento son los siguientes.

- 1) Analizar la puesta en marcha, el funcionamiento y la integración del cuaderno de reflexión en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las materias de Valores éticos, Psicología y Religión.

- 2) Proponer, si procede y en la medida de lo posible en función de la información recabada, alguna alternativa de mejora a considerar y debatir con los docentes responsables de las asignaturas mencionadas.

Bajo este marco, el primer objetivo puede descomponerse en varios objetivos específicos que permiten un acercamiento a los ámbitos susceptibles de evaluación de la herramienta, así como a los participantes de todo el proceso. Por tanto, el objetivo 1 queda operativizado en los siguientes objetivos específicos:

- 1.a. Conocer en profundidad los motivos que desencadenaron la puesta en marcha del cuaderno de reflexión y explicitar las intenciones educativas docentes con el mismo.
- 1.b. Explorar en qué medida los docentes perciben una relación entre el instrumento y la competencia para AaA.
- 1.c. Aclarar, a partir de las voces de los docentes y sus estudiantes, los aspectos más relevantes del funcionamiento del cuaderno en las materias: presentación del cuaderno, formato, periodicidad de uso, evaluabilidad o el tipo de tareas y preguntas que se plantean en él.
- 1.d. Explorar, teniendo en cuenta al alumnado y el criterio del profesorado, en qué medida se está cumpliendo el propósito inicial del cuaderno, en qué grado este está facilitando el aprendizaje y, de forma más concreta, en qué medida está promoviendo la competencia para AaA.
- 1.e. Averiguar, partiendo de las voces del alumnado y sus profesores, aquellos aspectos en torno al cuaderno de reflexión que generan algún tipo de duda o tensión y pueden ser, por tanto, susceptibles de mejora.

4.1.2. Objetivos personales con el proceso de asesoramiento.

El modelo colaborativo de asesoramiento ampliamente compartido en el máster supone el marco de trabajo de la intervención. Los objetivos planteados para con el mismo son los siguientes.

- 1) Aprovechar mi posición en el centro como estudiante de prácticas para diseñar y llevar a cabo un proceso de asesoramiento colaborativo con los docentes que han integrado el cuaderno de reflexión en sus planteamientos didácticos.
- 2) Evaluar la calidad y el alcance de las fases de ese proceso de asesoramiento.

4.2. Participantes.

En el proceso de documentación y recogida de información sobre la innovación del cuaderno de reflexión han participado los profesores que han incorporado la herramienta en sus materias y algunos de sus alumnos/as. En los epígrafes que siguen se sintetizan por separado las principales características del profesorado y alumnado participante.

4.2.1. Docentes.

Primeramente, se ha tenido en cuenta el criterio de los dos profesores que este año han incorporado el cuaderno en sus clases. Uno de ellos es el orientador del centro, profesor de Valores éticos en 4º E.S.O. y de Psicología en 2º Bachillerato. La otra docente es la profesora de Religión en los cursos de 2º, 3º, 4º E.S.O. y en 1º y 2º de Bachillerato.

4.2.2. Estudiantes.

Más allá de los juicios docentes, con el fin de contrastar sus representaciones con la realidad percibida por los alumnos/as, se seleccionaron, según el criterio de los profesores, tres alumnos/as representativos de algunos grupos clase. Dado que el orientador únicamente tiene horas de docencia en 4º E.S.O. y 2º Bachillerato, se decidió tomar partido por estos mismos grupos en la asignatura de Religión. En un primer momento se planteó la posibilidad de acceder también al pensamiento de estudiantes de Religión de otros cursos de la E.S.O. Sin embargo, debido a la situación de emergencia sanitaria declarada en España y los cambios que esto supuso en la docencia, se optó por mantener solamente los grupos iniciales previstos de 4º E.S.O. y 2º Bachillerato. Una vez definidos los cuatro grupos (dos de 4º E.S.O. y dos de 2º Bachillerato), se procedió a seleccionar tres escolares de cada uno de ellos. Para intentar garantizar la heterogeneidad de las representaciones de la clase y contar con distintas voces que permitieran obtener una idea amplia sobre el uso e impacto de la herramienta en cada grupo, cada docente seleccionó, en cada clase, un estudiante de cada uno de los tres perfiles de rendimiento académico que se describen a continuación:

- a) *Perfil alto de rendimiento con el cuaderno de reflexión.* Se trata de alumnos/as que, además de entregar en plazo las tareas, estas denotan una reflexión y argumentación elaboradas, lo cual permite reconocer a los profesores la interiorización del conocimiento, las relaciones que los estudiantes establecen consigo mismos u otros ámbitos de la realidad, así como una buena expresión de las ideas. El cuaderno, además, está ordenado con las fechas y títulos de las actividades.
- b) *Perfil intermedio de rendimiento con el cuaderno de reflexión.* Responden a esta categoría aquellos estudiantes que, a pesar de cumplir con los plazos de entrega, sus reflexiones son más cortas y superficiales que en el caso anterior. Aunque correctas y ajustadas a las características de la demanda, se percibe que los alumnos/as pueden profundizar más en sus argumentos y relacionar en mayor grado las ideas con ellos mismos. El cuaderno también está ordenado con las fechas y títulos de las entregas.
- c) *Perfil bajo de rendimiento con el cuaderno de reflexión.* En este grupo se encuentran aquellos educandos/as cuyo compromiso y motivación con la herramienta es menor en comparación con otros estudiantes de la clase. Se trata de alumnos/as que no siempre cumplen con los plazos y entregas y que, además, tanto la exposición de sus ideas como el nivel de elaboración de sus argumentos son claramente mejorables.

La decisión de optar por estos tres perfiles fue consensuada y acordada con los docentes. La descripción de cada uno de ellos fue realizada por la autora de este trabajo en base a la rúbrica recogida en el documento descriptivo-explicativo de la herramienta y algunas apreciaciones de los profesores.

Por tanto, han participado un total de doce estudiantes, tres de cada clase. Con el fin de ilustrar de manera más clara los participantes del proceso, en la tabla siguiente se resume esta información indicando el género de cada uno de ellos.

Tabla 1.*Resumen de participantes.*

Docentes			
Orientador <i>Profesor de Valores éticos y Psicología</i>		Profesora de Religión	
Estudiantes		Estudiantes	
4º E.S.O. <i>Valores éticos</i> -1 alumno de perfil alto de rendimiento -1 alumna de perfil intermedio de rendimiento -1 alumno de perfil bajo de rendimiento 2 varones 1 mujer	2º Bachillerato <i>Psicología</i> -1 alumna de perfil alto de rendimiento -1 alumno de perfil intermedio de rendimiento -1 alumno de perfil bajo de rendimiento 2 varones 1 mujer	4º E.S.O. <i>Religión</i> -1 alumna de perfil alto de rendimiento -1 alumna de perfil intermedio de rendimiento -1 alumno de perfil bajo de rendimiento 1 varón 2 mujeres	2º Bachillerato <i>Religión</i> -1 alumno de perfil alto de rendimiento -1 alumno de perfil intermedio de rendimiento -1 alumna de perfil bajo de rendimiento 2 varones 1 mujer
Total: 12 estudiantes: 7 varones y 5 mujeres			

Más allá del género, simplemente destacar que el alumno de bajo rendimiento del grupo de Psicología repitió 4ºE.S.O. debido a su incorporación al sistema educativo español tras haber cursado estudios previos en su país de origen, Rumanía. El resto de participantes son de origen español.

4.3. Metodología y calendario.

La principal fuente de recogida de información sobre la innovación ha consistido en una serie de entrevistas semiestructuradas con los docentes y alumnos/as descritos en la sección anterior.

En un primer momento, para analizar y delimitar conjuntamente la situación sobre la puesta en marcha del cuaderno, su integración en las asignaturas y explorar el posible vínculo percibido con la competencia para AaA, se llevaron a cabo dos entrevistas individuales con los docentes. La primera de ellas se realizó con el orientador en la segunda semana de enero. En dicha reunión también participó la tutora académica de este trabajo. Dos semanas más tarde se efectuó, ya sin la tutora académica, la misma entrevista con la profesora de Religión.

Posteriormente, con el fin de dar voz al alumnado y así contrastar sus representaciones con las de sus profesores, se concertaron entrevistas individuales con los estudiantes descritos en la Tabla 1. Durante el mes de febrero se realizaron las entrevistas con los alumnos/as del orientador, las cuales fueron grabadas con el consentimiento de los adolescentes. Como se detalló anteriormente, se mantuvieron seis entrevistas; la mitad de ellas con alumnos/as de 4º E.S.O. y la otra mitad con aprendices del grupo de 2º Bachillerato. Un tiempo después, en el mes de marzo se intentó actuar de la misma manera con los pupilos de la profesora de Religión. No obstante, debido a la situación de emergencia sanitaria declarada en España, estas entrevistas se realizaron por correo electrónico. Para ello se redactó un documento explicativo del motivo de las preguntas, se concretó más alguna de ellas

y se envió a la profesora. Ella se encargó de difundirlo entre sus alumnos/as. Estos enviaron el documento con las respuestas a su profesora o directamente a la autora de este trabajo. Al igual que en el caso anterior, se accedió a la información de seis adolescentes de los mismos cursos, tres alumnos/as de 4º E.S.O. y otros tres de 2º Bachillerato.

En la tabla que sigue se presenta un calendario con las acciones hasta aquí descritas.

Tabla 2.
Calendario.

Fecha	Acción
Enero 2020 13/01/2020	Entrevista con el orientador, profesor de Valores éticos y Psicología.
Enero 2020 27/01/2020	Entrevista con la profesora de Religión.
<i>Análisis de las entrevistas de los docentes</i>	
Febrero 2020	Entrevistas personales con los alumnos/as del orientador: 4º E.S.O.: Valores-3 estudiantes 2º BACH: Psicología-3 estudiantes
<i>Análisis de las respuestas de los estudiantes</i>	
Marzo 2020	Entrevistas por correo electrónico con los alumnos/as de la profesora de Religión: 4º E.S.O.: Religión-3 estudiantes 2º BACH: Religión-3 estudiantes
Abril 2020	Recepción de las respuestas por e-mail y análisis de las mismas.

En los epígrafes que siguen se exponen, tanto las cuestiones que se plantearon a los profesores y estudiantes, como su justificación por la autora de este trabajo de acuerdo a los objetivos planteados.

4.3.1. Preparación de las entrevistas con los docentes.

Las entrevistas con los profesores se diseñaron teniendo en cuenta el primer objetivo vinculado al contenido del asesoramiento de este trabajo. Por consiguiente, las cuestiones planteadas responden también a los objetivos específicos señalados en el epígrafe 4.1.1. La tabla que sigue presenta la asociación entre las preguntas preparadas y los objetivos formulados.

Tabla 3.*Preguntas y objetivos de las entrevistas con los docentes.*

Objetivo 1: Analizar la puesta en marcha, el funcionamiento y la integración del cuaderno de reflexión en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las materias de Valores éticos, Psicología y Religión.	
Preguntas	Objetivos específicos
1. ¿Cómo empezó esta iniciativa del cuaderno de reflexión?, ¿cuáles fueron los motivos que llevaron a apostar por ella este curso?, ¿quién diseñó el instrumento y quién/es lo utilizan?	1.a
2. ¿Por qué has decidido empezar con una herramienta de este estilo?, ¿cómo se usa en la asignatura?, ¿conocías alguna experiencia en la que se estuviera usando?	1.a
3. ¿Recuerdas cómo presentaste a los alumnos/as la herramienta y su uso a lo largo del curso?, ¿qué les dijiste?, ¿te sorprendió su reacción al saber cómo iban a trabajar?	1.a y 1.c
4. Después de la primera evaluación, ¿crees que estás consiguiendo los objetivos que te habías planteado?, ¿te han dado los alumnos/as algún tipo de feedback al respecto: están satisfechos con el cuaderno?	1.d
5. En relación con el funcionamiento del cuaderno en la materia, ¿cada cuánto tiempo mandas a los alumnos/as una reflexión o actividad en el cuaderno?	1.c
6. A la hora de realizar las tareas y reflexiones, ¿tienen los alumnos/as a su disposición las preguntas, o algunas, de las que se adjuntan al final del documento descriptivo-explicativo de la herramienta?	1.c
7. ¿Encuentras algún tipo de relación entre el cuaderno de reflexión y la competencia para AaA?, ¿Por qué?, ¿crees que hay otras herramientas que se usan en el instituto que trabajan la competencia?	1.b y 1.d
8. ¿Qué es para ti AaA o cómo lo definirías?	1.b

Más allá de estas preguntas iniciales, el carácter semiestructurado de las conversaciones permitió comprender mejor tanto la puesta en marcha como el funcionamiento del diario. Así, partiendo de las respuestas de los entrevistados se fue adecuando el orden de las preguntas. Además, según se avanzaba en el diálogo se introdujeron más cuestiones que permitieron ampliar en mayor medida la información, tanto sobre la puesta en marcha de la innovación y su integración en las materias, como acerca del vínculo percibido por los docentes con la competencia para AaA.

4.3.2. Preparación de las entrevistas con los estudiantes.

Al igual que en el caso anterior, las entrevistas con los estudiantes se prepararon teniendo en cuenta el primer objetivo vinculado al contenido del asesoramiento de este trabajo. Así pues, las cuestiones

diseñadas responden también a los objetivos específicos del epígrafe 4.1.1. En la siguiente tabla se presenta la asociación entre las preguntas y los objetivos.

Tabla 4.

Preguntas y objetivos de las entrevistas con los estudiantes.

Objetivo 1: Analizar la puesta en marcha, el funcionamiento y la integración del cuaderno de reflexión en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las materias de Valores éticos, Psicología y Religión.	
Preguntas	Objetivos específicos
1. ¿Cómo recuerdas la presentación del cuaderno de reflexión?, ¿recuerdas lo que tu profesor/a te dijo en ese momento; por qué ibais a comenzar a usarlo? Si no lo recuerdas, ¿por qué crees que tu profesor/a ha decidido empezar con algo así este año?	1.a
2. ¿Habías utilizado alguna vez algo similar en otra asignatura o contexto?	1.c
3. ¿Cada cuánto tiempo escribes en el cuaderno?	1.c
4. Para hacer las reflexiones y tareas que te piden, ¿tienes a tu disposición algunas preguntas que te sirvan como guía o, por el contrario, las cuestiones que te plantean son muy abiertas?, ¿con qué te sientes más cómodo/a?	1.c
5. ¿Conoces la rúbrica del cuaderno?	1.c
6. ¿Crees que tener tu propio cuaderno de aprendizaje te permite aprender más y mejor?, ¿por qué?	1.d
7. ¿Te sientes más cómodo con el cuaderno o con otras actividades que haces en otras asignaturas: exámenes, trabajos, exposiciones?, ¿de qué manera aprendes mejor?	1.d
8. ¿Crees que el cuaderno de reflexión es evaluable, igual que, por ejemplo, un examen?, ¿por qué?	1.c
8. ¿Se te ocurre alguna idea para mejorar el cuaderno?, ¿alguna sugerencia para tus profesores que lo utilizan, quizá en cuanto al formato?	1.e
9. ¿Qué es para ti aprender?	1.d
10. ¿Aprendes igual en el instituto que fuera de él?	1.d
11. ¿Sobre qué cosas aprendes cuando usas el cuaderno?	1.d
12. ¿Utilizar el cuaderno te ha hecho cambiar tu idea de qué es aprender en algún sentido?	1.d
13. ¿Utilizar el cuaderno te ha ayudado a conocerte mejor como estudiante?	1.d

En este caso, también la naturaleza semiestructurada de las conversaciones permitió explorar en mayor profundidad estos aspectos en función de las respuestas de los entrevistados. Igualmente, según se avanzaba en el diálogo, se introdujeron más cuestiones que permitieron aclarar, sobre todo, las cuatro últimas vinculadas con AaA en función de cómo se desenvolvían los alumnos/as con sus respuestas. Estas preguntas se diseñaron de acuerdo al marco teórico. En el caso de las entrevistas mantenidas por correo electrónico, como ya se ha comentado, tratando de anticipar las posibles

dificultades de los estudiantes para responder sobre todo estas últimas preguntas, se concretaron con algunos ejemplos. A continuación, se presentan estas concreciones:

10. *¿Aprendes igual dentro del Instituto, en el ámbito académico, que otras cosas que puedes aprender fuera del I.E.S., como, por ejemplo: cocinar, cosas que aprendes por ejemplo en casa o cualquier otro ejemplo que se te ocurra de un aprendizaje que hayas tenido fuera del I.E.S?*

11. *Volviendo al cuaderno, ¿sobre qué cosas aprendes cuando lo usas? Evidentemente, aprenderás sobre el contenido que estáis trabajando en clase, pero, ¿es lo único sobre lo que aprendes?*

12. *¿Emplear el cuaderno te ha ayudado a conocerte mejor como estudiante? (por ejemplo: saber que, “si tomo notas en clase, las reflexiones me salen mejor”)*

4.4. Resultados.

En este punto se presentan las principales conclusiones de las entrevistas mantenidas con los docentes y estudiantes. En primer lugar, se ofrece una síntesis de los aspectos más llamativos comentados por los profesores. Seguidamente, se exponen las impresiones del alumnado.

4.4.1. Conclusiones de las entrevistas a los docentes.

El estudio de las reuniones mantenidas con el orientador y la profesora de Religión permite extraer las siguientes conclusiones. Las transcripciones de estas entrevistas se encuentran en el Anexo II.

Para empezar, ambos afirman haber comenzado en el curso 2019-2020 con la herramienta del cuaderno de reflexión. Refieren que el motivo principal es poner a prueba un instrumento de evaluación del proceso de aprendizaje para mejorarlo e implementarlo el curso siguiente (2020-2021) en el BI. Esta modalidad de estudios acoge una asignatura llamada Creatividad, actividad y servicio (CAS) de carácter no presencial - salvo la presentación inicial - para la cual ven necesario el empleo de una herramienta que permita evaluar el proceso de aprender y facilite el aprendizaje autorregulado. Es así como en el presente curso el cuaderno de reflexión es utilizado por los alumnos de 4º E.S.O. en las materias de Valores éticos y Religión, por los estudiantes de 2º Bachillerato en las asignaturas de Psicología y Religión y, finalmente, por los escolares de 2º E.S.O., 3º E.S.O. y 1º Bachillerato también en el área de Religión. Mientras que el orientador es responsable de Psicología y Valores, la profesora se ocupa de los grupos de Religión, enseñanza impartida mediante proyectos de aprendizaje-servicio (APS).

Al ser preguntados por los objetivos iniciales de la herramienta, ambos muestran acuerdo en señalar la importancia de la reflexión para transformar las experiencias de clase en aprendizajes tanto del mundo como de los propios alumnos/as a nivel personal. Conciernen que no se trata de un instrumento de recopilación de experiencias de clase, que también, sino que debe reflejar de forma más compleja y profunda lo que los jóvenes han aprendido y lo que ha cambiado en ellos/as. Por ello muestran especial interés en instar a sus alumnos/as a reflexionar durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el orientador considera que no explicitó suficientemente a sus estudiantes al inicio de curso la importancia y el objetivo del cuaderno de reflexión. Por el contrario, tras haber acudido

personalmente con la profesora de Religión a la presentación del diario en el grupo de 3º E.S.O. previamente a la realización de la entrevista, sí se puede aseverar que trató de comunicar a sus aprendices la justificación del cuaderno, al menos en ese grupo. Parafraseando a la docente:

“Cada día de clase unos minutos vamos a rellenar un cuaderno de reflexión personal, con nuestras inquietudes etc. Cuando reflexionamos, las cosas se nos graban más y también nos surgen preguntas. Además, cuando lo escribimos se queda mejor. Por otro lado, lo que sentimos afecta directamente al aprendizaje. ¿Os ha quedado claro?” (...) El cuaderno lo puedo personalizar, puedo coger un cuaderno, una agenda, dibujos, fotos”.

La posibilidad de acompañar a la docente a la presentación del cuaderno en el mes de enero se debió a un ajuste que ella misma hizo en su programación. Durante el primer trimestre, los alumnos/as de 3º E.S.O. no desarrollaron el proyecto de aprendizaje servicio con el que trabajan normalmente la asignatura. Este comenzó en el mes de enero, momento en que la profesora presentó la herramienta.

En otro orden de cosas, también es necesario destacar que ambos profesionales usan el cuaderno de reflexión como la herramienta principal de evaluación de las distintas asignaturas.

En cuanto al funcionamiento del diario, los dos profesores demandan de los adolescentes una serie de reflexiones sobre las actividades desarrolladas durante las clases. Sin embargo, la operativización de esta forma de trabajo pone de manifiesto algunas diferencias entre ambos. Mientras que los grupos de Valores éticos y Psicología del orientador toman notas en clase y componen sus textos en casa, las clases de 2º y 3º E.S.O. de Religión completan el cuaderno en momentos de clase ya que, según la profesora “si no, no lo hacen”. Los grupos de Religión de 4º E.S.O. y 1º y 2º Bachillerato sí realizan las reflexiones en casa.

En cuanto al formato, los alumnos/as del orientador tienen un cuaderno digital que actualizan y envían gracias a la plataforma “Classroom” de Google. A este respecto es necesario comentar que los estudiantes de Valores comenzaron el curso con una versión tradicional en papel que, a partir de la segunda evaluación (mes de enero), pasó a ser digital. Por su parte, los grupos de Religión realizan sus tareas en formato digital usando la misma plataforma a partir de 4º E.S.O. Los más pequeños (2º y 3º E.S.O.) lo hacen a mano.

Prosiguiendo el análisis, en relación al carácter más o menos abierto de las tareas que realizan los estudiantes, mientras que los alumnos/as del orientador no disponen de preguntas concretas para guiar las reflexiones, los alumnos de la profesora sí, especialmente los más pequeños, que tienen a su disposición las siguientes cuestiones que responden sistemáticamente: ¿qué he hecho?, ¿cómo me he sentido?, ¿qué he aprendido? y ¿qué me sugiere esto que hemos hecho?

Vinculado también a la integración del diario en las materias, en cuanto a la periodicidad de las tareas, ambos reconocen no seguir un ritmo periódico y sistemático. No se exigen reflexiones tras cada clase. Para ellos, la unidad que marca cada reflexión es el cierre de algún aspecto concreto que hayan trabajado en una o varias sesiones. Asimismo, la profesora comenta que los estudiantes acogen mejor la realización de estas reflexiones cuando tienen algo de recorrido en la actividad planteada; al inicio parecen perderse más.

En otro orden de cosas, tras la primera evaluación, el orientador está satisfecho porque entiende que la herramienta está favoreciendo la toma de conciencia en los escolares. Su compañera refiere que aún desconoce el impacto de su uso, pero también refleja ilusión ya que según ella: “hay reflexiones muy buenas porque les cambia la mirada sobre la realidad y sobre ellos mismos, en cómo la ven y actúan. Además, algunos estudiantes terminan sus reflexiones reflejando alegría”. No obstante, también es consciente de que hay alumnos/as que aún no están familiarizados con el diario y les cuesta comprometerse con su uso. Asimismo, reconoce que la reflexión sobre el plano emocional les resulta más complicada: “algunos te dicen: pero y profe, esta pregunta es cómo...”.

Finalmente, la exploración sobre las concepciones de AaA y la relación percibida entre esta y el diario, pone de manifiesto la siguiente información.

Ambos aseguran que dicha competencia invita a desarrollar conocimiento sobre el mundo o la realidad y también sobre uno mismo como persona. El orientador añade la habilidad de conocerse como aprendiz y la profesora habla sobre la metacognición, aunque no la relaciona tanto con los procesos de autorregulación, sino más bien con el autoconocimiento de las dificultades y puntos fuertes de cada uno para aprender. Por añadidura, los dos concuerdan en que la reflexión es el pilar de AaA, motivo principal por el que reconocen abiertamente el vínculo entre el instrumento y la competencia. Entienden que reflexionar sobre las experiencias de clase se traduce en aprendizajes de calidad. Por otro lado, los dos admiten que otras herramientas empleadas en el centro como los cuestionarios de autoevaluación, las rúbricas o los círculos de diálogo¹, apoyan igualmente la reflexión y, por tanto, el trabajo de la competencia, sobre todo los círculos en la dimensión oral y grupal.

Para terminar, algunas de las tensiones o problemáticas que ambos perciben tienen que ver con la sistematicidad de las reflexiones y el carácter más o menos abierto con que se plantean las preguntas para pensar. Los dos concuerdan en que un exceso de sistematicidad puede acabar convirtiendo en algo rutinario una actividad de naturaleza compleja y elaborada, lo cual implicaría una pérdida de sentido de la herramienta. En relación al carácter abierto o cerrado de las preguntas, entienden que ambos planteamientos tienen sus riesgos. Así, afirman que cuando se pautan cuestiones demasiado estructuradas se puede perder la espontaneidad, las aportaciones más personales y la decisión personal de los alumnos/as sobre en qué profundizar más. Sin embargo, también admiten que los planteamientos más abiertos pueden llevar a no garantizar el aprendizaje si los estudiantes no entienden qué se busca o se espera de ellos y, en esta línea, acaban realizando reflexiones más superficiales.

4.4.2. Conclusiones de las entrevistas a los estudiantes.

En este punto se presentan las conclusiones más llamativas de las entrevistas realizadas al alumnado. Para facilitar su comprensión y acceder a una visión global del uso del cuaderno de reflexión y su impacto en el aprendizaje, tras un estudio inicial de las entrevistas de cada grupo (Anexo III), se concretó un análisis más amplio que entrelazaba las impresiones de todos los grupos sobre cada

¹ Los círculos de diálogo, en un enfoque restaurativo de convivencia, son conversaciones grupales ordenadas que permiten, tanto abordar conflictos entre los participantes, como analizar situaciones; por ejemplo: valorar qué tal ha ido el trimestre en una materia.

aspecto explorado. En líneas generales no se encontraron grandes diferencias entre los grupos, por lo que los resultados se presentan de esta forma conjunta. Tampoco se apreciaron diferencias significativas en función de los perfiles de rendimiento académico. A pesar de ello, en las dimensiones de análisis en las que sí se evidenciaron algunas discrepancias en relación a esta variable de rendimiento, estas se explicitan.

a) Presentación del cuaderno de reflexión

Los alumnos y alumnas consideran que la presentación del instrumento les dejó claro que era la principal herramienta de trabajo y evaluación de las asignaturas. Asimismo, los estudiantes coinciden en que las tareas que en él se recogen son de índole reflexiva y dan cuenta de las actividades de la materia, así como de las reflexiones y sensaciones que les suscitan. Una de las alumnas de 2º Bachillerato anota que, tal como fue presentado, el cuaderno abre la puerta al desarrollo del pensamiento propio. Finalmente, también se aprecia un amplio grado de acuerdo en describir el instrumento como una forma divertida e interesante de dar cuenta de los aprendizajes.

b) Experiencias previas con el cuaderno de reflexión

En este punto, también existe un amplio consenso entre los adolescentes. La gran mayoría afirma que el cuaderno de reflexión este curso ha supuesto la primera toma de contacto con una herramienta de este estilo. Únicamente dos estudiantes exponen su experiencia previa con un diario de aprendizaje en la actividad del huerto dentro de la materia de Cultura Científica. A este respecto, comentan que diariamente, cada vez que acudían al huerto escolar, debían responder después a unas preguntas: qué he aprendido, qué he hecho y qué tenía que hacer.

c) Periodicidad de las tareas y reflexiones

Al explorar la periodicidad y sistematización de las tareas, los escolares concuerdan en que la frecuencia es variable y está vinculada a la demanda docente. No obstante, hay consenso en que esa demanda responde a dos parámetros, a saber, la relevancia de lo comentado o experimentado en alguna sesión de clase y la evolución del tema o la actividad que está siendo trabajada. En relación a esto último, los estudiantes refieren que las reflexiones y tareas se exigen una vez que la actividad o el tema ya ha tenido cierto recorrido de trabajo.

d) Tipos de preguntas para guiar las tareas y reflexiones

Este aspecto es el que refleja una mayor disonancia entre las clases de los docentes. Los estudiantes de Valores y Psicología concuerdan al afirmar que responden preguntas abiertas (ej: qué me llevo del tema uno), las cuales, en caso de aclaración, son concretadas verbalmente por el profesor. Una de las alumnas así lo especifica: "(J. nos dice): 'lo que has aprendido, qué cosas te han llamado más la atención'". Este planteamiento abierto es especialmente aceptado entre los estudiantes que hacen reflexiones más elaboradas, quienes, además, en algún caso refieren no necesitar de preguntas más específicas; en palabras de un alumno: "bueno, yo la verdad no echo en falta esto (refiriéndose a las preguntas concretas), no lo necesito". Contrariamente a estos aprendices, los compañeros cuyas reflexiones denotan una menor elaboración, sí demandan disponer de preguntas algo más precisas. Así lo refleja uno de ellos: "aunque sea una pregunta abierta, pues que te ponga no sé, dos preguntas, así como estas (refiriéndose a las que aparecen en el documento explicativo de la herramienta), algo por dónde empezar". Desde otra perspectiva, los escolares de la profesora de Religión, anotan, salvo

en alguna excepción de 2º Bachillerato, disponer de preguntas concretas para responder. Este planteamiento, en términos generales, les genera comodidad. A pesar de ello, uno de los entrevistados se muestra disconforme. Es el caso de un alumno de 2º Bachillerato de perfil alto de rendimiento, el cual, lejos de aceptar las preguntas más específicas, considera que con ellas las reflexiones se ven perjudicadas: "(...) en el caso de disponer de ellas, francamente no sería de mi agrado, ya que entonces la reflexión carecería de sentido. En la reflexión que uno se dirige a sí mismo, no debería contener, en su enunciado, cuestión alguna".

Con todo ello, se aprecia cómo la tensión comentada por los profesores en cuanto a proporcionar preguntas más o menos abiertas está también presente entre los estudiantes.

e) Percepción del cuaderno como herramienta que promueve el aprendizaje

Todos los alumnos y alumnas entrevistados ponen de manifiesto que, efectivamente, el cuaderno de reflexión les facilita el aprendizaje. En virtud de ello se aprecian distintos argumentos. El que más se repite es el que hace referencia a la oportunidad que ofrece de pensar y reflexionar y no solo de memorizar o describir lo que se ha hecho. Por otra parte, las alusiones a una menor presión temporal que en los exámenes, el reconocimiento de un aprendizaje que perdura en el tiempo y la mayor conexión entre los aprendizajes de dentro y fuera del I.E.S., son otras de las virtudes que los escolares reconocen en el instrumento. Con todo, a pesar de que la satisfacción con la herramienta es generalizada, algunos estudiantes de ambos profesores anotan que otro tipo de metodologías les permiten aprender incluso mejor que el propio diario. Es el caso de los proyectos o exposiciones, que, por su carácter investigador, son destacados por el alumnado como vías potenciales para el aprendizaje.

f) Conocimiento y uso de la rúbrica del cuaderno de reflexión

Atendiendo a las respuestas de los adolescentes, aunque la tendencia general indica que los estudiantes no conocen ni usan la rúbrica, existen algunas diferencias entre el alumnado de ambos profesores. Mientras que los alumnos/as del profesor de Valores y Psicología afirman no conocerla, aunque sí admiten haber visto rúbricas en otras materias y en los temas de Psicología, los estudiantes de la profesora de Religión sí anotan, de forma generalizada, conocerla. No obstante, algún alumno comenta no saber qué debe hacer con ella.

g) Percepción del cuaderno como herramienta evaluable

Como se ha señalado, el cuaderno de reflexión es una de las principales herramientas de evaluación tanto de Valores éticos como de Psicología y Religión. Preguntados por la evaluabilidad de sus diarios, existe un gran acuerdo entre el alumnado en señalar que el cuaderno y su contenido es perfectamente valorable. Los argumentos al respecto se repiten; entienden que el pensamiento propio, su organización y la expresión escrita han de ser evaluados. Igualmente, varios enfatizan que el progreso personal de cada uno en sintonía con las retroalimentaciones de los docentes ha de ser también objeto de evaluación. Siguiendo esta línea, algún estudiante expresa que, además, el diario de aprendizaje comparte algunos rasgos con otras pruebas de evaluación como los exámenes; un compendio de preguntas y respuestas y el disponer de fechas límite son los rasgos que más destacan.

La escasa disonancia que se percibe en este aspecto es manifestada por algunos alumnos/as de Religión. Aunque la mayoría cree que la reflexión favorece la interiorización de los contenidos y así lo

recoge un alumno: "(...) en cambio, reflexionar acerca de uno mismo o del mundo que le rodea con cierta base conceptual, resultará muy efectivo y constructivo para el alumno, más incluso que memorizar su contenido en vano", hay quienes aprecian el diario como un elemento subjetivo, lo que implica que no se puede poner mayor o menor nota a una persona por haber aprendido o experimentado algo distinto a otra.

h) Concepciones de aprender y aprender fuera del I.E.S

Existe una armonía general entre el estudiantado de todos los grupos al vincular aprender con la adquisición de nuevo conocimiento-información o el cambio de pensamiento sobre algo. Dentro de este acuerdo, destacan algunas apreciaciones. Una alumna de Psicología desvincula aprender de memorizar. Entiende que no siempre se aprende así y reconoce que especialmente los niños aprenden de forma diferente mediante la observación o lo que hacen. Por otra parte, algunos alumnos/as de Religión van más allá y relacionan aprender con una forma de entender el mundo. En palabras de una de las alumnas: "es la manera en la que poco a poco puedes ir respondiendo a las preguntas que te rondan la cabeza, a poder entender lo que pasa a tu alrededor o en el mundo, a través de conocimientos o experiencias".

En lo referente a la forma de aprender más allá de lo curricular, se observa un gran consenso ya que todos admiten que fuera del instituto aprenden por su propia experiencia y la de otros: por lo que les ocurre u observan. Un estudiante admite que es más sencillo el aprendizaje académico ya que hay una intencionalidad del profesorado detrás. Este pensamiento también es compartido por una alumna de Psicología, que encuentra en los aprendizajes externos un factor más incidental.

i) Impacto del uso del cuaderno de reflexión en su concepción como aprendices

Sin duda alguna, este fue el aspecto más difícil de explorar. Las dificultades para responder a la pregunta fueron palpables en las entrevistas presenciales. Sin embargo, también en este caso fue más sencillo poder concretar algunas preguntas en función de las respuestas de los chicos y chicas. Pese a la dificultad, sí se aprecian algunas cuestiones interesantes que comparten alumnos/as de todos los grupos. Por una parte, hay quienes han entendido que el hecho de tomar notas en clase beneficia después la realización de las tareas. Otros, que el cuaderno les ha permitido conocer algunos puntos fuertes y débiles de ellos mismos, como los momentos en que uno/a es más productivo haciendo cosas o también que la expresión escrita tiene margen de mejora. Una de las aportaciones más interesantes es la de un alumno de 2º Bachillerato: "(...) el diario de Religión me ha permitido reafirmarme en ello, sé que cuando escribo y reflexiono aprendo mejor, como ya he dicho, de forma más profunda, entiendo mejor las cosas y a mí mismo". Para terminar, también es interesante la puntualización de otra alumna de 2º Bachillerato en cuanto al conocimiento de sí misma para adaptarse a las demandas de su profesora: "también me ayuda a saber cómo son los profesores dependiendo de la reflexión que haga y eso me permite adaptarme".

j) Elementos sobre los que se aprende con el uso del cuaderno de reflexión

En relación a esto, hay una opinión ampliamente compartida en todos los grupos que identifica el aprendizaje de varios elementos comunes. Por una parte, todos los alumnos/as refieren que aprenden sobre el contenido curricular de la materia. También sobre la organización y la expresión escrita. La mejora de la ortografía, el incremento de vocabulario y la adecuación de lo que se dice ya que están

en un contexto académico, son los rasgos más comentados en relación a la escritura. En palabras de una alumna de Psicología: “y también creo que estoy aprendiendo a expresarme mejor, es verdad que tenemos más tiempo y a la hora de formular tus pensamientos pues vas utilizando algunas expresiones y piensas cómo hacerlo”. En otro orden de cosas, existen un alto grado de acuerdo en cuanto al aprendizaje sobre uno mismo debido a alguna de las preguntas planteadas (ej: ¿cómo me he sentido) y a la planificación previa antes de escribir. A este respecto comentan que antes de opinar y argumentar han de pensar, lo que les permite tomar conciencia de lo que piensan y las sensaciones personales que eso les genera. Un estudiante de Religión así lo expresa: “con cierta base propuesta por A. cuyo objetivo es dirigir hacia cierto tema la reflexión, aprendo y comprendo mucho más acerca de cómo impactan esos contenidos en mí mismo, cómo pienso yo sobre ellos y eso es una manera de conocerme yo mismo”.

k) Impacto del uso del cuaderno de reflexión en la concepción de aprender

Durante el curso, el empleo de los diarios de aprendizaje ha permitido que algunos estudiantes descubran aspectos nuevos sobre aprender. Los alumnos de Valores éticos y Psicología admiten haber descubierto una nueva forma de aprender basada en la reflexión y comprensión, en contraposición con el aprendizaje memorístico al que están más acostumbrados. Gracias al cuaderno hay quien afirma que el aprendizaje puede ser algo más entretenido. La afirmación de una alumna de 4º E.S.O., que entiende que no hay dos diarios iguales, es interesante en cuanto a la idea del aprendizaje como proceso personal: “yo estaba acostumbrada a aprender de memoria, lo escribo o a hacer ejercicios y esto (refiriéndose al cuaderno) es como aprender cada uno más personal y más libre. Yo creo que las reflexiones de cada uno son diferentes”.

Los alumnos/as de Religión realizan pocas apreciaciones al respecto. Esto puede deberse a que las entrevistas no fueron presenciales sino virtuales a través del correo. De esta manera quizá faltó una mayor concreción de algunas de estas preguntas. Tan sólo un alumno de 4º E.S.O. reconoce que aprender va más allá de los conceptos y que se pueden aprender otras cosas como valores.

l) Sugerencias de mejora

En este ámbito, llama la atención que surgen entre los estudiantes las mismas tensiones que reconocían sus profesores en las entrevistas: el carácter más o menos abierto de las preguntas y la periodicidad de las entradas. Así, los alumnos/as cuyas reflexiones son menos elaboradas demandan que al menos estas vayan guiadas por algunas preguntas más específicas. También hay quienes proponen que directamente las preguntas más abiertas sean sustituidas por otras más precisas. En relación a la periodicidad, aunque ya habían comentado que es variable, algún estudiante aconseja disminuir el número de ellas hasta, por ejemplo, un máximo de una al final de cada actividad. El motivo principal al que aluden es el cansancio y hastío que puede generar una reflexión tan periódica. Así lo manifiesta una de las alumnas: “(...) que solo haya una reflexión final en cada actividad o tema porque si no, al final, de tanto reflexionar vamos a acabar aborreciéndolo”. De forma complementaria a estas sugerencias, algún alumno/a pide poder usar el formato en papel en vez del digital debido a la falta de medios informáticos en casa. Finalmente, algún estudiante de Religión pide diferenciar la parte más emocional de las tareas dejando a elección personal de cada uno su entrega a la profesora. En cambio, otra alumna demanda justamente lo contrario, que el diario se centre más en lo personal y emocional.

4.5. Discusión y alternativas de mejora.

El estudio conjunto de la información documentada a través de la descripción inicial del instrumento, de las entrevistas con los docentes y sus estudiantes y el análisis de los diarios de algunos alumnos/as, permite concretar determinados aspectos objeto de cambio o consolidación vinculados a la práctica educativa del cuaderno de reflexión. Para facilitar tanto su lectura y comprensión como su integración con el marco teórico, se han decidido estructurar en torno a tres secciones que responden a las siguientes preguntas: ¿el cuaderno de reflexión ha cumplido sus objetivos iniciales en estos primeros meses de uso?, ¿cómo está integrada la competencia de AaA en el uso del diario y cómo podría mejorarse? y, ¿qué otros aspectos organizativos y/o estructurales requieren consolidarse o mejorarse para un óptimo funcionamiento de la innovación?

4.5.1. Cumplimiento de los objetivos del cuaderno de reflexión.

En primer lugar, se puede afirmar que la innovación ha sido desarrollada en base a unos objetivos que han sido comprendidos por los alumnos/as. Tanto estos como sus profesores comparten una representación del diario como herramienta que da cuenta de tareas reflexivas y no meramente descriptivas. Ello promueve la integración de las experiencias académicas con la emoción y el pensamiento personal. Aunque el orientador comentó en la entrevista no estar seguro de haber transmitido esta información a sus alumnos/as, las conversaciones con estos muestran que sí entendieron la naturaleza reflexiva del cuaderno, más allá de que existan distintos perfiles académicos en cuanto a su uso. De cara al futuro, sería crucial que los docentes siguieran explicitando a los estudiantes la razón de este carácter reflexivo, ya que la mayoría no tiene experiencias previas con herramientas similares. Para ello, además de comentarse oralmente al inicio de curso, los objetivos y el sentido del diario podrían plasmarse por escrito en los documentos que presentan las materias y recogen aspectos como el temario o la evaluación. Adicionalmente, podría ser interesante sacar partido a los cuadernos de reflexión de estudiantes de este año. Así, algunas de las actividades realizadas por alumnos/as de distinto nivel de rendimiento con el diario podrían ser compartidas con el nuevo alumnado. El objetivo sería debatir cuáles de esas reflexiones creen que se ajustan más a los objetivos que se les han planteado con la herramienta y por qué. Aprovechando esta reflexión, podría ser sugerente debatir con los aprendices la evaluabilidad del cuaderno, puesto que algunos comentan que al tratarse de un instrumento personal no puede ser evaluado ni calificado. Esclarecer con ellos las diferencias entre evaluar y calificar podría ayudarles a entender la retroalimentación que se les procura. En segundo lugar, el objetivo inicial del cuaderno que buscaba aprendizajes más significativos gracias a la reflexión, también se ha visto ampliamente alcanzado. Las percepciones del profesorado acerca de una mayor toma de conciencia y el consiguiente cambio de mirada sobre la realidad que observan en su alumnado, son coherentes con las valoraciones de los jóvenes. Estos reconocen que el diario les ha descubierto una nueva forma de aprender basada en la reflexión, lo cual favorece un aprendizaje más duradero y con sentido. Por todo ello, de forma global, es posible afirmar que, en estos meses iniciales, el uso reflexivo del cuaderno ha permitido alcanzar aprendizajes significativos en el alumnado.

4.5.2. Integración de la competencia de AaA en el uso del cuaderno de reflexión.

Ampliando la mirada y, entendiendo, tal como se ha expuesto, que la reflexión es crucial para AaA, la variedad de aprendizajes que los estudiantes reconocen gracias al instrumento como: los contenidos de las asignaturas, la expresión escrita, el vocabulario, la planificación antes de escribir y, sobre todo, el autoconocimiento, refuerza el desarrollo de la competencia. Aun así, las respuestas de los alumnos/as reflejan que el uso del cuaderno ha tenido un mayor impacto en el plano del metaconocimiento que en la dimensión autorreguladora. A continuación, se presenta un análisis más exhaustivo de la integración de los elementos de AaA en el uso del diario.

Para empezar, el conocimiento sobre el contenido disciplinar y la tarea, el cual ya estaba considerado en el diseño inicial de la herramienta, es claramente reconocido por el alumnado. Todos los entrevistados confirman haber entendido tanto las características y el objetivo del diario en las materias, como estar aprendiendo de los contenidos curriculares de cada una de ellas. En relación al conocimiento sobre los procedimientos para resolver las tareas, además de no apreciarse tan explícitamente en el diseño inicial como ya se comentó, se reconoce la limitación de no haber accedido a esta información explícitamente en las entrevistas. Este conocimiento, que va ligado a la toma de decisiones sobre la mejor forma de proceder, únicamente se aprecia en el apunte de una alumna. Esta, aludiendo al conocimiento sobre sí misma, sostiene la capacidad de adaptarse al tipo de demandas de su profesora en función de las retroalimentaciones que ha ido recibiendo. Finalmente, el conocimiento de los estudiantes sobre ellos mismos/as es el elemento del metaconocimiento más apreciado. Planteado con una gran relevancia en el diseño inicial, el alumnado refiere que al tener que pensar, argumentar y comentar cómo se sienten antes de escribir, el uso del diario les está acercando a sí mismos como personas y aprendices. Es así como algunos afirman haber descubierto aspectos como el momento del día en que son más productivos para completar el cuaderno, el margen de mejora que aún tiene su expresión escrita o las emociones que les producen las distintas experiencias de aprendizaje. Resulta conveniente destacar que algunos jóvenes aseguran que este aprendizaje personal está siendo posible gracias a algunas cuestiones planteadas por sus profesores; por ejemplo: *¿cómo me he sentido?* Este matiz es importante ya que en el diseño inicial del instrumento se acentúa la responsabilidad docente para facilitar la reflexión, puesto que se entiende que no es un proceso que aparezca espontáneamente en los aprendices. De ello se desprende que el planteamiento de determinadas cuestiones puede facilitar la compleja labor de enseñar a reflexionar a los alumnos/as. Centrando el análisis ahora en los elementos de autorregulación, como se destacó en el epígrafe 3.2.1., inicialmente se apostaba por desarrollar en los aprendices la capacidad de planificar sus procesos de aprendizaje con constancia y compromiso. Cabe reconocer la limitación de no haber preparado preguntas explícitas con respecto a los procesos metacognitivos en las entrevistas. El recelo a sugerir las respuestas de los alumnos/as llevó al planteamiento de cuestiones generales como: *¿el cuaderno te permite aprender más y mejor?*, o, *¿sobre qué aprendes cuando usas el cuaderno?* A pesar de ello, las respuestas de algunos adolescentes permiten comprobar cómo la demanda de una reflexión escrita facilita la organización y la toma de notas en clase para hacer las tareas o la adecuación del vocabulario y la expresión a un contexto académico. Estos aspectos organizativos se acercan a la función de planificación descrita en el marco teórico. Más allá de la planificación, a pesar de no disponer de

apreciaciones estudiantiles respecto a los procesos de supervisión y evaluación por la limitación recientemente comentada, puede entenderse que la comprobación y evaluación de los objetivos de las tareas se está desarrollando parcialmente. La retroalimentación cualitativa e individual que ofrecen los profesores para mejorar las reflexiones puede considerarse un punto de partida interesante para que los alumnos/as vayan interiorizando esas funciones. Asimismo, tal como se comentó en la sección 3.2.1., es destacable la presencia de estos procesos en algunas cuestiones del documento descriptivo de la herramienta, lo cual puede ser de ayuda para trabajar intencionadamente en su desarrollo. En favor de ello, en el marco teórico se ha constatado que la escritura desde una demanda reflexiva favorece los procesos de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación). Ampliando la mirada, Moon (2010) asevera que, aunque la escritura reflexiva de los diarios de aprendizaje conlleva en mayor o menor grado una autorregulación, si se estructura y guía con preguntas concretas, se puede construir y trabajar explícitamente la metacognición en algunas actividades. Por tanto, la integración de algunas de las preguntas del diseño inicial en algunas actividades podría fomentar la autorregulación.

Antes de finalizar esta sección, es igualmente oportuno realizar una aproximación al conocimiento y uso de la rúbrica del cuaderno, puesto que es una herramienta diseñada para promover en el alumnado la autorregulación de sus procesos de aprendizaje. Muy pocos alumnos/as reconocen saber de ella y usarla, aunque algunos alumnos/as de Psicología admiten conocer las rúbricas de los propios temas de la materia. Tal como se extrae de las entrevistas docentes, con el uso del diario pretenden potenciar los procesos reflexivos en el alumnado, por lo que resaltan la importancia del proceso de aprender restando valor a la función más acreditativa de la evaluación. Según Sanmartí (2007) y Moon (2010), si este es el enfoque del instrumento, existen determinados criterios para su desarrollo y evaluación, alguno de los cuales podría ser considerado para su inclusión en la rúbrica inicial. Si bien es cierto que en su diseño esta ya incorpora algunos de los estándares que proponen los expertos, en la siguiente tabla se proponen varios que podrían consolidar aún más su planteamiento también en relación con el marco teórico. Para discriminar entre los criterios que ya considera la rúbrica de los que podrían ser objeto de inclusión, se presentan diferenciados en dos columnas.

Tabla 5.*Criterios para la rúbrica del cuaderno.*

Criterios y descriptores considerados en el diseño inicial	Posibles criterios y/o descriptores a incluir
1. Presentación y diseño del diario. <u>Descriptores:</u> creatividad, orden y carácter legible.	1. Presentación y diseño del diario. <u>Descriptores:</u> ortografía, corrección gramatical y vocabulario.
2. Frecuencia y regularidad. <i>En el diseño inicial aparece incluido en el criterio de planificación.</i> <u>Descriptores:</u> entrega y cumplimiento en plazo de las actividades.	2. Frecuencia y regularidad. <u>Descriptores:</u> si se considera la posibilidad sugerida anteriormente de permitir a los estudiantes escribir también de forma voluntaria, podría valorarse su inclusión en este criterio.
3. Autoconocimiento. <u>Descriptores:</u> percepción de autoeficacia, así como de las fortalezas y debilidades propias.	3. Autoconocimiento. <u>Descriptores:</u> dimensión emocional: qué se siente (sentimientos, sensaciones, motivaciones) al aprender.
4. Relaciones entre conocimientos. <i>En el diseño inicial aparece incluido en el criterio de conciencia social</i> <u>Descriptores:</u> relación con el conocimiento o experiencias del entorno, cambio de mirada hacia la realidad y compromiso para mejorar en ella.	4. Relaciones entre conocimientos. <u>Descriptores:</u> evidencias de conocimiento disciplinar a través de argumentos académicos coherentes con el punto de vista personal.

Además del planteamiento de la rúbrica, es necesario pensar cómo trabajarla con los alumnos/as. Se pueden considerar varias opciones como su realización conjunta con los estudiantes de niveles superiores o ayudar a los de niveles educativos inferiores a entenderla y fomentar su uso e integración en el trabajo diario.

4.5.3. Aspectos organizativo-estructurales sobre el uso del cuaderno de reflexión.

Más allá de las apreciaciones realizadas hasta el momento, también se han detectado algunos aspectos de naturaleza más organizativa-estructural, que, o bien son susceptibles de mejora, o bien se consideran importantes para un óptimo funcionamiento del cuaderno de reflexión en el futuro. Seguidamente se comentan estos puntos con algunas sugerencias optimizadoras si proceden.

Para empezar, la mayor o menor sistematización y periodicidad de las reflexiones es una de las tensiones compartidas por profesores y estudiantes. Ampliando la mirada sobre este asunto, Zabalza (2004), que estudia el uso de los diarios de aprendizaje en la formación de docentes, también aborda esta cuestión. Admite que para que esta herramienta cumpla su función reflexiva no es necesaria una sistematicidad exhaustiva tras cada clase que pueda comprometer la motivación del alumnado a largo plazo. Ahora bien, sí defiende mantener cierta continuidad. Debido a ello, el planteamiento que hasta

el momento han seguido ambos profesionales es acertado ya que el cuaderno está integrado en el curso de las asignaturas con una cierta continuidad sostenida al criterio docente. Ello relaja en gran medida la tensión que mostraban ambos profesores en las entrevistas al dudar si era necesario plantear una reflexión tras cada sesión. Comentar con el alumnado este aspecto y anticipar cierta periodicidad anclada al transcurso de las actividades, puede ser sugerente. De esta forma, los estudiantes se familiarizarían desde el inicio con el funcionamiento y el sentido de una reflexión continuada sin correr el riesgo de convertirla en una actividad rutinaria y desmotivada. De forma complementaria, dado que el instrumento es totalmente personal y refleja el pensamiento y sensaciones individuales, se podría considerar la posibilidad de ofrecer libertad para escribir en el cuaderno sin que exista una demanda previa del profesorado. Algunos aprendices entrevistados ya lo hacen y puede ser una manera de motivar a determinados estudiantes.

Unido a la sistematización, el carácter más abierto o cerrado de las tareas es la otra gran preocupación docente. Además, las entrevistas con el alumnado constatan que aquellos cuyas reflexiones son menos complejas demandan responder cuestiones específicas en detrimento de tareas abiertas. Con el objetivo de avanzar hacia niveles crecientes de elaboración y autonomía, se podría considerar la graduación progresiva durante el curso del carácter cerrado-abierto de las tareas. Así, en el primer trimestre se podrían estructurar de forma más exhaustiva para ir eliminando preguntas específicas en los meses sucesivos y terminar el curso con planteamientos más abiertos. No obstante, ello requeriría una constante supervisión de los profesores para valorar la adaptación de los estudiantes a los cambios. Este planteamiento también podría extenderse a otros cursos que se inicien con el diario. Finalmente, vinculando esta discusión con la realidad, el estudio de los cuadernos de algunos estudiantes de Religión permite comprobar cómo la profesora emplea cuestiones específicas del documento descriptivo del instrumento para las reflexiones que solicita durante todo el curso. Por el contrario, las demandas del orientador a sus estudiantes también durante todo el curso son mucho más abiertas. A modo de ejemplo, en la siguiente tabla se presenta una posible adaptación de una actividad del primer trimestre de Psicología hacia un planteamiento más estructurado empleando algunas preguntas del documento descriptivo.

Tabla 6.

Actividad adaptada del primer trimestre de Psicología hacia un planteamiento más estructurado.

<p>Actividad inicial</p> <p>Octubre 2019. Qué me llevo del tema 1.</p>
<p>Planteamiento alternativo</p> <p>Recuerda que durante estas clases hemos hablado de varias cuestiones: las corrientes y los ámbitos de la Psicología o los métodos de investigación. Ten presente esto para tu reflexión. Para ayudarte a poner en orden tus ideas, responde las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- En relación a los contenidos que hemos trabajado: Si decidieras acudir a un psicólogo/a, ¿qué corriente psicológica de las que hemos estudiado tratarías de buscar en el/la profesional?, ¿por qué?, ¿Por qué es importante conocer las variables no controladas cuando se hace un experimento?- ¿Qué ha sido lo más sorprendente que he aprendido?- ¿Qué es lo que más me ha costado entender?, ¿lo he conseguido?, ¿cómo lo he superado?- ¿Qué me han hecho estos temas aprender sobre mí mismo/a?

Otro asunto relevante es el momento en que los estudiantes realizan sus tareas. Todos los alumnos/as de los grupos entrevistados toman notas en clase sobre la actividad o experiencia que está teniendo lugar para después realizar las reflexiones en casa. A pesar de que los resultados en cuanto al impacto del cuaderno en su concepción como aprendices son más humildes, como se ha comentado, existen jóvenes que reconocen que el tomar notas en el aula les facilita la reflexión posterior fuera de ella. Por añadidura, tal como se ha señalado en el marco teórico, la reflexión es un proceso mentalmente complejo que requiere tiempo para consolidarse. Por todo ello se consideraría oportuno mantener este funcionamiento no sólo en las asignaturas que han posibilitado este análisis, sino también en otras materias y niveles educativos o programas como el B.I. Comenzar a desarrollar esta forma de trabajo en cursos inferiores facilitará que en niveles superiores los alumnos/as estén mucho más familiarizados con ella. No obstante, es necesaria una breve apreciación sobre los pupilos de Religión que no fueron entrevistados (2º y 3º E.S.O.), dado que ellos sí realizan las reflexiones en unos minutos de clase. Sin haber sido entrevistados, no es prudente un contundente pronunciamiento al respecto. Sin embargo, puede resultar conveniente que la docente, además de examinar las tareas, pregunte a sus estudiantes si ese tiempo dedicado les parece suficiente o sería necesario aumentarlo. Una posibilidad podría ser destinar periódicamente una sesión o la mitad de ella a completar el cuaderno si como la docente afirma, en casa les cuesta más. Ello podría realizarse al inicio de curso o durante el primer trimestre para después limitar el tiempo de clase dejando paso progresivamente a la toma de notas y las reflexiones en casa. Esta alternativa podría hacerse extensible a otros cursos que se inicien con la herramienta.

Un último aspecto que merece ser comentado es el formato del diario. Todos los entrevistados usan un cuaderno digital gracias a la plataforma "Classroom" de Google. El uso de esta también beneficia la retroalimentación cualitativa docente y los consiguientes ajustes que hace el alumnado. Ahora bien, aunque de forma claramente minoritaria, algunos estudiantes sugieren el empleo de un formato tradicional en papel. Las razones que argumentan son distintas; hay quien sostiene que no se ha

terminado de adaptar al funcionamiento de la plataforma y hay quien comenta que, al no disponer de medios informáticos en casa, es costoso hacerlo desde el móvil. Para abordar la primera casuística, sería conveniente destinar una sesión de clase a explicar y demostrar el funcionamiento de la plataforma. Para ello puede resultar eficaz, como se ha hecho con algún grupo este año, realizar esta sesión en forma de taller en un aula de informática. Los alumnos/as pueden seguir así las instrucciones para crear su cuenta y practicar diferentes funciones como la entrega del documento. En la segunda casuística, encontrar una solución es algo más difícil. Durante este curso, se han ofrecido los ordenadores del Departamento de Orientación para que, en los recreos, los alumnos/as que lo necesitaran hicieran uso de ellos. Sin embargo, a los estudiantes no les agrada emplear ese tiempo de descanso para realizar el cuaderno. Una alternativa pasaría por permitirles usar un diario en papel, pero ello también comprometería en parte el desarrollo de la competencia digital que tiene lugar a través de "Classroom". Por otra parte, si la limitación digital pasa por la falta de conexión a Internet, los estudiantes podrían realizar su cuaderno en un procesador de documentos como Word y entregárselo después a sus profesores mediante un pen-drive o por correo electrónico aprovechando la conexión a la red del instituto y los ordenadores disponibles.

4.6. Consideraciones sobre el proceso de asesoramiento.

Tal como se ha especificado en el apartado 4.1., una de las metas de la intervención pasaba por la adecuación de las actuaciones a un modelo colaborativo de asesoramiento. En este epígrafe se analiza la calidad y el alcance de ese proceso.

Dicho modelo de asesoramiento ofrece un marco de trabajo que consta de algunas fases, las cuales, según Lago y Onrubia (2011) y Monereo y Castelló (2004), se pueden sintetizar de la siguiente forma: un primer análisis conjunto entre el asesor/a y los demandantes para representar y delimitar conjuntamente la situación que se va a abordar, el diseño y ofrecimiento de alternativas de mejora para la misma, la implantación y el apoyo para llevar a cabo esos cambios y, finalmente, el seguimiento, evaluación y ajustes derivados del mayor o menor éxito de las nuevas acciones que se han puesto a prueba.

Aterrizando esta secuencia en el trabajo hasta aquí descrito, inicialmente se contempló la posibilidad de llevar a cabo todas las fases. Por tanto, además de las entrevistas iniciales con los docentes y estudiantes para delimitar, de forma sistémica, lo que estaba aconteciendo en relación al cuaderno de reflexión, se consideró la propuesta de alternativas de mejora que pudieran proceder, así como su introducción y evaluación posterior de su impacto a través de nuevas entrevistas. Sin embargo, tal como se puede comprobar con la lectura de este documento, el proceso no se ha llevado a cabo de forma completa. Si bien las entrevistas docentes permitieron realizar un análisis institucional de la situación para identificar y negociar conjuntamente la demanda, las fases vinculadas con la implantación de las mejoras, el seguimiento y la evaluación no se han ejecutado. Por añadidura, las alternativas de mejora ofrecidas en el apartado 4.5. han sido elaboradas por la autora de este trabajo sin la colaboración docente. La situación de emergencia sanitaria declarada en España en marzo de 2020 y el consiguiente cierre de la actividad presencial en el instituto ha imposibilitado las acciones planificadas. No obstante, esta no ha sido la única dificultad durante el proceso. A pesar de que la

experiencia con las entrevistas individuales ha sido muy gratificante desde el punto de vista profesional y personal, encontrar y acordar los momentos para realizarlas con los estudiantes ha sido complicado. Cada una requería una media de treinta minutos, tiempo estipulado de recreo en el centro, por lo que, en ese horario, únicamente se podía llevar a cabo una. Además, algunos alumnos/as no siempre podían faltar a algunas clases para realizar la entrevista, otros se olvidaban del momento acordado para llevarla a cabo y tampoco se disponía de tiempo para realizar más de una en el tiempo de clase de las materias que han participado en la intervención. Ello, sumado al tiempo que requería después escuchar y organizar las respuestas de los jóvenes ha retrasado enormemente el resto de fases. No obstante, una mejor planificación por parte de la autora del trabajo podría haber ayudado a resolver mejor estas cuestiones permitiendo avanzar más rápido en el proceso y llegando a ejecutar nuevas fases. Igualmente, es de recibo admitir que, a pesar de las dificultades de las entrevistas electrónicas comentadas en el apartado 4.3.2., este formato sí agilizó la organización de las respuestas y el análisis posterior. Por el contrario, a pesar de que la información recabada con estas últimas resulta pertinente y relevante, la dificultad de no haber podido interactuar con los alumnos/as para aclarar o indagar más en sus respuestas suma otra limitación al trabajo.

Por todo lo expuesto y la imposibilidad de llevar a cabo más acciones en el centro, en el trabajo se ha pretendido profundizar en mayor medida en el análisis, la discusión y las propuestas de mejora en base a la información documentada. Para finalizar este apartado, en la siguiente tabla se recogen algunas posibles acciones que, en el marco de un modelo colaborativo de asesoramiento, podrían haberse efectuado en el centro durante la implantación y la evaluación de las alternativas de mejora.

Tabla 7.

Posibles acciones efectuadas en la implantación y evaluación de los cambios.

1.	Revisión y selección conjunta de algunas preguntas del documento descriptivo-explicativo de la herramienta en relación con AaA y su integración en algunas tareas reflexivas.
2.	Diseño conjunto de algunas actividades teniendo en cuenta las observaciones realizadas en relación al carácter abierto-cerrado de las cuestiones.
3.	Registro conjunto en relación a la sistematicidad de las tareas.
4.	Discusión y reelaboración conjunta de la rúbrica del instrumento y su uso entre el alumnado.
5.	Entrevistas finales con docentes y estudiantes para evaluar el impacto de los cambios.

Más allá de estas puntualizaciones, según Monereo y Castelló (2005), un asesoramiento de calidad es aquel que trabaja en favor de la institucionalización de las prácticas para crear planes permanentes y proyectos de mayor envergadura en los centros. Es por ello que en el epígrafe siguiente se exponen algunas acciones que persiguen impulsar los resultados de esta intervención en una iniciativa más extendida en el instituto.

4.6.1. Acciones para la institucionalización de la práctica.

Para trabajar en favor de la institucionalización de la práctica del cuaderno de reflexión resultan pertinentes ciertas apreciaciones respecto a la generalización y sostenibilidad de las alternativas sugeridas.

En relación a la generalización, aunque el principal impulso de la innovación ha sido la puesta a prueba para su integración en el B.I, no habría que descartar su inclusión en niveles educativos inferiores y otras materias. En referencia a estas últimas, también habría que considerar incluir aquellas que, como Religión, se organizan en torno a proyectos de aprendizaje-servicio. Para ello podría ser útil organizar en alguna reunión un intercambio de experiencias docentes para acercar a otros profesionales la experiencia de estos dos profesores con el cuaderno de reflexión. Teniendo en cuenta que se trata de una experiencia interna al centro puede resultar especialmente atrayente al resto del claustro. Por otro lado, en favor de la sostenibilidad de la práctica y sus sugerencias, es necesario dotar de recursos y apoyos a los profesionales del centro. El documento descriptivo-explicativo del cuaderno de reflexión es un material muy interesante. Ajustado con algunas de las consideraciones que se han comentado en el trabajo y compartido con el resto de profesionales, puede convertirse en un punto de apoyo importante para otros docentes. Finalmente, para difundir entre el profesorado la experiencia y conclusiones de este trabajo e iniciar con ello una actividad más consolidada y extendida en el instituto, se ha devuelto por correo electrónico este documento a los docentes participantes de la intervención. La profesora se ha mostrado agradecida con las sugerencias de mejora y complacida con el proceso seguido debido a las voces de los estudiantes: “Creo que con tu trabajo nos has ayudado mucho a tomar conciencia de cómo implementarlo teniendo en cuenta la experiencia de los alumnos”.

5. Reflexión final

Tras haber estudiado durante el máster la importancia del profesional reflexivo en el ámbito educativo, no puedo poner fin a este documento sin un breve análisis de mi propio trabajo.

Antes de nada, me gustaría agradecer a los profesionales del instituto tanto la acogida como la buena disposición para toda la recogida de información. Igualmente, agradecer a mi tutora académica el apoyo y la guía totalmente necesarios para concretar y dar forma al trabajo. También es de recibo dar las gracias a los alumnos/as que me dedicaron su tiempo y que amablemente fueron contestando todas mis preguntas – en persona o por correo -. Las conversaciones con ellos me revelaron dos cosas importantes. La primera, que tienen mucho que decir acerca de lo que ocurre en sus clases y habría que escucharles más. La segunda, que en ocasiones sus inquietudes son las mismas que las de sus profesores y que, quizá, compartiéndolas, se podrían buscar soluciones. Más allá de ello, me queda el agradecimiento que varios estudiantes me dirigieron al terminar las entrevistas; algunos/as me comentaron que mis preguntas les habían hecho pensar y plantearse cosas que nunca habían pensado.

Poniendo el foco en el desarrollo del trabajo, como ya he comentado, el proceso no ha estado exento de dificultades. Más allá de la situación sanitaria y las barreras que ello supuso para seguir avanzando de forma presencial, creo firmemente – y más aún con la distancia con que miro ahora meses atrás – que una mejor planificación por mi parte (tanto desde la elección del tema como en la planificación de las fases del asesoramiento como en la recogida de información), me habría ayudado a realizar más acciones con los profesores y alumnos/as. La sensación de que podría haber hecho más me acompaña desde hace tiempo. A pesar de todo, el contenido del trabajo me ha ilusionado desde el principio; como amante de la lectura y la escritura, poder analizar una herramienta de esta

naturaleza ha sido una bonita forma de poner fin a mi formación. Además, ello me ha permitido acercarme de forma bastante exhaustiva a un instrumento de enseñanza-aprendizaje, conocimiento valioso de cara a un futuro profesional. Para terminar, retomando el marco teórico basado en AaA, creo que el afrontamiento de este trabajo me ha permitido trabajar el desarrollo de dicha competencia a gran escala: planificar, supervisar y evaluar han sido procesos sistemáticos y recurrentes durante estos últimos meses. Supongo que no hay aprendizaje más significativo que el que una misma experimenta.

6. Referencias

- Alcaraz, N. (2016). La evaluación a través del portafolios: ¿una ocasión para el aprendizaje? *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 9(1), 31-46.
- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Volumen I*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J. (s.f). Metaconocimiento y aprendizaje. Manuscrito no publicado.
- Badia, A. y Monereo, C. (2005). Aprender a aprender a través de Internet. En: C. Monereo (coord.), *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 51-72). Barcelona: Graó.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: H.W. Freeman.
- Barberá, E. (1999). Procedimientos evaluativos renovados (II): ¿cómo evaluar el proceso? En E. Barberá, *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje* (pp. 131-187). Barcelona: Edebé.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. y Steinbach, R. (1984). Enseñabilidad de los procesos reflexivos en la composición escrita. *Ciencia cognitiva*, 8(2), 173-190.
- Bolívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. *Multiárea: Revista de didáctica*, 4, 87-144.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. y Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. En: J.H. Flavell y E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology*, (pp. 77-166). New York: Wiley.
- Burón, J. (2012). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. Monereo, *Estrategias de aprendizaje* (pp. 147-163). Madrid: Visor.
- Castelló, M. (2001). La organización de la enseñanza estratégica en los centros de educación secundaria. En: C. Monereo, *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (pp. 29-35). Barcelona: Graó.
- Chacón Corzo, M.A. y Chacón Contreras, A.E. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción pedagógica*, 15, 120-127.

- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1), 49-59.
- Cuevas, I. (2006). Desarrollo humano y educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 118, de 20 de mayo de 2015, pp. 10 a 309.
- Del Mastro, C. (2000). Aprender a aprender: una aproximación sobre el uso consciente e intencional de estrategias. *Educación*, 9(18), 217-237.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marcoele. Revista de didáctica*, 24, 1-43.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 21-29).
- García Palacios, E. (2013). Aprender a aprender. *Eutopía*, 16, 110-112.
- García-Bellido, R., Jornet, J.M. y González-Such, J. (2012). Una aproximación conceptual para el diseño de instrumentos de evaluación de la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 5, 204-215.
- Hernández-Leo, D. (2006). Las metodologías. En J.M. Pérez Tornero y S. Tejedor, *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Gabinete de comunicación y educación UAB.
- I.E.S. Miguel Catalán (2019). *Programación de Convivencia para el curso 2019-2020*.
- I.E.S. Miguel Catalán (2019). *Programación General Anual (PGA) para el curso 2019-2020*.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). Nomenclátor: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional. Recuperado de: <https://www.ine.es/nomen2/index.do>
- Klenowski, V. (2012). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En: E. Martín y J. Onrubia, *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, (pp.11-32). Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

López Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación formativa. *Psychology, society and education*, 4, 117-130.

Marchesi, A., Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.

Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En C. Monereo y J.I. Pozo, *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 111-122). Madrid: Santillana.

Martín, E. (2008). Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Tribuna Abierta. CEE Participación Educativa*, 9, 72-78.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, (pp. 13-27). Barcelona: Graó.

Monereo, C. y Castelló, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación no formal. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (coords), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (61-94). Barcelona: Editorial UOC.

Monereo, C. y Castelló, M. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (323-340). Barcelona: Graó.

Montero, P. *Estoy en ello...* .Recuperado de: <https://tecnomapas.blogspot.com/>

Montes, N. (2014). Enseñanza y evaluación: dos caras de una misma moneda. *Propuesta educativa*, 41(1), 6-8.

Moon, J. (2010). *Assessment. Learning journals and logs. Teaching and learning resources*. Dublín: UCD. Teaching and resources. Recuperado de: <https://ar.cetl.hku.hk/pdf/ucdtla0035.pdf>

- Moral, C. (2008). Aprender a pensar-Aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón*, 60(2), 123-137.
- Novak, J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las ciencias*, 9(3), 215-228.
- OCDE (2003). *Definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE Publishing.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- Postigo, Y. y Pozo, I. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.
- Pozo, I., Loo, C. y Martín, E. (2016). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En J. Manzi y M.R. García, *Abriendo las puertas del aula. Transformaciones de las prácticas docentes*, (pp. 547-584). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reyes-Santander, P. y Rodríguez, E. (2012). Diarios de aprendizaje como alternativa metodológica en educación universitaria. En C. Leite y M. Zabalza (coords.), *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência* (pp. 6078-6097). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Salmerón, H. y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de currículo y formación de profesorado*, 16(1), 5-13.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Teare, R., Davies, D. y Sandelands, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona: Gedisa.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

7. Anexos

Anexo I. Documento descriptivo-explicativo del cuaderno de reflexión.

Cuaderno de reflexión

Objetivos:

- Establecer pautas sobre cómo podría ser un cuaderno de reflexión que sirviera como instrumento de aprendizaje en diferentes proyectos APS, asignaturas y en el programa CAS del IB.

Justificación:

La reflexión es un proceso cognitivo de primer orden, que tiene lugar cuando nos paramos a pensar de forma activa sobre lo que ha ocurrido, sobre las vivencias, experiencias o aprendizajes que hemos realizado. Pensar de forma activa es hablar sobre ellas, ponerles nombre, escribir, expresarlas a través múltiples medios, compartirlas con las demás personas, relacionarlas con otras experiencias... Se trata de un proceso personal que se produce en un contexto social, que nos es imprescindible para conocernos a nosotros mismos, para conocer el mundo de forma más profunda y para proyectarnos hacia el futuro.

El proceso de reflexión nos permite transformar las experiencias en aprendizajes. La reflexión marca la diferencia cualitativa del proceso, es la que hace más profundos los aprendizajes.

Sin embargo, la reflexión debe ser un proceso intencional en nuestra práctica docente, no es un proceso espontáneo que podamos esperar de cada alumno. Tenemos que dedicar tiempos a promover la reflexión y a enseñar a nuestro alumnado a reflexionar sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden.

En el instituto utilizamos con mucha frecuencia los círculos de diálogo como instrumento de reflexión tanto sobre lo que nos ocurre, en el caso de que estemos abordando temas relacionados con la convivencia, como sobre cualquier otro tema cuando el círculo se centra en otros temas académicos. Cuando utilizamos los círculos la reflexión suele ser oral y social, es decir, se produce en un contexto en el que las ideas de los demás impactan en nuestro proceso de reflexión y nos vemos enriquecido en nuestro pensamiento, que a su vez impacta y enriquece el de los demás.

En este caso queremos aportar un instrumento, como es el cuaderno de reflexión que es escrito y personal. No lo planteamos como alternativa a los círculos si no como un complemento más reflexivo que va a enriquecer el proceso de reflexión oral y social.

Objetivos del cuaderno:

- Promover la reflexión del alumno/a sobre el proceso de aprendizaje que está teniendo en el desarrollo del proyecto.
- Ampliar la autoconciencia mediante la reflexión sobre las fortalezas y aspectos a mejorar que descubrimos en el proceso de aprendizaje.
- Ampliar la conciencia de autoeficacia mediante la reflexión sobre los desafíos que vamos a asumiendo a lo largo del proyecto.
- Desarrollar la capacidad de planificar un proceso de aprendizaje y llevarlo a cabo de forma constante y sistemática, asumiendo compromiso y perseverancia

- Tomar conciencia del aprendizaje como un proceso social y reflexionar sobre cómo aprendemos de forma colaborativa con nuestro compañeros y con otros adultos.
- Tomar conciencia de las necesidades sociales y reflexionar sobre nuestra capacidad de impacto en la mejora de nuestra comunidad
- Reflexionar sobre la dimensión ética de nuestra conducta y de nuestras decisiones en nosotros mismos, en las demás personas y en el entorno.

Rúbrica del cuaderno:

Rúbrica del cuaderno de reflexión

	Novel	Aprendiz	Avanzado	Experto
Diseño	El cuaderno es personal pero no está bien diseñado ni tiene la suficiente coherencia como para ser leído y comprendido por otras personas	El cuaderno es personal y tiene una claridad y coherencia, pero no está suficientemente destinada a ser compartido con otras personas	El diseño del cuaderno es personal, tiene claridad y coherencia interna y está pensado para ser leído por otras personas	El diseño del cuaderno es creativo, presenta diferentes lenguajes y es un instrumento de comunicación coherente con lo que se quiere transmitir
Planificación	El cuaderno no está actualizado con la frecuencia necesaria, ni refleja suficientemente un proceso de aprendizaje sistemático	El cuaderno no cuenta con una planificación previa, está bien actualizado y muestra evidencias de aprendizaje	El cuaderno incluye una planificación del proceso de aprendizaje que va a realizar cada alumno, se actualiza con frecuencia y muestra reflexiones y evidencias del aprendizaje	El cuaderno incluye una planificación previa del aprendizaje, un desarrollo sistemático de la actividad con reflexiones completas y evidencias y una reflexión final del proceso
Autoconciencia	El cuaderno contiene elementos de reflexión personal pero planteado de forma superficial, no se ve evolución personal en el desarrollo del proyecto	El cuaderno contiene reflexiones personales que aumentan la conciencia del alumno, no hay apenas reflexiones sobre la autoeficacia y se observa poca evolución personal	Las reflexiones incluyen una dimensión personal ampliando la autoconciencia sobre las fortalezas y debilidades y el sentimiento de autoeficacia ante los diferentes retos y tareas. Se percibe evolución personal	Las reflexiones reflejan la autoconciencia y los hechos e interacciones que han promovido este autoconocimiento y autoeficacia e incluyen una proyección de futuro
Conciencia social	El cuaderno tiene elementos de reflexión sobre el descubrimiento de un entorno, pero son poco elaboradas	El cuaderno incluye reflexiones sobre el proceso social de aprendizaje y el conocimiento del entorno, pero no se percibe evolución a lo largo del proceso de aprendizaje	Las reflexiones incluyen el impacto del trabajo colaborativo sobre nuestro aprendizaje, la conciencia sobre las necesidades sociales y el impacto de nuestro trabajo sobre nuestro entorno cercano y lejano. Se percibe evolución a lo largo del proceso	Las reflexiones reflejan un mayor conocimiento del entorno y un cambio de mirada y compromiso con la mejora del entorno cercano o lejano

Formato:

El cuaderno tendrá un formato digital que admita diferentes tipos de lenguajes (escrito, fotografías, videos, dibujos, gráficos, audios...) y para poder ser supervisado y corregido on line.

Todos los alumnos y alumnas que participan en la clase/proyecto/CAS se darán de alta en una clase virtual a través de una plataforma (google classroom, moodle...) en la que podrán consultar el material de la asignatura, puedan seguir los plazos de entrega de las diferentes tareas y puedan presentar su cuaderno para ser leído y supervisado por uno o varios docentes.

Preguntas para guiar la reflexión:

Con la finalidad de estructurar mejor la tarea, y guiar al alumnado en la reflexión planteamos algunas preguntas que les pueden ser útiles para tener en cuenta en sus reflexiones. Ni tienen que responder a todas ni deben ser estas las que hay que responder, solo son sugerencias para la reflexión.

Preguntas que pueden ayudar en esta reflexión.

- ¿Cómo me estoy sintiendo?
- ¿Qué me hace sentir cómodo/incómodo...?
- ¿Qué me ha sorprendido?
- ¿Qué estoy descubriendo de mi misma?
- ¿Qué necesito?
- ¿A quién afecta lo que yo hago?
- ¿De que manera les afecta?
- ¿Con quién comparto lo que estoy viviendo?
- ¿Qué me está ayudando a aprender mejor?
- ¿Que preguntas me suscita este aprendizaje?
- ¿Qué me gustaría explorar?
- ¿En qué estoy cambiando?
- ¿En qué me veo diferente a hace unos años?
- ¿Cómo quiero ser de mayor?

Preguntas que pueden ayudar en esta reflexión.

- ¿Qué desafíos he afrontado en este proceso?
- ¿Qué he aprendido de mi mismo?
- ¿Qué nuevos retos he superado?
- ¿Qué nuevos retos veo que podría afrontar ahora?
- ¿Que he aprendido de mi misma en este proyecto?
- ¿Que he aprendido de la sociedad en este proyecto?
- ¿Que he aprendido de las personas en este proyecto?
- ¿Cómo lo he aprendido?
- ¿En qué he cambiado?
- ¿Qué me ha cambiado?
- ¿Cómo hemos impactado en el entorno?
- ¿Por dónde quiero seguir aprendiendo?
- ¿Con quién quiero seguir aprendiendo?
- ¿En qué se parece lo que he vivido a lo que había planificado al principio del proyecto?

- ¿Qué objetivos me planteo con este proyecto?
- ¿Qué quiero aprender?
- ¿Qué miedos/temores tengo?
- ¿Qué es lo que más me ilusiona de este proyecto?
- ¿Cómo lo voy a aprender?
- ¿Cómo me voy a organizar?
- ¿Cómo voy a trabajar en equipo?

Preguntas que pueden ayudar en esta reflexión.

- ¿Que está siendo lo más difícil en este proyecto?
- ¿Con que dificultades te has encontrado a lo largo del camino?
- ¿Que has hecho para superarlas?
- ¿Que haces para animarte cuando tienes dificultades?
- ¿Con quién cuentas cuando tienes dificultades?
- ¿Que haces para ayudar a otras personas que tienen dificultades?

¿Cómo te automotivas?

Trabajo en equipo:

- ¿Cómo me siento en el trabajo con mis compañeros?
- ¿Que conflictos tenemos?
- ¿Cómo los resolvemos?
- ¿Que cosas me cuesta más compartir con ellos?
- ¿Cómo es nuestra comunicación?
- ¿Cómo tomamos las decisiones?
- ¿Cómo me siento con lo que aporta cada cual?
- ¿Cómo me siento con el liderazgo mio o de otras personas?
- ¿Que estoy aprendiendo de mis compañeros?

Conciencia social:

- ¿Qué estoy descubriendo sobre el tema que no sabía?
 - ¿Cómo lo estoy descubriendo?
 - ¿Qué estoy aprendiendo de mi entorno?
 - ¿En qué estoy cambiando mi forma de pensar sobre el mundo?
 - ¿En qué estoy cambiando mi forma de actuar sobre el entorno?
 - ¿Cómo podría ser una sociedad más inclusiva?
 - ¿Qué pasos se podrían dar para mejorar el entorno?
 - ¿Cómo me gustaría ser a mi en esa sociedad?
 - ¿Que decisiones estoy tomando acordes con mi manera de ver el mundo?
-
- ¿Cómo afecta mi comportamiento a mi entorno?
 - ¿Cómo afectan mis decisiones a otras personas?
 - ¿Cómo tomo decisiones?
 - ¿Que me ha hecho tomar esta decisión?
 - ¿Cómo se han reflejado mis ideas en esta decisión?

Anexo II. Transcripciones de las entrevistas a los docentes.

ENTREVISTA INICIAL ORIENTADOR

Fecha: 13/01/2020	
Objetivos: recabar información acerca de la iniciativa del cuaderno de reflexión: inicio, funcionamiento, uso y balance actual. Análisis de la concepción de aprender a aprender y su relación con el cuaderno de reflexión. Situar el foco del TFM.	
Entrevistadoras: Elena y Andrea	
P: Queríamos saber un poco más, como a principio de curso y demás yo no estaba, cómo empezó esto del cuaderno de reflexión porque hasta donde yo tenía entendido, es algo que has puesto en práctica este año	R: Sí, hombre yo creo que surge un poco del proyecto que hicimos juntos, de la importancia de la reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje y yo sí que me he dado cuenta de que casi cualquier proceso, bueno casi no, cualquier proceso de aprendizaje, cuando tiene momentos establecidos, sistemáticos

	<p>para reflexionar sobre lo que estás haciendo, cómo lo estás haciendo, sobre emm que te aporte información sobre el proceso de aprendizaje, creo que enriquece y profundiza mucho más. Yo creo que ya nadie, ahora mismo le suena como raro hacer cualquier cosa, ehh aprender ecuaciones sin pensar luego sobre qué he aprendido, cómo he aprendido, qué me ha resultado más fácil, más difícil, algo que te de una retroalimentación sobre el proceso y sobre ti mismo como persona que aprende. Entonces yo sí que he tomado conciencia a lo largo de este camino, de la importancia de los procesos, pues de reflexión, como un elemento clave en el aprendizaje.</p>
<p>P: O sea que un poco lo que se pretendería con ello sería intentar que los alumnos entren un poco por procesos de reflexión y demás.</p>	<p>R: Sí, eso es, por tener algo más sistemático, más interesante para poder pensar sobre lo que haces. En paralelo también o claro, luego ya, cuando vas incorporando estas ideas pues van surgiendo o interpretas cosas de la práctica docente muy compatible con esto. Por ejemplo: al implantar el BI pues te das cuenta de que el CAS, la asignatura esta de servicio y demás</p>
<p>P: (Elena): ¿Qué asignatura es esa J.?</p>	<p>R: Es creatividad, aprendizaje y servicio. Entonces lo tienen todos los Bachilleratos Internacionales y tienen que hacer algo de cara a la comunidad, que puede ser ehh un grupo de teatro, que puede ser acciones solidarias. Nosotros lo queremos enfocar mucho al APS.</p>
<p>P: (Elena): ¿En qué se diferencia del APS?</p>	<p>R: Mmm te da la oportunidad de hacer diferentes tipos de cosas; creatividad, que es algo</p>
<p>P: (Elena): Que no tiene por qué tener un elemento de servicios</p>	<p>R: Eso es</p>
<p>P: (Elena): Pero vosotros le vais a dar...</p>	<p>R: Sí, nosotros le vamos a dar esa orientación y a partir de la experiencia en el desarrollo de procesos de APS, yo creo que la acción o la parte de servicio puede ser un conjunto de acciones que hagas pero sólo cuando hay reflexión es cuando conviertes un conjunto de experiencias en un proyecto de aprendizaje. Porque sí, puedes ir al hospital a donar sangre, o a facilitar los niños de 3º, a facilitar que otros donen sangre, o les ayudas o no se qué, pero bueno, eso no dejan de ser acciones, aunque ya muchas, solo tiene sentido si yo puedo hacer una reflexión que me haga pasar de una acción a un proyecto de aprendizaje, que me habla sobre mí mismo, que me habla sobre ehh el contenido sobre lo que estoy haciendo, no sé, quizá como que la reflexión es la masa que da sentido a todo un proyecto de aprendizaje.</p>
<p>P: Vale, y un poco, como tenemos ahora ya la experiencia de la primera evaluación, ¿en qué medida crees que esto está funcionando o</p>	<p>R: Yo creo que hay muchas cosas. Yo estoy contento y creo que hay que profundizar más. Y a lo mejor hacerlo más sistemático. Creo que de momento lo que estamos planteando</p>

<p>qué tú estás consiguiendo un poco lo que te planteabas de entrar por la reflexión?</p>	<p>es una tarea muy abierta. “De este tema, ¿qué te llevas? O ¿qué has aprendido que no sabías?, o ¿qué te sugiere esto que hemos visto?” Y en forma de diario y lo hemos visto más por ejemplo en Psicología. A mí la idea de tener un cuaderno donde vas reflexionando con entradas, que son los días, a modo de diario, mmm me hace pensar que los chicos tienen como más conciencia del proceso de aprendizaje. Luego hay muchas calidades y yo creo que esto es un elemento de profundización. Porque hay gente que hace reflexiones que son muy simples y otra gente que haces unas reflexiones mucho más elaboradas, que conecta mucho más lo que se está aprendiendo ahí con cosas de su vida, que te habla de cosas que tienen que ver consigo mismo, eso que descubren a la luz de lo que estamos viendo o hay gente por ejemplo en el tema de Percepción en Psicología, un poco la idea central es que percibimos el mundo como somos, no como es y te habla tanto de ti en la percepción de las cosas, y hay gente que ha hecho unas reflexiones muy interesantes sobre cuanto pones tú y relacionándolo con otros elementos de su vida. Y hay otros que hacen reflexiones muy simples. ¿Cómo andamiar las reflexiones para que sean, para ir dándoles calidad a esas reflexiones? ¿Hay que orientar más con preguntas?, ¿Hay que estructurar más? En el documento que yo preparé de reflexión pues hay preguntas de diferentes tipos. Algunas hablan de ti mismo y tienes que pensar a la luz de lo que has visto, de qué manera a ti te toca eso. Otras hablan más del contenido, otras hablan más de..no sé, como de diferentes. No tengo claro todavía si en cada entrada hay que hablar de todo, si hay que estructurar más las preguntas, si hay que acompañar más, cómo se puede ayudar a alguien que hace respuestas como a veces pasa en los círculos: bien, mal... muy plano. Yo creo que el hecho de oír reflexiones de otros te estimula, si lo haces en grupo. Si lo haces individual, que yo creo que tiene que haber momentos para el grupo, momentos para lo individual, pues, ¿cómo andamiar esa reflexión para que sea un poquito más elaborada? Y luego, otra duda que me planteaba es, ¿qué quiero que cuenten de lo que hemos hecho? Porque alomejor no me interesa tanto contar lo que hemos hecho como la reflexión sobre lo que hemos hecho, pero a veces la reflexión se tiene que sostener sobre unos hechos. Pero yo no quiero que me cuenten: pues en la clase hemos hecho esto, esto y esto, como diario</p>
---	---

<p>P: Ya, lo que te ha provocado esto, ¿no?</p>	<p>R: Claro, me interesa más la segunda parte, más que un diario de lo que hemos hecho, que todos podrían ponerlo, pero más allá de eso no le veo tanto...en algunos cuadernos sí he visto que hay relatos de hechos. Y no me interesa tanto, pero también tengo las dudas. Yo les digo por ejemplo, poned todo lo que se os ocurra pero no tengo muy claro cómo ayudar a que haya reflexiones más elaboradas, que a alguna gente le sale de mano, tú ves el cuaderno de C. es unas reflexiones. Es una niña muy reflexiva, que le gusta mucho...</p>
<p>P: Sí, que dice, sé que esto no lo has pedido pero lo voy a escribir tal...</p>	<p>R: Sí, ves como una riqueza reflexiva y te hace reflexiones chulas sobre los temas que vemos. ¿Cómo consigo que otros, pase por su cabeza? No necesariamente eso pero cómo...</p>
<p>P: (Elena): Esa es la pregunta de la enseñanza</p>	<p>R: Claro, yo también me lo planteo, es difícil. Yo me lo planteo también, con mis hijos (habla de sus hijos) ¿Pues cómo se hace? Pues supongo que haciendo muchas, exponiendo a los chicos a muchas situaciones para hablar de todo lo que hacemos.</p>
<p>P: Vale, luego queríamos ver un poco también que relación o cómo ubicabas tú el cuaderno de reflexión con aprender a aprender.</p>	<p>R: Porque creo que la reflexión que me interesa es la reflexión de ellos aprendiendo, de ellos con el material que se trabaja aquí, que son cosas que quiero que les aporten o les construyan. En Psicología los temas que vamos viendo pues todo habla de ti, todo lo tengo que conectar conmigo. Tú eres muchas cosas, los pensamientos que tienes, tú eres una persona que tiene o no tiene experiencias. Por ejemplo, me interesó mucho una chica que había cortado con el novio y le dije: me encantaría que hicieras un texto sobre qué has aprendido de la relación que has tenido de pareja. Entonces esto es vincular o esto es llevarlo. O sea, ante situaciones que estamos trabajando de relaciones, ellos plantean cosas y como que puede haber reflexiones diferentes para diferentes alumnos. Si tú puedes reflexionar sobre lo que has aprendido de tu primera relación de pareja, ¿es que eso te va a ayudar un montón también para ir luego con la siguiente pareja. O todo lo que puedes pensar sobre lo que te ha pasado, te puede ayudar un montón. Si lo podemos explicitar y podemos enseñar a pensar sobre las cosas que haces, pues a mí me parece interesante.</p>
<p>P: (Elena): Pero además de lo que dices, que yo creo que es lo esencial, la herramienta yo creo que pone de manifiesto una determinada concepción de qué implica aprender a aprender, ¿no? Tiene apartados, tiene elementos, tiene cosas, hay que desarrollar esto y esto, nos podrías hacer como más explícito para ti, aprender a aprender, ¿qué implica?</p>	<p>R: Pues estoy en ello. Estoy como pensando en ello porque quizá lo que necesito es concretarlo mejor o necesito saber cómo darle más forma, afinarlo. Yo creo que es una buena idea y que a veces da buenos frutos por lo que leo pero quizá me falta como definir mejor ese instrumento.</p>

<p>P: (Elena): Pero, ¿qué cosas tienes ya claras J.?</p>	<p>R: Tengo claro que lo que te va a hacer que tengas un proceso de aprendizaje de calidad es la reflexión sobre lo que haces. Tengo claro que eso tiene que ser de una manera sistemática. Tengo claro que en esa reflexión tiene que permitirte conocerte mejor como aprendiz. Porque vamos a preguntar sobre tu manera de aprender. Tengo claro que tiene que ser un instrumento que me permita conocerme mejor, no sólo como aprendiz, sino también como persona, quizá por los contenidos que yo trabajo, quizá porque trabajo Psicología o porque trabajo en Valores. No sé si también tiene que ayudarte a conocerte mejor en términos generales y trabajar matemáticas, no sé. Sí como aprendiz, igualmente, al menos en las que yo trabajo sí. Tiene que ayudarte a reflexionar sobre lo que hay fuera, a darme como pautas sobre conocer mejor el mundo</p>
<p>P: (Elena): O sea que todos esos elementos ya han estado claros en el diseño de la herramienta.</p>	<p>R: Yo creo que en mi cabeza sí, en el diseño...o sea la intención, pero tengo que pensar de qué manera conseguir que sea un buen instrumento para conseguir eso y si lo estoy planteando bien. Porque sí que investigué un poquito sobre algunos cuadernos y por ejemplo me parecía que era mucho diarios de hechos.</p>
<p>P: O sea descriptivos, lo que decías antes de hoy he hecho tal...</p>	<p>R: Sí, sí, lo he visto en algunas asignaturas, miré algo en Internet y me parecía que eran como muy de diarios de hechos más que la parte que a mí me interesa más, incluso decía: ¿pero los hechos tienen que estar para construir el curso sobre los hechos? Pues hombre algo tiene que haber, ¿no? Es decir, pues de algo partimos, pero vamos, como punto de partida.</p>
<p>P: Vale. Porque esa era una de las preguntas; si habías mirado un poco antes en Internet o conocías alguna que otra experiencia donde se estuviera haciendo algo parecido...</p>	<p>R: Sí, sí, esa idea de ver modelos, porque sí que me gustaba la idea de diario, me parecía interesante porque creo que de cada clase se puede reflexionar sobre los temas que tratamos. Entonces..</p>
<p>P: (Elena): ¿La unidad es la clase para ti?</p>	<p>R: o...la unidad es lo que estamos trabajando y si es más de una clase creo que puede haber varias reflexiones sobre eso. Y a mí sí que me gusta coger un ritmo, coger una sistematicidad de reflexionar en lo que vemos cada día.</p>
<p>P: (Elena): ¿Cada día tiene esa....luego podría haber otras?</p>	<p>R: Por ejemplo, las relaciones de pareja. Luego puedes hacer una reflexión fina, pero creo que es más interesante ir haciendo y metiendo, que no hemos llegado al final aún, que haya reflexiones sistemáticas y luego que haya una reflexión de cierre. Yo quiero coger como un ritmo de reflexión, que a lo mejor puede ser ehh que los últimos minutos toman notas para luego hacerlo. Lo hemos hecho en Psicología algunas veces, hemos hecho un círculo donde hemos hecho las preguntas que</p>

	luego les he planteado a ellos. Y ellos han podido ir tomando notas.
P: Sí, a veces yo he visto que ellos con el móvil, durante la clase, o sea pueden ir tomando notas.	R: Claro, porque de alguna forma si que es verdad que si saben que existe esa meta y tienes que escribir sobre esto pues...por ejemplo hay gente en Psicología que sí va apuntando cosas para que no se olviden e introducir luego en la reflexión.
P: Vale, pues..	R: Y entonces estás hablando y como que toman apuntes, ideas de lo que se está hablando para luego poderlo poner en el cuaderno
P: Vale, yo creo que de esta primera parte...no sé si tú (Elena) tienes alguna pregunta más	
P: (Elena): Vosotros habéis estado usando mucho, no sé si lo seguís usando, los cuestionarios estos de autovaloración/autoevaluación	R: Sí, sí, lo veo más finalista y yo quiero algo más pegado al día a día, pero perfectamente compatible. Yo quiero que la reflexión esté pues casi casi en el día a día. Y a veces son colectivas y yo veo que hay que compaginar lo colectivo con lo individual. Creo que lo individual se estimula mucho si escuchas a otros, entonces lo veo bastante compatible con los círculos.
P: (Elena): Si tú tuvieras que decir, qué herramientas como el diario, no ya formalmente, qué herramientas forman...para conseguir esta meta general, nos servimos del cuestionario de evaluación, ahora esta herramienta y la rúbrica, ¿entra aquí?, ¿no entra aquí?	R: Sí, yo sí que la veo claro.
P: (Elena): Dentro de la propia estructura	R: Sí, sí
P: Elena: Claro, pero esa rúbrica no cubre los conocimientos de la asignatura, o sea esta es una rúbrica del propio cuaderno	R: Sí, sí, eso es, hay una rúbrica del cuaderno sobre a qué nivel quiero yo retarme o al final del tema, evaluar sobre mi progreso en cada serie de...porque cada tema tiene una rúbrica.
P: (Elena): ¡Ah! ¿Cada tema tiene una rúbrica?	R: Sí
P: (Elena): O sea que es que además, cada tema de la asignatura tiene una rúbrica	R: Claro
P: (Elena): Vale. No es que esa era una duda que teníamos	R: Y entonces hay una reflexión sobre...y entonces ya tienes la reflexión sobre
P:	
P: (Elena): Entonces tú veas, rúbricas herramienta, diario es herramienta, cuestionarios de autoevaluación herramienta. ¿Ves alguno más?	R: Veo la parte oral, los círculos, el trabajo por parejas, el trabajo en grupos, toda esa parte de trabajo entre ellos lo veo como un elemento que por otra parte también quiero que vaya al cuaderno, pero en sí mismo es un proceso de reflexión.
P: (Elena): Vale, o sea que ves la dimensión de que eso se haga de manera cooperativa como otro mimbres de aprender a aprender.	R: Sí, la parte , yo creo que la reflexión se enriquece mucho la individual con la colectiva.
P: (Elena): Por tanto, si tuvieras que decir los mimbres de eso, no sé si mimbres nos puede servir como manera de entendernos entre nosotros, pero los pilares, estaría eso, ¿no? Es decir, sabemos lo que es y lo trabajamos con una serie de herramientas, algunas son	R: Claro, yo es que creo que es como si el tema de la reflexión estuviera en el centro

herramientas técnicas y otras son el que la cooperación, lo individual y lo colectivo estén atravesando...	
P: (Elena): Sí, esto tendríamos que pintarlo	R: Sí, yo creo que hay que pintarlo pero sí está en el centro porque todo lo interpretas desde la reflexión
P: (Elena): Pero porque la reflexión es la meta	R: Sí, eso es
P: (Elena): A su vez es el gran enfoque metodológico , es lo que transversalmente está en todo	R: Sí, entonces quiero reflexiones individuales, quiero reflexiones grupales, quiero reflexiones sobre el contenido, sobre el proceso, y que eso esté presente...
P: (Elena): Sí pero cuando tú has dicho: sistematicidad, característica específica, esta idea de cooperación, como rasgos que debemos tener en cuenta, vale, pero no ves que eso sea necesario...	R: Perdona un momento Elena, eso hace un papel mucho más activo del alumno
P: (Elena): claro	R: Porque tú planteas cosas pero ellos están mucho más metidos
P: (Elena): Claro, ellos están mucho más metidos	R: Perdona que te he interrumpido
P: (Elena): Nada te decía que, es más, aquí yo doy una opinión más que una pregunta, bastante está, habría que parar. Es decir, todas estas herramientas ya están, estéis llevando a la práctica, pensando sobre muchas y yo creo que lo que hay que hacer es consolidarlas, armarlas, trabarlas, porque eso es, seguramente puede haber otras herramientas, pero a mí me parece que hay suficiente ya procedimiento. Ahora lo que hay que hacer es	R: A lo mejor lo que hay que hacer es un dibujo de decir, bueno pues ahora lo que hay que hacer es esto, o no tal...Y luego la duda que yo tengo también es que, en el B.I. La reflexión hace referencia a 7 objetivos de aprendizaje y entonces una de las dudas que yo tengo... (enseña una rúbrica de tema de Psicología, habla de los aspectos de contenido, yo comprendo la genética...soy constante con mi diario...) También están dentro las competencias transversales del propio diario.
P: (Elena): Vale nosotras luego, que esto eran unas preguntitas que te queríamos hacer, pero luego queríamos contarte cómo vemos nosotros aprender a aprender.	R: Genial. Teníamos una idea que era también como sacar subapartados de aprender a aprender.
P: (Elena): Para ver, yo creo que estamos totalmente en lo mismo, pero podría ser una manera de ordenar lo que...pero antes que eso, ¿no? Teníamos algunas preguntas que tenían que ver con cómo lo haces ya. P: O sea, lo primero es que como yo no estaba a principio de curso, si recuerdas un poco cómo les presentaste el cuaderno de reflexión a los chicos, en Psicología, en Valores, qué les dijiste, si te sorprendió su reacción al decir esto es nuevo, nunca..	R: No, Psicología ningún problema, o sea lo planteé como el instrumento de evaluación, donde quería que hubiera un trabajo y se recogiera todo el trabajo que hacíamos en clase, todas las reflexiones que íbamos haciendo...
P: Porque esto tiene un peso en la evaluación que, en un documento que yo ví de la presentación de la asignatura, ¿creo que era el 50?	R: Sí
P: (Elena): Pero, ¿les hiciste explícito que subyacía esta voluntad de reflexión? Qué suponía, qué..	R: Yo creo que a lo mejor no suficientemente, quizá no fue...yo a veces he pensado que necesitaba un cuaderno de instrucciones del cuaderno de reflexión. Qué buscamos...
P: (Elena): Sí, o sea que entendieran por qué lo has introducido, que buscamos	R: Eso es, eso es. Que yo ahora me lo planteo en Valores también, ahora que lo vamos a hacer digital, aunque insisto en la clase y digo me interesa mucho esto, lo otro

	tal...pero que estuviera por escrito y cómo sé qué es un buen cuaderno, más allá de la rúbrica, sino el sentido que tiene, a qué debe responder
P: (Elena): Por qué nos parece que es importante, qué creemos que va a desarrollar en ellos	R: Eso es, eso es
P: (Elena): Para darle sentido a la tarea	R: Eso para mí es un producto que me gustaría hacer
P: (Elena): El ver cómo se presenta dándole este sentido desde el principio, ¿no? Que por otra parte es muy probable que tenga que tomar formas distintas dependiendo del curso	R: Claro, claro
P: (Elena): Porque fíjate si esto lo queremos usar en 1º, porque luego habría que pensar; esto es una derivada a largo plazo, la progresión de estos aprendizajes a lo largo de...	R: Claro, claro, porque en ese documento (presentación) hay muchas preguntas pero el que lo rellena dice: qué pregunta cojo o qué es lo interesante de esto, porque es como una cosa muy abierta, me gustaría como una hoja de instrucciones del cuaderno de reflexión.
P: Vale, hemos dicho que Ana también lo usa	R: Sí
P: Y, a la hora de desarrollar, bueno el documento este que vimos y demás, ¿eso lo has hecho tú solo?, ¿en colaboración con alguien?	R: No, no
P: Vale, más cosas. Una de las cosas que yo tenía duda, que no sé si a principio de curso a lo mejor se lo dijiste a los chicos, es si ellos a la hora de, cuando tienen que hacer esas reflexiones en casa, tienen a su disposición preguntas como las que incluyes en la descripción del cuaderno de reflexión.	R: Eso es tarea para las instrucciones, nos falta y en 4º nos falta, habrá que trabajarlo.
P: (Elena): Pero, sí coincides en que sería útil, ¿no?	R: Por supuesto.
P: Sí, para planificar y regular su propia escritura, ¿no?	R: Totalmente.
P: Vale, no sabía si a lo mejor a principio de curso les habías dado algunas preguntas a ellos y ya las tenían en casa de referencia para...	R: No, porque no lo he tenido claro y sigo sin tener claro cómo plantearlo, es decir: ¿una batería de preguntas que puedas utilizar en cualquier momento en función de lo que estés trabajando? mmm, ¿quiero que en cada entrada hables de todo?, ¿qué te aporta?, ¿qué has descubierto?, ¿qué no sabías? ¿es todo o tú decides sobre qué aspectos quieres responder en esa entrada? No tengo claro la forma.
P: Tú estarías de acuerdo en que	R: Porque estructurarlo demasiado puede ser un inconveniente, pero demasiado abierto, ¿qué se busca? Ni sirve para saber dónde estás...
P: En esa tensión, igual que ésta de cerrado-abierto, para mí estaría la tensión de la necesidad de sistematizar junto a la posible reiteración excesiva.	R: Claro
P: Por eso te preguntaba también por la unidad, y yo creo que eso además no tiene una respuesta única sino que depende del momento del proceso de aprendizaje, porque al principio tiene que estar mucho más	R: Sí

andamiado pero yo creo que luego hay que ir soltando porque si no puede resultar excesivo	
P: (Elena): No lo sé, no lo tengo comprobado pero me parece que esa es otra tensión, es decir, que cuando una va haciendo un formateo de la mente necesita ya menos del andamio pero claro, ¿cuándo pillas el punto?	R: Pero por ejemplo, siempre que haces un círculo, acabas con: ¿qué has aprendido o qué te llevas?
P: (Elena): Claro, siempre. Vosotros tenéis esa técnica.	R: Eso es, igual que hay una entrada...
P: (Elena): Lo que pasa es que yo no sé si cada clase, tendría que ver, que lo planteo como duda, es decir, como el que se convierta en un procedimiento que no diga: tengo que decirlo todos los días. Porque hay elementos por ejemplo: ¿puede uno cambiar, haber descubierto algo suyo nuevo como aprendiz, todos los días?	R: Exacto
P: (Elena): Es decir que por eso te digo que luego no	R: Hay gente que les dices: ¿y qué has aprendido? Y te dice: nada
P: (Elena): Claro, pero eso puede ser porque hay poca reflexión o porque realmente ese día no ha aprendido nada	R: Pero a veces se pide una palabra..
P: (Elena): Pero por eso hay que estructurarla y aclarar qué les estás preguntando porque claro, sería normal, nosotros somos las tres personas reflexivas, yo cada día, podía acabar el día y decir: ¿y hoy qué he aprendido? Y raro es el día que no veo algo pero en fin, ¿he cambiado yo como mí misma? Pues chica	R: Es una pregunta muy trascendental pero
P: (Elena): No pero te quiero decir	R: ¿Con qué sabor de boca te quedas?
P: (Elena): El contenido de la reflexión concreta y la dimensión sobre la que les haces pensar, puede tener sentido cada vez y otras no, otras ser mucho más estables, ¿no? Preguntar, por tanto, en períodos más largos, para conocer efectivamente y que no digan: ¿pero para qué me vuelve a preguntar esto? O sea que no pierda el sentido el propio instrumento	R: Sí, es una tensión.
P: (Elena): Hay más tensiones pero esta seguro.	R: La chica que me hace su reflexión sobre qué ha aprendido acerca de su relación de pareja, la hace ahora. Yo hubiera estado preguntando mientras estaba con este chico y me hubiera dicho: ¿pero qué me estás contando?
P: (Elena): Claro	R: ¿De qué estoy aprendiendo?
P: (Elena): Claro, lo que pasa es que..	R: Y ahora sí, ahora sí que tiene una reflexión de qué estoy aprendiendo y digo: ¿por qué no la escribes?
P: (Elena): Claro, yo distinguiría, no sé Andrea si tienes más preguntas así un poco operativas que necesites... P: De las que tenía apuntadas no P: (Elena): Claro, nosotros, ahora te cuento qué hemos escrito pero, escuchándote, yo creo que tendríamos que ayudar, yo siempre me lo planteo como si yo tuviera que contárselo ahora a otro profe, ¿no? Entonces yo creo que le contaría ehh que hay dos	R: Una reflexión más global

<p>planos en la reflexión, que tiene que ver la reflexión como explicitación de lo interno y que entonces eso es para todo. Cuando rompes una pareja, cuando un hijo tuyo te dice que... ¿no? Todo, todo, todo, o sea que el desarrollo, desde determinadas teorías se plantea como una explicitación de una sucesiva toma de conciencia y ahí está el desarrollo. Pero luego está la reflexión de aprender a aprender que es, cuando el objeto de la reflexión es el proceso de aprendizaje.</p>	
<p>P: (Elena): La reflexión como herramienta de desarrollo psicológico</p>	<p>R: Como un conjunto en qué es aprender a aprender</p>
<p>P: (Elena): Porque si no yo creo que se nos va todo, entonces yo creo que es bueno, la más potente es la idea de que la reflexión es una herramienta de desarrollo, pero para operativizar y aclararle a la gente hay que decir: bueno ya, pero luego, de esa reflexión tiene una competencia propia, que es que la escuela tiene que hacer que la gente sea capaz de seguir aprendiendo por sí misma y para eso es una mente reflexiva. Una mente reflexiva sobre el aprendizaje, sobre qué es aprender. Y que es ser, como aprendiz. No como pareja, no como amigo, no sé si me explico.</p>	<p>R: Sí, perfectamente</p>
<p>P: (Elena): Me parece que eso nos ayuda</p>	<p>R: Eso es ir a un aspecto muy concreto.</p>
<p>P: Sí, para distinguir. Entonces, no son independientes, porque la meta es que cuando has aprendido, has reflexionado sobre el aprendizaje, estás aprendiendo sobre el aprendizaje y aprendiendo a reflexionar. Entonces lo otro te sirve para la reflexión en general.</p>	<p>R: Claro</p>
<p>P: Pero hay una meta que es aprender a aprender, entendida esta como una competencia que hace que tú construyas un concepto de qué es aprender y una identidad, un concepto de qué eres tú como aprendiz. Y que es diferente. Y que tenemos que marcarlo como tal porque si no yo creo que nos resulta muy difícil. Nosotras hemos hecho una cosa muy "clasicota" con la que nos movemos que luego es esto, que si tiene alguna utilidad por supuesto te la mandamos. Entonces primero: que es de naturaleza metacognitiva. Eso para ti, no tiene casi ninguna importancia, estoy pensando en un marco que pudiéramos llegar a tener unos fundamentos si alguna vez este instrumento y esta lógica de cómo trabajar aprender a aprender. Dentro de que es metacognitiva...yo no sé si esto, si por ejemplo a mí César me oye contar esto así me fulmina, lo digo, para que lo tengamos en cuenta. Porque este es un enfoque totalmente cognitivo y él lo que dice es que, aprender a aprender, desde un enfoque socio-cultural no se puede plantear así porque aquí no está lo socio-cultural. No está que lo has aprendido,</p>	<p>R: En la rúbrica inicial</p>

como lo construyes como un proceso, sino que es cognitivo, pero en el enfoque cognitivo, yo creo que la distinción entre metaconocimiento y metacognición es importante. Reflexionar en qué he aprendido y reflexionar en cómo lo he aprendido. Aunque este dualismo, la propia psicología cognitiva ya lo ha cuestionado. Porque es un dualismo, pero bueno, analíticamente podemos mantenerlo. Luego, dentro de metaconocimiento, puede tener alguna utilidad pensar que hay, a su vez, dos grandes dimensiones, que son: lo que he aprendido sobre el mundo y lo que he aprendido sobre mí mismo. Dentro del mundo hay cosas como: ¿cuál ha sido la naturaleza de lo que he aprendido? No sé si compartimos la teoría de los esquemas esta idea de que el conocimiento puedes, simplemente ajusta, enriquecimiento o reestructuración. Es decir, yo puedo ser consciente de que he aprendido: ah mira, las neuronas, ah! Que se llama dendrita, a que yo, de pronto he entendido que...la teoría de los esquemas tiene una aproximación por niveles, pero bueno no quiero yo hacerlo muy duro, pero sí esta idea de decir: me parece muy importante decir: he aprendido porque sé algo más, a decir: jolín es que he cambiado esta idea que tenía. Es decir: yo entendía esto y, de pronto, ahora entiendo esto otro. Ayudarles a tomar conciencia que no es totalmente diferente pero sí qué he aprendido de conceptos, procedimientos, actitudes, es decir, como lo planteásemos. Pero esta idea de: he aprendido la neurona, no pero es que has aprendido a trabajar con otros, a la clasificación de los contenidos de alguna manera, a veces, la usamos así cuando les mandamos a ellos que hagan reflexiones sobre su aprendizaje, y luego qué he aprendido sobre mí. Y ahí yo creo que habría dos ejes de análisis que serían: ayudarles siempre a mirarse en esta idea de que su identidad no es estática, que tú tienes tal en el futuro, porque un aprendizaje con sentido es aquel que te ayuda a interpretar el pasado...y luego tener siempre presente que no se vayan a contar solo lo cognitivo o solo lo emocional. Aunque sea un dualismo, para hacérselo entender, tendremos que usar términos de este estilo, pero cuando me hablan de tú cómo te vas reconstruyendo, ten al menos estas dos dimensiones como objeto de reflexión. ¿Por qué decimos esto? Porque en el último término. Bueno luego estaría la metacognición, en la que yo creo que el esquema más interesante son los tres términos: planificación, supervisión y evaluación. O sea, qué he aprendido y luego,

<p>porque entiendo cómo he aprendido, soy capaz de regular los procesos, entonces tengo que poner la atención en que estoy regulando a la vez que haciendo. En ese plano de acción y metacognición y dentro de esa regulación, distinguir entre estos tres. Por ejemplo, para nosotras nos resultaba complicado identificar cómo les ayudabas a que planifiquen, cuando...porque está muy claro cómo les pides que planifiquen para hacer el diario, pero cómo les pides que planifiquen para aprender cualquier otra actividad. O sea que son dos planos. O sea, está la planificación, que está muy clara en me pongo a escribir y qué quiero escribir etc, pero luego tú haces actividades de la asignatura. Aquí esto tiene que estar otra vez presente.</p>	
<p>P: Claro, pero que ellos lo que tienen que pensar es: yo no me pongo a hacer nada sin haberme parado a pensar: por qué estoy haciendo esto, qué objetivo persigo, qué sentido tiene y por tanto eso me marca si lo voy consiguiendo o no durante la supervisión. Pero enseñarles eso, "ahora vais a hacer", no, no, es: ¿qué es lo que dices que voy a hacer?, ¿por qué lo voy a hacer?, ¿qué buscan cuándo me mandan esto? Ese elemento está muy claro en la planificación de la herramienta, pero tiene que estar en cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje, porque es el aprendizaje lo que queremos que se piense. Entonces, eso tiene que ver con la regulación. ¿Por qué? Porque yo creo que, en último término, la competencia de aprender a aprender lo que debe hacer es dar sentido. Entonces, hace falta que los alumnos gracias a esto, vayan cambiando su concepto de qué es aprender. Lo hemos ido viendo en todo el proyecto J., esta idea de que ellos en el APS saben que eso es otra manera de aprender, pero todavía no hemos conseguido que entiendan que eso es el aprendizaje, no lo otro. Es decir, que, tienen que ser que salieran personas cuya tendencia natural, de natural nada porque es cultural, que cuando les hablas de qué es aprender, sería el ideal del B.I, jamás te dirían: estudiar, repetir. Entonces, para eso tienen que tener experiencias de aprendizaje distintas, pero tienen que tener una toma de conciencia de que eso es aprender. Cuando dices: pero fuera no aprendes así, no pueden tener este hiato. Es decir: fuera claro, yo fuera no hago eso, no repito, esa es la meta. Que en cada contexto sean un aprendiz "multi", no de que cuando están fuera aprenden con sentido y cuando están dentro...Yo creo que esa es la meta, otra cosa es que nosotros sepamos que para conseguir eso hace falta todo esto. La</p>	<p>R: De lo que has explicado, yo ya me llevo unas cuantas cosas</p>

cosa es: ¿cómo hacemos? Para esa meta. Yo creo que siendo muy sistemáticos en que esta especie de guion nosotros lo tengamos claro, la herramienta lo refleje y llegue un momento que ya no está, porque trasciende, pero para que eso tenga ese elemento de...porque si no te dirán bien. Hay que andamiar, siendo muy pesado, entonces a nosotros se nos ocurrían al menos todas estas dimensiones que eran también un modo de mirar la herramienta.

Y también pensar que, a larga, esta podría ser el marco teórico de la formación de la generalización. Es decir igual que en las rúbricas empezamos: ¿pero qué es una rúbrica?, ¿qué tiene que tener?..había una teórica detrás. Porque cuando no está lo que subyace, te encuentras un uso de la herramienta parcial. (...) La rúbrica entró a dar respuesta a: ¿qué quieres enseñar? Primero estaba la pregunta.

Objetivo de redefinir aprender a aprender desde una perspectiva socio-cultural. Yo entiendo, intuyo que es verdad que esto no es, porque esto es un enfoque cognitivo, pero alomejor es verdad que lo que estamos haciendo, que es precisamente pensarlo como siempre hay un inter y luego hay un intra, es leerlo desde cómo se enseña: lo cooperativo, lo que aporta...pero yo es probable que haya más fondo. Puede que mientras tanto, por el otro trabajo que yo hago, vayamos avanzando, y lo podemos incorporar. Pero vamos, me parece de sobra, como objetivo para el IES, que no somos una universidad, que haya una innovación que no entra como técnicamente, hay que hacer diarios de aprendizaje. Sino que entra arropada en un marco, en una meta, que, por tanto, cuando la propones, pues como él propone los círculos, hay que saber hacer círculos pero lo que hay que entender es lo restaurativo etc. Pues esto sería un poco lo mismo. Entonces, todo lo que vayamos, si te parece, aportando, nos lo vamos...y de momento, ahí estamos ya en lo que sería la intervención, esta puede ser simplemente el TFM de Andrea, la aportación que ella hace de documentar, documentar, documentar, que ya hemos visto lo potente que es documentar, el decir: mira lo haces así, lo haces así...Tiene tu entrevista, hace otra a Ana, que tiene que ver con cómo empezasteis, que alomejor acabamos porque contigo es muy difícil producir avance porque como si dijéramos todo está ya, pero bueno, puede haber avance.

El tramo final de la entrevista no está transcrito porque trata de las características del TFM.

ENTREVISTA INICIAL PROFESORA DE RELIGIÓN

Fecha: 30/01/2020	
<p>Objetivos: recabar información acerca de la iniciativa del cuaderno de reflexión: inicio, funcionamiento, uso y balance actual. Análisis de la concepción de aprender a aprender y su relación con el cuaderno de reflexión.</p> <p>Entrevistadora: Andrea</p>	
<p>P: Vale, como te he comentado, esta entrevista era un poco por hacerte unas preguntas sobre cómo había empezado esto del cuaderno de reflexión y demás. Entonces, la primera pregunta era justo esa, sobre cómo había empezado la iniciativa del cuaderno de reflexión.</p>	<p>R: Pues, el año pasado intentamos tener en cuenta, en principio era como una manera de evaluar por así decirlo el aprendizaje, ¿no? Que les había quedado a los alumnos. Entonces se hacía al final del proceso de aprendizaje. Pero con la intención de que fueran cada vez más conscientes no sólo de qué aprenden sino de cómo lo aprenden, pues vimos que estaría bien introducir el cuaderno de reflexión desde el inicio hasta el final del proceso, con la intención de tocar la parte de planificación y luego después de cómo ir adquiriendo los diferentes aprendizajes, ¿no? Luego al final sí que es verdad que también nos sirve como evaluación. Una de las cosas que se ha incluido es una rúbrica que también es como una guía para el alumno en la que ellos pueden ver posibles, tanto contenidos como competencias, y decidir posicionarse en hasta qué grado o con qué implicación yo quiero meterme en eso. Entonces también es como una herramienta para que cada uno se posicione en el aprendizaje a la intensidad, digamos, que quiera. Entonces personalizas también un poco el aprendizaje.</p>
<p>P: Sí, claro. ¿Es esta rúbrica que aparece aquí? (dentro del documento de la descripción del cuaderno de reflexión)</p>	<p>R: Sí, esta es la rúbrica y es verdad que sería un poco, dependiendo de los proyectos o de la asignatura, aquí se puede meter alguna cosa más, pero como base, estarían las partes que intentamos que queden claras. Pueden describir las cosas que hacen en un primer momento pero luego después sería, y sobre eso que he aprendido, ¿qué me ha cambiado sobre esa realidad o sobre ese tema?</p>
<p>P: Sí, es dar un paso más allá, que no quede en algo descriptivo.</p>	<p>R: Sí, ¿qué he aprendido?, ¿qué sugerencias tengo también para mi vida?, ¿Qué me ha cambiado sobre mí mismo en relación a esa realidad? Entonces bueno, pues todo eso..</p>
<p>P: Vale. Y, o sea por lo que yo también había hablado con Juan, ha sido este curso cuando habéis empezado a implantar esto, ¿cierto?</p>	<p>R: Sí, este curso ha sido sí. Porque el año pasado cuando se pedía un mínimo de reflexión era al final, tipo evaluación. Entonces bueno, respondían lo básico de qué hemos hecho, cómo me he sentido, qué he aprendido y sugerencias para el próximo proyecto o algo así. Pero estamos durante el proceso intentando que ellos reflexionen sobre cómo lo aprenden.</p>

P: Sí, más en vez de producto final como un proceso.	R: Eso es, como un proceso de reflexión continuo con esos aspectos.
P: Vale. Y Juan lo usa para Psicología y Valores y tú lo usas...	R: Yo lo uso en Religión en los proyectos que estamos haciendo, como yo estoy trabajando la asignatura todo el rato con proyectos de aprendizaje-servicio, pues vemos en 4º ESO, en el proyecto, en el APS de diversidad funcional, lo uso en 1º Bachillerato en el APS de médula ósea, lo voy a introducir que todavía no está, en 3º ESO, en donación de sangre y ya lo he introducido en 2º ESO en el APS de medio ambiente. Y luego en 2º Bachillerato que trabajo no con APS sino con proyectos, incluso con reflexiones a partir de películas y de vídeos y demás, también lo tengo. Lo tengo desde el principio de curso y eso se llama "La mirada", o sea su cuaderno se llama "La mirada del nombre del alumno", la mirada de Sara o así. Y es como, frente a todas las realidades que se trabajan en la asignatura, pues van reflexionando. Les doy a los mayores como base el documento con una batería de preguntas como estas (se refiere a la descripción del cuaderno), a los mayores, pero a los pequeños cada vez que se les pide, les doy unas preguntas concretas.
P: Como las que vimos el día que fui a yo a la presentación, ¿no?	R: Sí
P: Que las tenía por aquí, a ver...¿qué he hecho?, ¿cómo me he sentido con lo que hemos hecho? Además, tú les decías "porque lo que sentimos afecta directamente al aprendizaje y demás"; ¿qué he aprendido? Y ¿qué me sugiere esto?	R: Sí, claro, claro. Es como incluso, qué quiero decir con esas preguntas. Entonces, al día siguiente pues a lo mejor, como se ha trabajado en equipos, algunas preguntas van más en la línea de mmm, el trabajo en equipo, ¿creéis que os ha ayudado?, ¿crees que has podido aportar algo?, ¿cómo reacciona la gente con tus aportaciones?, ¿habéis tenido dificultades?, ¿cómo las habéis solucionado? Entonces, vuelvo a las preguntas que están guiadas, a los pequeños que lo hacen, lo escriben en papel. Eso los de 2º ESO y probablemente también en 3º ESO cuando empiece. En cambio, 4º y los bachilleratos van en digital.
P: Vale.	R: En google classroom, como Juan.
P: Sí, como Juan, vale genial.	R: En el mismo diario..
P: Sí, van añadiendo y van subiendo siempre el mismo documento a cada entrada nueva	R: Eso es
P: Vale y, o sea, después un poco de la primera evaluación y demás, ¿crees que lo estás consiguiendo lo que pretendías, al meterlo también como proceso? Por lo que van escribiendo los alumnos...	R: Sí, a ver yo en diversidad funcional por ejemplo lo metí bastante tarde en el proceso porque se me acumularon actividades que había que hacer y había un poco que sacarlas hacia adelante y entonces lo que hice primero fue sensibilización y la primera acción, como primera toma de contacto con la diversidad funcional, recogerlo en una sola entrega del diario. Entonces lo empecé tarde porque claro, después de la parte de sensibilización, recoger toda la parte de reflexión habría estado fenomenal pero bueno, ha sido como un pack. Ehh, y luego, en el trabajo que están

	<p>haciendo de investigación ya sí lo están haciendo desde el inicio. Aunque digamos que todavía no sé la repercusión, aunque hay algunas reflexiones muy buenas. En el que les cambia la mirada sobre la realidad y sobre ellos mismos, no sólo en cómo lo ven sino en cómo actúan. Que como han empezado el servicio hace dos meses y han visto...pero eso sí, no todo el mundo ha enganchado. Porque, pues lo que te digo, porque no lo hice creo que desde el inicio, entonces yo todavía estoy con gente que aún no ha enganchado. Yo lo que he visto es que incluso en 2º Bachillerato cuesta la reflexión porque no están acostumbrados.</p>
P: Entiendo...	<p>R: Claro, mira ahora por ejemplo que ha sido a raíz de la película del Show de Truman, tenemos como tres tipos de fichas, una que es como más de una reflexión sobre el argumento, la problemática que hay en la película, las perspectivas de los diferentes protagonistas, las soluciones que cada uno da frente a esa problemática... Esa parte que es un poco más digamos teórica, bien, pero luego hay otra ficha que es más emocional. Es percibiendo las emociones tanto en ellos mismos frente a escenas concretas, se analizan 3 escenas, y luego de los diferentes protagonistas está muy guiado para que puedan... incluso con a lo mejor algunas preguntas guiadas, cinco preguntas de cada escena o... no sé, seis, les cuesta, les cuesta mucho. Lo hacen pero te preguntan: "pero y profe, esta pregunta, es cómo..."</p>
P: Como que no saben qué se espera de ellos a lo mejor, ¿no?	<p>R: Sí, sí, como que les cuesta un poquito</p>
P: Igual tampoco están acostumbrados	<p>R: No están acostumbrados, mi conclusión es que no se está acostumbrado a todo esto.</p>
P: Y ellos, aunque sea así en un plano informal, algún comentario... ¿te han comentado si están contentos con esto de llevar su cuaderno?, ¿les parece raro?	<p>R: No, les parece bien porque ellos es como que al final sacan cosas muy positivas, ¿no? Es como que: ay que bien porque estoy escribiendo algo chulo. Por ejemplo, en diversidad funcional, como muy desde dentro, ¿no? Entonces cuando tú escribes algo, lo expresas, entonces lo has aprendido. Entonces yo creo que la alegría de algunos es decir: es que he aprendido esto. La reflexión hace que se aprenda. Entonces ellos se dan cuenta y al darse cuenta muchos ponen: "y estoy muy contento". Entonces no me dicen: "estoy muy contento del diario de reflexión" pero sí de la experiencia, con lo cual entiendo...</p>
P: Sí, igual es una forma un poco más indirecta de saber	<p>R: Sí, entiendo que si les preguntara me dirían: pues sí, entiendo yo.</p>
P: Vale. Y, ¿conocías alguna experiencia, a lo mejor en otros sitios donde se estuviera haciendo algo parecido, tipo así, con cuadernos de reflexión, o diarios de aprendizaje o así?	<p>R: No, es que yo nunca lo he visto durante el proceso, yo siempre lo he visto como una evaluación final, y si acaso, ¿sabes? Entonces no tengo...</p>

P: Un referente o así...	R: Algo similar, similar con estas características no.
P: Vale. Por lo que yo tengo entendido ahora mismo los únicos que lo estáis usando, Juan y tú, ¿verdad?	R: Y creo que también Luque con el tema del huerto y tal tiene un diario de reflexión. Yo creo que habría que preguntar a Luque. No sé cómo lo tiene pero...Y a lo mejor Juanjo ha empezado
P: Sí, algo comentó Juan que quizá iba a empezar a utilizarlo...pero que de fijos fijos estabais tú y él	R: Sí, así con la intención de más desde el principio y tal. Aparte que nosotros queremos ponerlo a prueba este año para el BI, entonces tenemos que ver un poco, tener en cuenta un poco pues que hay que lanzarlo desde el principio y con la fase de planificación que yo no lo he incluido en los proyectos pero que en CAS tiene que estar sí o sí.
P: Entiendo...porque el CAS me comentó Juan que es una asignatura del año que viene que o sea no es presencial, ¿verdad? Es como un proyecto que ellos tienen que desarrollar y que os lo queréis llevar un poco a la parte de servicio...	R: Sí, es que tiene esas características. Se llama CAS, que es: creatividad, actividad y servicio. Entonces, tienen que realizar proyectos, experiencias relativas a esas áreas. Actividad es más bien la parte física, que es esa parte de más esfuerzo, de danza, senderismo, o lo que sea y lo que significa tener en cuenta el cuidado y el esfuerzo físico, y luego eso se puede relacionar o no con un servicio. Y el servicio es lo que ya conoces, que pueden ser experiencias puntuales de voluntariado o puede ser ya un proyecto de APS vinculado a asignaturas. Y luego la creatividad, porque claro, hacer todo esto supone mucha creatividad, incluso la creatividad misma en la reflexión. Y como no sólo lo que te hace reflexionar, hasta como tú planteas el cuaderno de reflexión.
P: Y más o menos, ¿con cuánta periodicidad tú les sueles mandar que hagan esas reflexiones en el cuaderno?, ¿después de cada clase...?	R: Pues después de cada clase no lo he hecho porque básicamente, porque no me da la vida. Es como que yo lo estoy haciendo a semana o semana y media pero un poco en plan como cierre de algo concreto. Entonces me engloba la experiencia.
P: Sí, que cuando tú acabas algo que tienes planificado es cuando lo mandas	R: Sí, porque lo que me ha pasado es que si les pido una reflexión a mitad de camino como que si ya me reaccionan ahí y me dicen: pero profe que es que todavía tenemos que hacer no sé qué. Pero si cuando ya han medio tienen el productillo o lo que sea ya lo acogen mejor. A lo mejor luego la idea sería alcanzar que sea cada sesión y tal pero de momento yo no lo veo así.
P: Bueno yo también creo que, y eso lo hablábamos con Juan, que a lo mejor pedirlo en cada sesión se convierte en algo como muy tedioso, con mucho esfuerzo que al final puede generar hasta rechazo.	R: Sí, sí, por eso yo tampoco lo estoy..
P: También un poco en la línea esta de que pues que quizá no todos los días uno acaba terminando aprendiendo algo nuevo de sí mismo y demás	R: Claro, claro, al final se hace como rutinario y no se saca nada.

P: Eso es, se hace así como un uso como muy técnico	R: Sí...
P: Vale, y a la hora de hacer las reflexiones ellos tienen preguntas, ¿no? Que normalmente son las que tú les marcas	R: Sí, a los pequeños se las marco totalmente y a los mayores tienen como una guía para la reflexión y las pueden extraer de ahí, para dar un poco más...
P: ¿Qué sea más amplio quizá?	R: Sí, que sea algo más amplio pero a los pequeños o se lo doy así o no.
P: Bueno, pero también es normal, ¿no? No tiene por qué ser...o sea el cuaderno entiendo que depende de los niveles varía. No puede ser igual para los de 1º que para los de bachillerato...	R: Sí, sí
P: Y las preguntas que utilizas en la guía, ¿son como estas de aquí (referentes a las que aparecen en la descripción del cuaderno)?	R: Sí, son parecidas y algunas están orientadas al tema. Por ejemplo, yo qué sé...
P: Bueno si tienes la guía y me la puedes dejar echar un vistazo...	R: Sí, vale sí. Por ejemplo: ¿qué estoy aprendiendo sobre diversidad funcional? Y a lo mejor algún aspecto concreto que tiene ese... o mi forma de pensar sobre las barreras que tienen las personas con...o mi forma de actuar o de relacionarme con alguna persona, ¿sabes? Es como que se la remato un poquito, aterrizo más en lo que se está viendo para que sea un pelín más concreto.
P: Vale y bueno, ya para terminar, o sea un poco la segunda parte estaba relacionado un poco sobre cómo vinculábamos a lo mejor esta herramienta del cuaderno de reflexión con la competencia de aprender a aprender. Entonces la idea era un poco que me contaras tú cómo ves esa relación, cómo ves la relación de esto con aprender a aprender. Si crees que tiene relación, o no, por qué	R: Pues claro es que esto es lo que he dicho del proceso. Si ponemos el acento en la reflexión, en cómo estoy aprendiendo, entonces esta reflexión lo que me da es un aprendizaje, se convierte eso que puede ser contenidos, que pueden ser acciones en un aprendizaje, en una experiencia de aprendizaje, ¿vale? Que si además se lo tengo que dar a otros, todavía creo que se interioriza más y se es más consciente de cómo lo aprendo y también para los demás. Entonces la parte de transmisión a otros también creo que tiene mucho que ver en lo de aprender a aprender. Y más o menos, eso sería.
P: O sea que si tú tuvieras que definir así qué es aprender a aprender, ¿qué podrías decir qué es o qué ideas así se te vienen?	R: Pues me viene, me viene la idea de reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje, es decir, cómo aprendo, qué me ayuda a aprender, cuáles son mis dificultades, qué cosas hacen que no fije o que no retenga o que...y ahí pues todo eso, esa metacognición, por así decirlo
P: Vale, bueno yo había preparado un poco al final, como lo hicimos también con Juan, que era contarte un poco cómo entendíamos Elena y yo también aprender a aprender pero antes de eso quería hacerte una pregunta. Y es que, el cuaderno, ¿ellos lo rellenan en clase? Por ejemplo, el día que estuve yo sí les comentaste que en 5-10 minutos al final...pero no sé si lo hacen siempre en clase, si se lo llevan para casa...	R: A los pequeños, los de 2º, en clase, porque si no, no lo van a hacer. Los mayores, bachillerato, lo hacen en casa y 4º les dejé en clase algo de tiempo cuando lo empecé. Pero ellos ya trabajan digital, entonces yo pongo la fecha de entrega y me lo tienen que entregar pero los pequeños, incluso en 3º ESO cuando empezamos tengo intención de que se haga en clase. Por el perfil de grupos que tengo si no, no va a salir.

<p>P: Vale, sí es diferente porque por ejemplo Juan sí se lo suele mandar para casa, bueno si algún día a lo mejor tienen un rato sí les pide que bueno, apunten aunque sea alguna idea y lo terminen en casa.</p>	<p>R: Claro, también son más mayores. Yo lo hago así también pero para los pequeños yo creo que si no lo hacen en clase, no sale.</p>
<p>P: Vale, y bueno, antes de contarte eso, con Juan estuvimos hablando que vosotros aquí habíais venido utilizando cuestionarios de estos de autoevaluación en google, también muchos estáis usando rúbricas y demás, y yo entendía que esas herramientas también sirven para la competencia de aprender a aprender. No sé si tú lo ves así.</p>	<p>R: Sí, sí, y el cuaderno es una más. El cuaderno es una más y bueno que es a nivel individual, con las otras también podemos tener, desde los círculos de diálogo con preguntas sobre qué hemos aprendido y demás en formato oral y lo que queda reflejado, por ejemplo, en un cuestionario de google también da información grupal. Las rúbricas sirven también tanto para la planificación como para la evaluación.</p>
<p>P: Sí, totalmente</p>	<p>R: No es excluyente</p>
<p>P: Vale, pues ahora simplemente por terminar, te cuento un poco esto, que lo tengo que pasar a limpio pero os lo puedo pasar a ti y a Juan si queréis.</p>	<p>R: Ah, sí, sí.</p>
<p>P: Bueno la idea que yo planteaba con Elena es que aprender a aprender se basa en procesos, como estáis diciendo los dos, de reflexión, y de toma de decisiones, lo que pasa que siempre en un doble plano. Más a nivel del aprendiz y más a nivel de la regulación, que tú aludías mucho cuando hablabas por ejemplo de la planificación. Entonces, bueno, a nivel de conocimiento del aprendiz, tenemos lo que suelen llamar los autores metacognición, en dos planos; por un lado, del ámbito disciplinar, que sería sobre el mundo, sobre esa realidad o realidades que van conociendo y, por otro lado, el conocimiento sobre uno mismo. Dentro del conocimiento sobre uno mismo también está un poco la parte más emocional, que suele ser la que como decías, les suele costar más. Y luego también hay una parte cognitiva que se liga a la identidad: cómo soy yo como aprendiz ahora, cómo era en el pasado y cómo me veo en el futuro. Y luego por otra parte, conocer todo esto pues también me ayuda a regular los propios procesos que yo tengo cuando me enfrento a una actividad, que normalmente son estas tres fases: planifico antes de ponerme a hacer una actividad, pues de hacer una actividad en clase o de hacer una reflexión que me ha mandado la profesora, supervisar para ver si se va adecuando a los objetivos que me han planteado y por último hacer una evaluación final. Entonces yo creo que el cuaderno de reflexión es una herramienta muy potente que permite regular tanto la propia escritura, porque al final es una herramienta escrita, pero no solamente la propia acción de escribir, sino que, introduciéndolo tal como vosotros lo planteáis, yo creo que te permite regular cualquier actividad que vosotros</p>	<p>R: Sí, claro, porque una cosa es lo que pensemos nosotros y otras, a veces lo que a ellos les llega.</p>

podáis plantear en clase. Un poco ese es el marco en el que nos manejábamos. Y mi idea es seguir trabajando un poco en ello, también me gustaría hablar con alumnos ahora para poder ver qué ideas tienen ellos acerca del cuaderno, cómo se lo representan...	
P: Si queréis esto (esquema de aprender a aprender) os lo puedo mandar.	R: Sí, por favor, esto ayuda, muchas gracias.

Anexo III. Análisis de las entrevistas de los estudiantes por grupo-clase.

Análisis descriptivo de las entrevistas del grupo de 4ºESO de Valores

Una vez finalizadas las entrevistas a los estudiantes que responden a los tres perfiles académicos en el grupo de Valores (4ºE.S.O.), se extraen las siguientes conclusiones.

Por un lado, en cuanto a la *presentación del cuaderno de reflexión*, los tres alumnos coinciden en que el instrumento se presentó como la forma principal de evaluación de la asignatura; un diario en el que debían reflexionar sobre las actividades de aula de cada sesión. Según uno de los entrevistados, ahora no funciona tanto como un diario con entradas todos los días, sino más bien como un cuaderno de reflexiones sobre distintas tareas que no se hacen sistemáticamente después de cada una de las clases. Más adelante se hablará de forma más pormenorizada sobre la periodicidad de las reflexiones. Para concluir este primer aspecto, destaca una inferencia del alumno con un cuaderno más elaborado, el cual entiende que su profesor ve en el cuaderno una forma divertida de darles voz alejándose para ello de otras herramientas de evaluación más tradicionales como los exámenes.

Por otra parte, ninguno de los estudiantes declara haber empleado previamente, en otras asignaturas o contextos, un cuaderno con las características que tiene el que usan en Valores.

En relación a la *periodicidad* de las reflexiones, el alumno menos comprometido con la tarea sostiene que al inicio de curso, siguiendo el formato establecido de diario en papel, debían escribir después de cada clase, esto es, dos veces por semana. Sin embargo, actualmente los tres pupilos cotejan que los escritos se piden cuando acaban de tratar un tema en clase o hacen alguna actividad remarcable dentro del mismo. Muestran acuerdo en que las tareas se demandan cuando ya han iniciado el trabajo de un tema en el aula y no el primer día. De esta forma, uno de los alumnos reconoce que así ya tienen una base para reflexionar. Debido a lo aquí expuesto, los plazos de entrega varían, pero las tres voces coinciden en que no es todos los días.

En otro orden de cosas, los tres escolares reconocen no disponer de preguntas concretas, similares a las que aparecen en el documento descriptivo de la herramienta desarrollado por el orientador. Conducen en que las preguntas que les plantea su profesor son abiertas. A modo de ejemplo, el alumno entrevistado que tiene un cuaderno más elaborado, afirma: *“Así como muy abierto, reflexión y opinad lo que queráis” (...)* *reflexionamos sobre todo lo que englobe esa actividad y también sobre “pues me he sentido así con esto, o no me ha gustado mucho”*. Este alumno comenta sentirse cómodo en esta línea. Por el contrario, los otros dos entrevistados comentan que les sería útil disponer de algunas preguntas más precisas. Así lo manifiestan: *“yo me pongo a escribir y me voy de un tema a otro y luego no sé volver y lo repito 40 veces, no sé seguir bien el orden”* o *“Aunque sea una pregunta*

abierta, pues que te ponga no sé, dos preguntas, así como estas que respondes mejor. Algo por dónde empezar”.

En relación al análisis sobre si el cuaderno les permite aprender más y mejor, así como su comparación con otros instrumentos de evaluación, las tres percepciones se alinean al afirmar que la escritura en el cuaderno es pausada y no tienen la presión temporal que experimentan al enfrentarse a un examen. Mientras que el alumno de perfil más bajo afirma que el cuaderno le permite volver siempre a sus composiciones, la alumna de perfil intermedio resalta que es una herramienta que le permite expresar todo lo que tiene que decir por escrito, algo que le ayuda especialmente al ser vergonzosa. Finalmente, el estudiante que realiza elaboraciones más complejas, afirma que el cuaderno le permite aprender más porque antes de expresarse tiene que pensar: *“se te quedan mejor las cosas porque tienes que pararte a pensar”.*

Además, en relación a la rúbrica del cuaderno, ninguno de los estudiantes afirma conocerla. No obstante, alguno menciona que sí han conocido rúbricas en otras materias.

La evaluabilidad del cuaderno es avalada por los tres pupilos. Coinciden en que la herramienta permite ser evaluada ya que se valora la expresión escrita y las elaboraciones propias. Una de las entrevistadas afirma que no se trata de un cuaderno de apuntes. En esta línea, el alumno con un cuaderno menos elaborado afirma que el cuaderno, además, tiene características similares a las de un examen; dispone de una fecha límite de entrega, así como de un compendio de preguntas y respuestas. Por último, existe una coincidencia en afirmar que el cuaderno permite una evaluación continua, así como un seguimiento de los progresos personales al tener que introducir las mejoras propuestas por el docente en cada entrega.

En relación a las sugerencias que plantean los estudiantes destaca lo relacionado con la tensión entre preguntas abiertas o cerradas. Mientras que el alumno con un cuaderno más elaborado se siente cómodo con las primeras cuestiones, los otros dos entrevistados sostienen que prefieren disponer de preguntas más concretas. En el caso de la alumna de perfil intermedio, estas preguntas deberían guiar las reflexiones abiertas. En el caso del escolar con un perfil de reflexiones menos elaborado, las preguntas específicas deberían sustituir por completo a las abiertas. Por añadidura, este último estudiante sostiene una preferencia por la versión del cuaderno en papel en detrimento de la digital. Los otros dos entrevistados prefieren la versión digital.

Las preguntas encaminadas a explorar las concepciones de los estudiantes en cuanto a la noción de aprender y a la de aprender fuera del ámbito académico, ponen de manifiesto algunas cuestiones interesantes. El primer entrevistado relaciona aprender con hacer cosas, es decir, con la experiencia, tanto dentro como fuera del I.E.S. El alumno de perfil más bajo también pone esto último de manifiesto, comenta que fuera del I.E.S aprende de lo que le ocurre y hace. En relación a esto, la alumna de perfil intermedio asevera que, precisamente la asignatura de Valores les permite conectar los contenidos académicos con sus propias vivencias. Finalmente, resulta especialmente llamativa la concepción de aprender que comparten los estudiantes de perfiles medio y bajo; sus visiones concuerdan en que aprender es adquirir nuevos conocimientos y mejorar o pensar de forma distinta sobre algo que uno ya sabía: *“Yo creo que aprender es, te das cuenta cuando cambias tus pensamientos. Por ejemplo, depende de la situación, puede que pase algo y por eso tú le das la vuelta*

a algo que ya pensabas y por eso has aprendido” o “pues adquirir conocimientos o mejorar en algún aspecto, también los errores”.

Siguiendo el análisis de las entrevistas, los tres jóvenes afirman aprender, no sólo acerca de los contenidos concretos que tratan en las clases, sino también sobre su habilidad escritora. El alumno con el cuaderno más elaborado comenta que aprende sobre su ortografía, así como sobre vocabulario académico al tratarse de textos que recibe un profesor. Por su parte, el alumno de perfil más bajo asegura que el cuaderno de reflexión le permite tomar conciencia de la adecuación de lo que escribe, así como de su ortografía. Los estudiantes también entienden que están aprendiendo el uso de una nueva plataforma como es el Drive. En último término, remarcar que el estudiante más avanzado afirma aprender sobre sí mismo al tener que pensar y plantearse aspectos antes de formular su opinión. En este aspecto, la estudiante de perfil intermedio comenta que ella aprende sobre su experiencia al reflexionar tras haber escuchado las opiniones de sus compañeros. A su vez, refiere que el cuaderno como herramienta de uso continuo le ha hecho ver los beneficios de llevar las cosas al día. Para terminar este apartado, el alumno de perfil más bajo comenta que él aprende de sí mismo cuando el profesor les lanza preguntas específicas sobre ello: *“Por ejemplo, Juan nos preguntó cómo resolvíamos los problemas” Eso ya te hace pensar. Pero cuando son así preguntas concretas”.*

En cuanto al impacto del uso del cuaderno en la concepción de aprender, hay diferencias en las respuestas de los adolescentes. Mientras que el estudiante con un cuaderno menos elaborado confirma que su visión no ha cambiado demasiado, los otros dos alumnos sí plantean algunos aspectos interesantes. El alumno de perfil más alto anota que ahora entiende que el aprendizaje puede basarse en otros formatos como el digital y que, además, aprender puede ser divertido, algo que se sale de lo tradicional. Sin embargo, quizá la percepción más interesante al respecto sea la de la alumna de perfil intermedio. La estudiante explica que, gracias al cuaderno, ha entendido que una misma clase puede generar aprendizajes diferentes entre los alumnos, que aprender puede ser algo personal: *“Yo estaba acostumbrada a aprender de memoria, lo escribo o hacer ejercicios y punto y esto es como aprender cada uno más personal y más libre. Yo creo que las reflexiones de cada uno son diferentes”.*

Para terminar, las entrevistas finalizaron tratando de explorar en qué medida el cuaderno de reflexión les había ayudado a conocerse como aprendices. Este aspecto es el que, a juicio de la entrevistadora, resultó más difícil de explorar y del que se desprenden ideas menos elaboradas. El estudiante de perfil más elaborado comenta que su concepción no ha cambiado porque él ya se conocía de antes; sabía que disponía de buena memoria. Por su parte, el joven de perfil más bajo afirma que él sabe que aprende mejor en grupo pero que esto no lo ha aprendido gracias al cuaderno. La alumna de perfil intermedio es la que muestra una idea algo más compleja sobre el asunto. Ella asevera que ha entendido las ventajas de llevar las cosas al día, así como que el hecho de tomar notas le facilita después las tareas.

Análisis descriptivo de las entrevistas del grupo de 2ºBachillerato de Psicología

Las conclusiones de las entrevistas realizadas a los estudiantes representativos del grupo de Psicología de 2ºBachillerato se recapitulan a continuación.

Para empezar, en cuanto a la presentación del cuaderno de reflexión al inicio de curso, los tres entrevistados admiten que se les mostró como la herramienta principal de trabajo y evaluación de la asignatura, la cual iba a dar cuenta de las diferentes tareas de clase, así como de las reflexiones que suscitaran las mismas. La alumna de mayor rendimiento explica en este punto que cree que su profesor ve en el instrumento una posibilidad de que los alumnos/as desarrollen su pensamiento propio.

Por otra parte, al igual que ocurría con los alumnos del grupo de Valores, sus compañeros más mayores comentan que es la primera vez que emplean una herramienta de este estilo; nunca antes habían hecho uso de un cuaderno de reflexión o diario de aprendizaje. A pesar de ello, la alumna que destaca por tener un cuaderno más elaborado sí reconoce haber usado un instrumento similar el curso anterior en la asignatura de cultura científica. Al explorar este aspecto, la alumna cuenta que, en la actividad del huerto, tenían que responder diariamente en un cuaderno a algunas cuestiones como: qué he aprendido, qué he hecho y qué tenía que hacer.

Siguiendo el análisis, en cuanto a la periodicidad de las entradas en el cuaderno, los estudiantes muestran acuerdo en la variabilidad temporal de las mismas. Los tres anotan que las entregas suelen ser cada semana, pero admiten que esto varía en función de la temática que estén trabajando y, por supuesto, las tareas que les manda el profesor. Reconocen que el cuaderno lo usan para resolver las tareas y reflexiones que el docente les exige. La puntualización que realiza el alumno de perfil “medio” resulta interesante ya que remarca la diferencia entre un uso del cuaderno meramente descriptivo y uno más reelaborado y reflexivo: *“cada semana o así, cuando él nos manda la tarea que sea, que son más para reflexionar tú, no para solo contar lo que hemos hecho”*.

En cuanto al acceso y utilidad de preguntas más específicas para guiar sus tareas y reflexiones, los escolares concuerdan en que no disponen de preguntas concretas, tan sólo la pregunta de tipo abierta que el profesor les realiza. Una de las alumnas sí admite que, a pesar del planteamiento abierto de las reflexiones, si alguien se encuentra algo desubicado y pregunta al profesor, éste sí les concreta con algunas indicaciones como: “lo que te llevas, lo que has aprendido, qué cosas te han llamado más la atención” etc. Para terminar este apartado, en cuanto a la utilidad de disponer de preguntas guía, se repite el mismo patrón que en el grupo de Valores. Mientras que los entrevistados de los perfiles “medio” y “bajo” reconocen que, sobre todo en las tareas más reflexivas estaría bien tener algunas cuestiones más marcadas, la alumna cuyo cuaderno es más elaborado afirma que se siente cómoda con las preguntas abiertas y no echa en falta concreciones: *“bueno yo la verdad no echo en falta esto, no lo necesito, entonces no sé”*.

En el plano del uso del cuaderno para aprender mejor y sus preferencias en cuanto a su uso en comparación con otras herramientas como exámenes o trabajos grupales, los entrevistados resuelven que el cuaderno les permite aprender mejor y muestran satisfacción con él. La alumna que responde a un perfil más alto alude a que el cuaderno le permite dar continuidad y organización a su aprendizaje. Por su parte, el alumno de perfil “medio” menciona que el carácter personal y la posibilidad de conectar los aprendizajes de dentro y fuera del centro, son las claves de un mejor aprendizaje gracias a la herramienta. Finalmente, el alumno de perfil más “bajo” cree que la escritura más organizada y la posibilidad de rescatar siempre lo anterior hacen que el cuaderno sea una oportunidad para apoyar el aprendizaje a largo plazo. En este punto sí llama la atención la apreciación de la alumna con un

cuaderno más elaborado. Al ser preguntada acerca de la elección por un tipo u otro de herramientas (exámenes, presentaciones, trabajos grupales...) admite que, aunque está muy satisfecha con el cuaderno de aprendizaje, cree que es difícil que este pueda llegar a sustituir a los exámenes: *"(...)sí se puede usar, pero no sé si como sustitución de los exámenes, sino más bien como algo paralelo y que cuente cada cosa pues un 50-50"*.

En relación a la rúbrica, a pesar de que los tres estudiantes coinciden en no conocer la existencia de una rúbrica del propio cuaderno, afirman que sí han visto las rúbricas de algunos temas de la asignatura. Además, la alumna de perfil "alto" afirma que, al inicio de curso, de forma verbal, el profesor sí incidió en algunas cuestiones que aparecen recogidas en la rúbrica como: la organización del cuaderno, la presentación o la creatividad. Parafraseando a la joven: *"pues a ver la persona que tenga el cuaderno más organizado, mismo título en todas las secciones, que fuésemos creativos también...pues será mejor valorado"*. El estudiante de perfil "medio" también reconoce estos aspectos, sobre todo, aquellos que tienen que ver con la organización: *"tiene que tener la fecha del día, el título o la pregunta y luego ya todo redactado, y siempre con el mismo tipo de letra"*.

Prosiguiendo el análisis, en cuanto a la evaluabilidad de la herramienta, los tres muestran acuerdo en que es totalmente evaluable. Los alumnos cuyos cuadernos muestran menos elaboración afirman que el profesor ve en el cuaderno "lo que cada uno se lleva", de igual forma que si corrigiera un examen. Además, dos alumnos/as de este grupo también hacen alusión al feedback continuo que van recibiendo de su profesor; entienden que, si el docente les realiza comentarios de mejora, el cambio que nace de ellos ha de ser evaluado. Asimismo, la alumna cuyas reflexiones son más complejas, entiende que la expresión escrita también es un factor que requiere ser valorado.

En cuanto a las mejoras o sugerencias, destacan las aportaciones de los estudiantes cuyos cuadernos son más sencillos. Mientras que el alumno de perfil "medio" únicamente demanda preguntas más concretas en las reflexiones: *"Si no, también, aparte de una reflexión igual a veces puede dar preguntas más en concreto para ayudar un poco y eso"*, el joven con un cuaderno menos profundo admite que preferiría un formato tradicional en papel ya que, al no tener ordenador, la realización de tareas con el móvil es más costosa. Finalmente, la alumna de perfil "alto" manifiesta que disfruta escribiendo y agradece los feedback, por lo que no se le ocurre mejora alguna.

En el plano de las concepciones sobre "qué es aprender", los tres concuerdan en definirlo como "saber cosas nuevas". El alumno de perfil "medio" además, sugiere el "reaprendizaje" de algo que ya se conocía, como cuando te das cuenta de que estabas confundido. A su vez, la estudiante de cuaderno más complejo equipara el término estudiar al de memorizar; no obstante, reconoce que no siempre se aprende así y que por ejemplo los niños aprenden de lo que ven o de lo que hacen. En cuanto al aprendizaje fuera del instituto, la alumna de perfil "alto" y su compañero de perfil "medio" concuerdan en que este aprendizaje parece ser más incidental, de tal forma que nadie va dando clase, sino que se aprende por lo que te ocurre u observas: *"depende del caso no se aprende igual, porque el profesor da clase, pero fuera es más como que te pasa cualquier situación y no es que nadie te de una clase pero como te ha pasado algo a ti o a alguien que conoces, aprendes"*. Además, este último estudiante anota que fuera del instituto se aprenden cosas distintas como comportamiento o valores, aunque acaba reconociendo que en el centro también aprende sobre ello. Para cerrar este apartado, señalar

que el estudiante cuyo cuaderno es más sencillo tuvo dificultades al inicio para responder a estas cuestiones.

Los aprendizajes derivados por el uso de la herramienta ponen de manifiesto que los tres estudiantes aprenden a redactar y escribir; así lo refleja uno de ellos: *“Y también creo que estoy aprendiendo a expresarme mejor, es verdad que tenemos más tiempo y a la hora de formular tus pensamientos pues vas utilizando algunas expresiones y piensas cómo hacerlo”*. También coinciden en que aprenden contenidos de la asignatura de Psicología, sobre todo porque, tal como admiten los adolescentes de perfiles “medio” y “alto”, las reflexiones les permiten vincular lo que ven y hacen en clase con sus vidas. Para acabar, es llamativa la alusión que los estudiantes de mejor desempeño realizan al aprendizaje sobre sí mismos en cuanto a sus sentimientos: *“También suelo meter a veces cosas de cómo me he sentido, pues si me estoy esforzando y estoy contenta porque estoy aprendiendo”* y *“También a Juan lo que más le gusta es que pongas cómo te sientes y eso yo lo suelo hacer porque me permite pensar sobre mí”*.

Al ser preguntados sobre si el conocimiento y uso de su cuaderno de aprendizaje les hace replantearse su idea de qué es aprender, los tres coinciden en que, efectivamente, la herramienta les ha descubierto una forma de aprendizaje diferente a la memorización, a la cual están acostumbrados. La alumna de mejor desempeño resalta la diversión del aprendizaje con el cuaderno, su compañero de nivel medio alude a la comprensión y la reflexión como fuentes de aprendizaje y el alumno cuyas reflexiones son más sencillas alude a la escritura y la investigación (derivada de las actividades de clase) como orígenes de aprendizaje.

Finalmente, el último aspecto analizado en las entrevistas, que hacía referencia al impacto del cuaderno en su concepción como aprendices, denota que las percepciones de los escolares cuyas reflexiones son más complejas concuerdan en que el aprendizaje es mejor cuando no tienen una gran presión temporal encima. El alumno cuyo cuaderno es menos elaborado tuvo más dificultades para responder a esta pregunta, por lo que se le puso un ejemplo: tomar notas en clase. Sí que indicó que esto era algo útil para hacer posteriormente las reflexiones.

Análisis descriptivo de las entrevistas del grupo de 4ºE.S.O. de Religión

Las impresiones de los estudiantes de este grupo recogidas por correo electrónico permiten la siguiente síntesis.

Para empezar, los tres estudiantes convergen en que el diario o cuaderno de reflexión les fue presentado como la herramienta principal de trabajo y evaluación de la asignatura. Asimismo, coinciden en señalar que su uso ha de permitir plasmar tanto los aprendizajes como sentimientos y sensaciones de las actividades vinculadas con el proyecto de aprendizaje-servicio que realizan. El estudiante cuyo diario es algo menos elaborado también remarca que, en un inicio, le pareció una propuesta interesante: *“Pensé que sería interesante escribir lo que íbamos haciendo en las clases y luego a final de curso ver todo lo que escribimos”*.

En relación a la mayor o menor experiencia con una herramienta de este estilo, las alumnas cuyas reflexiones denotan mayor profundidad admiten que ya han tenido un contacto previo con un instrumento similar. Una de ellas admite el uso de un cuaderno en la materia de Cultura Científica

donde explicita cómo se ha sentido y qué ha aprendido. Sin embargo, comenta que éste tiene un formato en papel y que, el diario de Religión ha supuesto un cambio al plano digital a través de la plataforma Classroom. La otra estudiante, aunque admite un primer contacto con un diario de aprendizaje en esta asignatura, comenta que, de forma puntual, en algunos trabajos o exposiciones, ha realizado reflexiones similares a las actuales. El único que refiere un primer contacto como tal es el alumno cuyo cuaderno es menos elaborado.

La periodicidad con la que escriben es sucinta a la demanda de actividades de la profesora. Ésta, aunque variable, sí es reconocida tras terminar una actividad o sesión en clase o en la residencia (gracias al proyecto de aprendizaje-servicio), o cuando una actividad está muy avanzada.

Al ser preguntados por el tipo de preguntas que guían su uso del cuaderno, las alumnas cuyos cuadernos denotan mayor calidad apuntan que disponen de preguntas concretas que su profesora les invita a responder. Las dos concuerdan en sentirse cómodas con este planteamiento; una de ellas menciona que, además de permitirle organizar mejor el pensamiento, también le asegura cerciorarse mejor acerca de lo que pide la profesora. En disenso con estos comentarios se encuentra al estudiante de perfil más bajo, el cual no tiene la percepción generalizada de responder preguntas específicas: *"La última vez que escribimos en el diario sí que tuvimos una serie de preguntas que responder, pero en las demás lo escribimos de manera abierta"*. No obstante, su preferencia también se inclina hacia la disposición de preguntas más precisas.

En relación al uso del cuaderno para aprender mejor, los tres muestran acuerdo en que así es. Sin embargo, aluden a argumentos distintos. La alumna de perfil más elaborado admite que el diario sobre todo le permite aprender de otros aspectos, principalmente sentimientos y emociones, realidades que no trabaja con otras actividades. Los otros dos adolescentes vinculan la facilitación del aprendizaje al pensamiento y la reflexión propia que permite el diario: *"Como bien dice el nombre es un diario, es decir, es propio en donde solo escribes tú, por lo tanto en vez de que el profe te de toda la teoría y aprenderla, mediante esto te hace replantearte las cosas y escribirlo todo tú para el estudio propia"*. Además, el estudiante cuyas reflexiones son menos complejas admite que el uso del cuaderno se podría mejorar si se permitiera comparar las reflexiones propias con las de los demás. A pesar de estas reflexiones, solamente la alumna de perfil intermedio se decanta por el diario como herramienta preferida para el aprendizaje y la evaluación. Sus compañeros eligen los trabajos y exposiciones porque consideran que, investigando para realizarlos, se aprende más y mejor.

Preguntados por el conocimiento y uso de la rúbrica del diario, al contrario que ocurría en otros grupos, estos alumnos sí admiten tanto conocerla como disponer de ella: "A. nos la dio junto con las paulas que teníamos que seguir para hacer nuestro diario de reflexión, al principio de todo". A pesar de ello, el estudiante cuyo cuaderno no es tan elaborado reconoce no entender bien el uso que ha de hacer de ella.

En cuanto a la evaluabilidad del diario, únicamente la alumna de perfil intermedio concluye que es totalmente evaluable. Mientras que su compañera argumenta que: *"no te pueden evaluar por algo que hayas vivido o sentido, por ejemplo, no puedes tener menos nota por haber sentido o aprendido algo diferente a tus compañeros, yo no lo veo como algo que se evalúe como un examen"*, el estudiante que hace reflexiones más simples admite cierta posibilidad de evaluación. Así afirma: *"Es evaluable,*

pero en el mismo porcentaje que un examen no, ya que en el diario explicas y describes la experiencia, en cambio en los exámenes escribes todo lo aprendido durante el tema". Esta afirmación contrasta en cierto modo con lo que el mismo alumno aseveraba acerca del impacto del diario para aprender mejor. Reconocía que el cuaderno le permitía pensar, sin embargo, parece que no considera evaluable ese pensamiento propio.

A la hora de plantear mejoras sobre el diario y su uso, solamente las dos chicas sugieren algunas ideas. La estudiante que realiza reflexiones más complejas cree que únicamente se debería emplear como un diario personal, aludiendo principalmente a la parte emocional: *"Que sea algo más personal en el que te puedas explayar, es decir, no tener que poner cómo hemos hecho la actividad ni nada eso, sino decir, cómo te has sentido haciendo esa actividad, si te ha hecho cambiar en algo, y cosas así".* Su compañera plantea poder trabajar otras temáticas diferentes a la que engloba el proyecto de aprendizaje servicio.

En cuanto a las concepciones sobre qué implica aprender, resulta interesante la percepción de la alumna cuyas reflexiones son de mayor calidad. Vincula aprender con una forma de responder en el mundo: *"Es la manera en la que poco a poco puedes ir respondiendo a las preguntas que te rondan en la cabeza, o el porqué de las cosas, a poder entender lo que pasa a tu alrededor o en el mundo, a través de conocimientos o experiencias".* Sus compañeros anotan que aprender, se relaciona con descubrir cosas nuevas o adquirir información desconocida gracias a las explicaciones de otros o la investigación. El mayor consenso entre los adolescentes llega a la hora de opinar que el aprendizaje fuera del instituto viene por la propia experiencia de cada cual, lo que a cada uno le ocurre, algo que el alumno de perfil más bajo denomina: *"aprendizajes para la vida".*

Con respecto a los diferentes tipos de conocimiento que les permite el diario, además del contenido que están trabajando en las actividades, existe un amplio consenso en afirmar que aprenden sobre sí mismos. Las opiniones personales facilitan el autoconocimiento y el cambio de parecer ante algo que se sabía. Así lo atestigua una de las alumnas: *"También aprendo sobre mi misma, como por ejemplo darme cuenta de que puedo ser mucho más sensible o valiente de lo que pienso, también a cómo llevar una situación en determinados momentos, a valorar las cosas pequeñas".* A su vez, la alumna de perfil intermedio medita que el uso del diario le está ayudando a organizarse, mientras que sus compañeros creen que están mejorando su expresión escrita.

En otro orden de cosas, parece que el cuaderno de reflexión sí ha permitido a las alumnas replantearse algunas ideas sobre su idea de aprender. De esta forma, la adolescente de perfil más elevado admite entender que aprender va más allá de los conceptos y que se pueden aprender valores. Su compañera opina que gracias al cuaderno ha descubierto otras formas de aprender. El alumno cuyo cuaderno es más sencillo comenta que su idea acerca del aprendizaje no ha cambiado demasiado.

Acabando el análisis, las mismas alumnas que en el caso anterior reconocen algunos aspectos, aseguran haber notado cambios en su concepción como aprendices gracias al diario. Así como la estudiante cuyas reflexiones son más elaboradas admite haber descubierto que la expresión escrita no es su fuerte, aunque está mejorando, su compañera comenta que sabe que hay horas y momentos donde no es igual de productiva con el trabajo. También asiente que está aprendiendo a organizarse mejor los tiempos. Por el contrario, su compañero no reconoce a este respecto ningún cambio.

Análisis descriptivo de las entrevistas del grupo de 2º Bachillerato de Religión

Las respuestas por correo electrónico que los estudiantes de este grupo facilitaron, permiten sintetizar los siguientes resultados.

En primer lugar, los tres jóvenes coinciden en la presentación del diario de aprendizaje como un recurso para plasmar las reflexiones y el pensamiento propio sugerido tras las actividades de la asignatura. Por añadidura, mientras que el alumno que hace reflexiones más maduras entiende un componente de autoconocimiento en la herramienta, la alumna que hace reflexiones más superfluas asimila que el cuaderno o diario es una herramienta de evaluación para que la profesora pueda comprobar qué se está aprendiendo.

En cuanto al uso de la misma herramienta o similar en otras asignaturas, los tres coinciden en que este curso ha supuesto el primer contacto con un cuaderno o diario de reflexión-aprendizaje. Pese a ello, el estudiante de perfil más elevado sí comenta que en el ámbito personal ha empleado diarios desde pequeño y que, actualmente, la escritura es una actividad rutinaria en su vida.

En relación con la periodicidad en las entradas escritas, todos muestran acuerdo en que es variable y siempre en función de la demanda de la profesora. Esta parece producirse en base a dos parámetros: la relevancia de lo visto en clase, así como la evolución que ya tenga la actividad concreta que estén desarrollando.

En otro orden de cosas, pero también relacionado con el uso diario del cuaderno, resultan interesantes las percepciones de los estudiantes en cuanto al uso y disponibilidad de preguntas concretas para guiar sus reflexiones. Como ya ocurría en otros grupos, el alumno cuyas reflexiones son más elaboradas entiende que se les plantean cuestiones abiertas y que, además, las preguntas específicas no son útiles porque la reflexión se vería perjudicada. En palabras del estudiante: *“No disponemos de preguntas con una dirección concreta en lo que respecta a la respuesta, pero en el hipotético caso de disponer de ellas, francamente no sería de mi agrado, ya que entonces la reflexión carecería de sentido. De hecho, en la reflexión que uno se dirige a sí mismo, no debería contener, en su enunciado cuestión alguna”*. Por el contrario, sus otros dos compañeros entienden que las cuestiones abiertas se entremezclan con preguntas específicas, las cuales son claramente preferidas por la alumna de perfil más bajo. Su otro compañero, aunque también se siente más cómodo con preguntas concretas, afirma que no considera necesario responder a todas esas cuestiones siempre: *“La profesora nos suele proporcionar una serie de preguntas; pero en ocasiones tenemos que reflexionar libremente. Suelo hacer caso a un par de ellas, me parece apropiado tener este tipo de preguntas guía; pero no veo necesario responder a todas siempre”*.

En otro orden de cosas, preguntados sobre el valor del cuaderno para aprender mejor y en comparación con otras herramientas de evaluación, los tres coinciden en las bondades que se desprenden del uso del diario ya que facilita un aprendizaje profundo, no memorístico, más sostenido en el tiempo y que incita a pensar. Las pequeñas discrepancias en este punto aparecen al responder sobre su preferencia en cuanto a las herramientas de evaluación. Mientras que el estudiante de perfil más elaborado se decanta por el diario porque le permite aprender sobre el mundo y sobre sí mismo, el adolescente de perfil intermedio opta por los trabajos, ya que el matiz investigador que estos

conlleven es, a su criterio, motor principal para el aprendizaje. La alumna cuyas reflexiones son más superfluas también se decanta por el cuaderno, pero por una razón distinta a su compañero; ella alude a la no existencia de respuestas correctas e incorrectas, sino a la calidad de la argumentación.

En relación al conocimiento y uso de la rúbrica del cuaderno, solamente el alumno de perfil más alto afirma conocerla. Sin embargo, también reconoce no saber qué debe hacer con ella.

Prosiguiendo el análisis, por lo que concierne a la evaluabilidad del diario, únicamente el alumno de perfil intermedio discrepa y se muestra negativo a ella. Piensa que el cuaderno de reflexión tiene un cariz personal y no objetivo, aspecto que los exámenes sí. En contraposición, sus compañeros sí defienden el diario como herramienta evaluable. Los dos están de acuerdo en que promueve el conocimiento más allá de la memoria y que la reflexión denota si se ha interiorizado o no el mismo. En palabras del alumno de perfil más elevado: *“Tendemos siempre a valorar en muy alto grado los exámenes, cuando éstos únicamente ponen de relieve la capacidad memorística del alumnado y por el contrario, no favorecen nada al conocimiento real. En cambio, reflexionar acerca de uno mismo o del mundo que le rodea con cierta base conceptual, resultará muy efectivo y constructivo para el alumno, más incluso que memorizar contenido en vano”*.

En relación a las sugerencias de mejora, el alumno de perfil intermedio considera que la herramienta ya tiene un buen diseño. Su compañero que realiza reflexiones más complejas propone la existencia de dos planos claramente diferenciados: uno de índole más personal-sentimental a mostrar solo si el estudiante quiere y otro más ligado a las reflexiones de los contenidos de clase. Finalmente, la tercera alumna sugiere disminuir la cantidad de entradas hasta un máximo de una al final de cada actividad. El motivo que argumenta es el cansancio y hastío que puede generar una reflexión sistemática. Así lo comenta: *“que las actividades del tema no sean de reflexionar, y que solo haya 1 reflexión final en cada tema o actividad porque si no, al final, de tanto reflexionar vamos a acabar aborreciéndolo”*.

Por otro lado, las concepciones sobre aprender dentro y fuera del instituto reflejan diferencias entre ellos. El estudiante de mayor perfil entiende aprender como la capacidad de cada cual para responder y actuar ante situaciones de la vida. Sus compañeros vinculan más su concepción a la idea de adquirir conocimientos. En este punto, el alumno de perfil intermedio anota que la adquisición de conocimientos se produce por una enseñanza que, además, a veces no añade nueva información, sino que permite pensar de forma diferente a como se venía haciendo. Además, no identifica únicamente el aprendizaje formal, sino que admite que hay diferentes tipos de aprendizaje: *“Aprender es, para mí, recibir una enseñanza por parte de cualquier medio que cambie tu manera de pensar o haga que aumenten tus conocimientos respecto a un campo. No solo aprenderse los huesos del cuerpo es aprender, pero también que tu padre te dé un consejo, o tus profesores te ayuden porque estás estresado con los exámenes, o caerte porque ibas con los cordones de los zapatos sueltos; eso también es aprender”*. Sin embargo, sus concepciones acerca del aprendizaje fuera del I.E.S., sí reflejan mayor acuerdo. Los tres coinciden en señalar que existen mecanismos diferentes por los que aprender fuera. Coinciden en remarcar las experiencias propias. Por añadidura, los estudiantes de perfiles medio e intermedio resaltan el papel de la autonomía y el interés propios para aprender fuera. Es por ello que el joven de perfil intermedio interpreta que aprender dentro del instituto es más sencillo debido a la intencionalidad de quien enseña. Su compañera anota especialmente el papel de la información que fuera del instituto

llega por variadas fuentes y su mayor satisfacción con los aprendizajes externos: *“Yo creo que aprendo mejor fuera del instituto, tanto por la información que te llega de muchos sitios como también de las cosas que te pasan. En el instituto nos dan las cosas. Por ejemplo: a mí ahora no me hace falta que me vengan a dar una charla en el instituto sobre orientación sexual o feminismo porque he podido aprenderlo fuera”*.

Sobre los diferentes aprendizajes que ofrece el cuaderno, los tres señalan que, por supuesto, aprenden nuevos conocimientos vinculado al contenido tratado. Los chicos valoran también el aprendizaje que les permite el cuaderno sobre sí mismos debido al impacto que tienen los contenidos en ellos y la toma de conciencia sobre el pensamiento propio. Así lo refleja uno de ellos: *“con cierta base propuesta por Ana cuyo objetivo es dirigir hacia cierto tema la reflexión, aprendo y comprendo mucho más acerca de cómo impactan esos contenidos en mí mismo, cómo pienso yo sobre ellos, y eso es una manera de conocerme yo mismo”*. Por su parte, la alumna cuyo cuaderno es menos elaborado manifiesta explícitamente no aprender sobre ella misma porque *“ya se conoce”*. Sin embargo, sí admite que el cuaderno le está permitiendo aprender a expresarse mejor por escrito.

En relación con lo anterior y preguntados por la posibilidad de que el cuaderno haya influido en su concepción sobre qué es aprender, ninguno de ellos admite cambio alguno. El estudiante de mayor rango acepta que su uso le ha permitido reafirmar su idea del aprendizaje como la capacidad de dar respuesta a distintas situaciones.

Finalmente, en cuanto al impacto del cuaderno en su conocimiento como aprendices, los alumnos admiten lo siguiente. El estudiante de perfil más alto explica que el diario académico le ha permitido tomar de conciencia de la escritura como mecanismo para aprender: *“Sin duda alguna sí. Aunque a mí ya me gustaba escribir y era una actividad con la que me sentía realizado, el diario de Religión me ha permitido reafirmarme en ello, sé que cuando escribo y reflexiono aprendo mejor, como ya he dicho, de forma más profunda, entiendo mejor las cosas y a mí mismo”*. Por su parte, su compañero, aunque no admite grandes cambios, sí comenta, en la misma línea que el anterior, que empezó haciendo reflexiones más cortas que ahora desarrolla más porque está más acostumbrado y le facilita el pensar. Para terminar, la alumna cuyo cuaderno es menos elaborado manifiesta que ha entendido la importancia de tomar alguna nota o idea en las clases si luego tiene que terminar la tarea en casa. Además, llama la atención la puntualización que realiza en cuanto al conocimiento sobre sí misma para adaptarse a lo que le pide la profesora: *“también me ayuda a saber saber cómo son los profesores dependiendo de la reflexión que haga, lo que les gusta y eso me permite adaptarme”*.

